

**LA COMPETENCIA NARRATIVA: UNA MANERA DE POTENCIAR
CAPACIDADES DE ARGUMENTACIÓN EN LOS MAESTROS EN
FORMACIÓN Y EN LOS DISCENTES 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.**

MONICA MORENO TORRES

**Monografía para optar al título de Especialista en
Didáctica Universitaria**

**Asesor
RODRIGO ARGUELLO G.
Magíster en Literatura Latinoamericana**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
MEDELLÍN
2002**

TABLA DE CONTENIDO

<i>Introducción</i>	6
<i>SECUENCIA I</i>	10
Problema.....	10
La relación Objeto de estudio y Objetivos:	188
Objetivo General	199
Objetivos Específicos.....	20
Los contenidos:	20
Marco Referencial	30
La Competencia Narrativa	30
Teorías sobre la abducción.....	377
El Relato Enigmático.....	41
La didáctica de la lengua y de la literatura	43
<i>SECUENCIA II</i>.....	53
La motivación, la comunicación y la actividad	53
Análisis de los instrumentos	57
El comentario de la obra literaria y el manual del docente y el discente....	57
La lectura predictiva y el texto literario.....	59
Análisis de los resultados.....	61
La representación de la obra literaria.....	64
La composición literaria, el diario de lectura y escritura de las discentes, y el diario de campo del maestro en formación.....	65
La composición literaria	67
El Seminario investigativo	79
"Manual para el docente y el discente"	86

"Las rejillas, un instrumento para la evaluación diagnóstico en el aula"	102
"Programa de seminario de práctica pedagógica"	114
SECUENCIA III.....	131
Valoraciones del proceso.....	131
La lectura Predictiva	131
El seminario de práctica pedagógica	135
Aplicación de instrumentos.....	138
Conclusiones y recomendaciones	140
SECUENCIA IV	144
Otras experiencias de aula análogas	144
Análisis de las experiencias	151
Sustentación de la nueva propuesta.....	153
BIBLIOGRAFÍA.....	156
BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	156
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA.....	161
ANEXOS.....	163
ANEXO N° 1 Encuesta de opinión dirigida a las discentes del grado 11° DEL Liceo Tulio Ospina	
ANEXO N° 2 Análisis de la sintaxis narrativa de una discente con base en las rejillas	
ANEXO N° 3 Guía para la lectura predictiva	

ANEXO N° 4 Proceso de lectura de una discente con base en la guía de lectura predictiva

ANEXO N° 5 Matriz secuencial

ANEXO N° 6 Sintáxis narrativa de una discente con base en la sexta elipse de la guía de lectura predictiva

" [...] El que enseñe a volar a los hombres del porvenir habrá desplazado todos los límites; para él los límites mismos volarán en el aire: bautizará, pues, de nuevo a la tierra -la llamará "la leve". "Las barreras son para los que no saben volar", dice también George Meredith".

Tomado de "El aire y los sueños" de Bachelard (1958), quien me ha acompañado en aquellos días de insomnio donde todo es evanescente...

¿A quién dedicar este pequeño plantío?

En medio de la selva de cemento, algunos seres humanos nos encontramos con otros, que nos permiten descubrir sus raíces. Junto a ellos crecemos por algún tiempo. De manera voluntaria nos enseñan a descubrir nuestros miedos y los sueños que a veces se asoman tímidamente en la espesura. La fragilidad de algunos, es una muestra contundente de todo lo que nos falta crecer a quienes los miramos desde la copa de los árboles. Otros sin embargo, parecen omnipotentes cuando sus raíces pretenden arrasarlo todo. De esta manera nos demuestran que han aprendido muy poco de su propia naturaleza.

Por ello, es tan difícil ponerle nombres a este plantío... Después de todos somos los mismos seres humanos, creciendo en medio de la selva, recibiendo de manera sorpresiva los diseños de la naturaleza y al mismo tiempo, dejándonos acariciar por el murmullo de las hojas. Ellas a veces llegan hasta mis palabras, y se quedan por algún tiempo viviendo en mi memoria y la de alguien especial, después de todo compartimos el mismo plantío.

Cuando por fin, algunos seres se cansen de poblar la selva de cemento, llegarán nuevamente las hojas que se han enmudecido. Ellas brotarán del recuerdo donde muchos hombres y mujeres, amantes de la naturaleza humana, las han guardado, para quedarse retratadas por siempre en el jardín de nuestra VIDA.

La autora

INTRODUCCIÓN

Esta monografía se realiza teniendo en cuenta los objetivos señalados por la coordinación del posgrado en Didáctica Universitaria [iniciado en julio de 2000], donde uno de los principales es *la construcción de una estrategia didáctica* basada en una serie de enfoques entre los cuales el Modelo de los Procesos Conscientes es uno a los que mayor referencia se hace. Lo anterior no desconoce el análisis de otros enfoques sobre la didáctica general y la didáctica del Español y la Literatura, eje sobre el cual son presentados los resultados obtenidos de la intervención didáctica realizada en el segundo semestre de 2001, con un grupo de discentes del Liceo Tulio Ospina de la ciudad de Medellín.

Para el Modelo de los Procesos Conscientes (MPC), las Unidades de Organización Curricular se materializan por medio de *los proyectos de aula*. Los proyectos de aula se construyen con base en tres momentos así: la contextualización, lo metodológico y lo evaluativo. En el primero, se debe interrelacionar el problema, el objeto, los objetivos y los contenidos. En el segundo, el método, la forma y los medios. Y en el tercero, se debe analizar el proceso y los resultados de la experiencia didáctica, teniendo en cuenta el problema planteado y los demás componentes del proceso.

El marco teórico del proyecto de aula se *reconstruye* con base en el conjunto de conocimientos donde se ha abordado el problema en estudio. El problema está formulado por medio de la siguiente pregunta de investigación:

¿cómo contribuye la aplicación de una estrategia didáctica basada en el desarrollo de la competencia narrativa a potenciar capacidades de argumentación en los maestros en formación y en los discentes 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?

Del mismo modo, el proyecto de aula está determinado por el sistema de tareas que se expresa por medio de los tres procedimientos señalados en la estrategia didáctica en construcción como son: *la búsqueda de la información, su apropiación y la sistematización permanente de la experiencia*. En dichas tareas participaron *las discentes* del Liceo Tulio Ospina, quienes hicieron posible la aplicación de la estrategia, *un maestro en formación*, encargado de aplicar los instrumentos diseñados por *la asesora de prácticas pedagógicas*, responsable de la monografía, quien da a conocer las dificultades, los avances y construye una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje del Español y la Literatura a partir del desarrollo de *la competencia narrativa*.

La competencia narrativa será abordada en su doble función para la recepción y la producción de textos escritos. Para el caso de *la recepción*, el énfasis estará en la *lectura predictiva*, la cual pretende promover el análisis detenido del texto literario, en especial del *relato enigmático*, para que el discente acceda a niveles de pensamiento lógico que le permitan desarrollar algunas competencias. Y en lo que respecta a *la producción*, la escritura será entendida como proceso y resultado, donde la narración de las *autoras empíricas* [las discentes] de relatos enigmáticos, demuestra la comprensión y la interpretación adquiridas durante la lectura predictiva.

La predicción será explicada a partir de las teorías relacionadas con la abducción, donde la inducción, la deducción y la elaboración de hipótesis son las categorías que le permiten al lector activar sus esquemas tanto previos, como los adquiridos en dicho proceso. Su implementación en el ámbito educativo, exige la puesta en escena de la argumentación, para que las discentes expliquen las hipótesis de lectura provocadas por el relato enigmático, y del mismo modo, construyan porciones de sentido escritural - relatos-, donde las autoras empíricas expliquen la manera de comprender el mundo intratextual y extratextual que determina su competencia narrativa.

En este contexto, se ha formulado la siguiente hipótesis de trabajo: **la aplicación de una *estrategia didáctica* para la enseñanza y el aprendizaje del Español y la Literatura basada en la teoría abductiva, a través del relato enigmático y la aplicación de algunas estrategias de la argumentación, le permite a los maestros en formación y a los discentes la elaboración y la comprobación de hipótesis, de tal forma que al ubicarse en el lugar de investigadores intérpretes de *los mundos posibles* sugeridos por el texto literario y por el *mundo real*, identifiquen los saberes y los contextos que determinan la competencia y la actuación para el desarrollo de la competencia narrativa.**

La monografía está dividida en *secuencias*, con la idea de que el lector, a medida que avance en su lectura, encuentre, al igual que un relato enigmático, nuevos episodios que le hagan amena e interesante la exploración del texto. De igual manera, a cada una de ellas le precede un fragmento del cuento "El tercer piso" de Ágata Christie, el cual ha sido seleccionado teniendo en cuenta el contenido del *momento* a seguir. Son tres momentos, como se expresó anteriormente [*contextualización, metodología y evaluación*], los cuales se subdividen en componentes

didácticos. La tríada arroja una cuarta semilla [*construcción de la nueva propuesta*], como producto del crecimiento del árbol que lentamente se expande por el pequeño plantío.

SECUENCIA I

CONTEXTUALIZACIÓN

"...Y con el ceño fruncido revolvió impaciente en el trasto de seda que ella llamaba su cartera de noche. Los dos jóvenes y la otra muchacha la observaron con ansiedad. Se encontraban ante la puerta cerrada del apartamento de Patricia Garnett.
—Es inútil —exclamó Pat—. Aquí no está. Y ahora ¿qué vamos a hacer?..."
(Ágata Christie, 1978)

Problema

De acuerdo con Álvarez, (1999: 6), el problema está en función del encargo social, que consiste en la formación de ciudadanos libres y autónomos. La formación comprende el desarrollo del pensamiento, la expresión de los sentimientos, de las emociones y el dominio de los conocimientos de una o varias ramas del saber.

El problema está en estrecha relación con otros componentes del proceso docente-educativo como son el objetivo y el objeto de estudio. Las relaciones entre los componentes no son armoniosas; por el contrario, ellas están determinadas por una serie de aspectos contradictorios que les permiten su desarrollo. *La búsqueda y encuentro de esas relaciones contradictorias posibilita explicar los cambios cualitativos que se producen* (Álvarez y Sierra, 1997: 30) en el proceso docente-educativo.

El proceso docente-educativo, o proceso de enseñanza y de aprendizaje, es de carácter sistémico, en tanto se realiza por personal especializado, los docentes, quienes a partir de fundamentos teóricos, dinamizan el saber integrándolo a la didáctica por medio de una serie de componentes como

son: *el problema, el objetivo, el contenido, el método, los medios, la forma y la evaluación* (Zayas, 1999: 17 - 61).

En el proceso de enseñanza y de aprendizaje la validez del problema se explica a partir de la situación que presenta un objeto de conocimiento, el cual provoca en un sujeto la necesidad de dominarlo, o por lo menos de acercarse a su identificación. El problema es objetivo, en tanto está en relación con un *problema científico* y es subjetivo, al exigirle o al permitirle al sujeto *satisfacer la necesidad* de identificarlo o de dominarlo.

Para Álvarez y Sierra, (1997: 4) la formulación de un problema científico debe responder a los siguientes criterios: basarse en un conocimiento previo del mismo; la solución del problema debe contribuir al desarrollo de la ciencia; su formulación y resolución debe realizarse con la aplicación de los conceptos, las categorías y las leyes de la rama o saber que se investiga.

En esta monografía el problema, a pesar de estar relacionado con una rama del saber que posee un estatus epistemológico como es la lingüística, la cual tiene en su interior una serie de categorías que la constituyen

en ciencia, no pretende resolver un asunto de la ciencia, pero sí el de contribuir con una disciplina como es la didáctica de la lengua y de la literatura. Al respecto las consideraciones de (González, 1998: 186) permiten ampliar dicho horizonte de sentido: "*[...] el área de Español y la Literatura debe resolver un problema pedagógico, en tanto es formación para la vida; un problema didáctico, en cuanto el proceso docente-educativo relacione la enseñanza de las letras con el desarrollo de habilidades y valores; y un problema curricular puesto que los fines pedagógico y didácticos generan nuevas formas de planear las actividades en las instituciones educativas*".

De los problemas señalados anteriormente serán abordados el primero y el segundo. En el primero, la *formación para la vida*, será entendida a partir de las esferas de lo personal, lo laboral, lo social y lo investigativo, tanto para el discente y como para los maestros en formación. Y en el segundo, se pretende demostrar cómo la promoción de *habilidades y de valores* en los discentes y en los maestros en formación se encuentran determinadas por el desarrollo de *las competencias comunicativas*.

Las competencias comunicativas serán abordadas desde una visión amplia. Por ello, el concepto de la *competencia narrativa* aportada por (Arguello, 1992: 34) al incluir la producción y la recepción de textos y otra serie de expresiones como: *competencia discursiva, código narrativo, receptor-real implicado, cooperación emisor-receptor*, le han permitido a esta experiencia ampliar los referentes teóricos. Del mismo modo, las relaciones entre *lectura y escritura de relatos enigmáticos* pretenden, como lo dice (Álvarez y Sierra, 1997:5) *aplicar respuestas conocidas a situaciones nuevas*, con la idea de que se conviertan en *fuentes de nuevos problemas*.

Otro de los criterios que fundamenta la identificación del problema es el diagnóstico que se hace de la situación del objeto de conocimiento - las competencias -, y de la población que hace parte de la experiencia didáctica - las discentes del Liceo Tulio Ospina -. Para un mejor acercamiento a dicho problema, se presenta el estado del arte de las competencias, las reflexiones que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia ha realizado, donde justifica el cambio de *la evaluación por aptitudes a la evaluación por competencias* (Hernández y otros, 1998) y la evaluación-diagnóstico realizada a las discentes en competencias y factores asociados.

Es así como el Ministerio de Educación Nacional, (1998) divulga los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana para que la comunidad educativa discuta cinco ejes a partir de los cuales se pueden presentar propuestas curriculares, estos son: *la construcción de sistemas de significación, la interpretación y la producción de textos, los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje y la literatura, los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación, y el desarrollo del pensamiento.*

De acuerdo con lo anterior, los lineamientos logran llamar la atención de la comunidad educativa sobre varios problemas a saber: los cambios curriculares se deben realizar en atención a las rupturas epistemológicas que presentan las ciencias y éstas últimas deben permitir el desarrollo de *las didácticas específicas*. El concepto de competencias encuentra su asidero en la Constitución Política (1991), donde una de las mayores pretensiones es la "equidad social"; por ello, los discentes deben ser evaluados de acuerdo con sus capacidades. Las competencias entonces, al ser consideradas como *la capacidad de hacer en contexto* (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, 1998), se pueden potenciar, desarrollar y evaluar por parte del docente.

Al respecto el ICFES argumenta el tratamiento del problema, tomando como punto de partida el proceso de reconceptualización de las pruebas de Estado que se implementan desde 1991, a través del Sistema Nacional de Pruebas, SNP, de donde surge el análisis de *la problemática educativa y pedagógica nacional*, y los cambios consignados en la reforma Constitucional de 1991, los cuales ocasionaron una serie de modificaciones en todos los sistemas sociales que integran la nación. Es así como al sector de la educación le correspondió presentar una Ley General de Educación (Ley 115

de 1994), que respondiera a los principios constitucionales y a las propuestas que en materia educativa se venían impulsando en el país.

En lo relacionado con la nueva Carta Política, se promueve una educación más democrática y respetuosa de la diversidad cultural del país [...]; el Plan Nacional de Desarrollo 1994-1998; El Salto Social plantea como reto principal "La universalización de la Educación Básica y el mejoramiento de la calidad " [...]; la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, Misión para la Modernización de la Universidad Pública (Ley 30 de 1992), reforma la educación superior y se propone contribuir con una mayor equidad social a través del mejoramiento de la calidad y el logro de la excelencia en todos los niveles educativos, y la Ley General de Educación aprobada en 1994, presenta algunas modificaciones al sistema educativo y establece normas relacionadas con la autonomía escolar, el currículo y la evaluación, entre otros (Hernández y otros,1998).

A partir de este contexto político y normativo, el Sistema Nacional de Pruebas se propone evaluar *la calidad de la enseñanza, de los educadores, directivos, y de los proyectos institucionales, como una estrategia para mejorar la calidad de la educación* (Hernández y otros:1998). Pero si bien para el grupo de profesionales adscritos al ente gubernamental estos propósitos eran fundamentales, los exámenes de Estado les exigían una respuesta más oportuna y pertinente con la naturaleza de su labor. De esta manera surge la pregunta, *de cómo puede contribuir el examen al logro de una mayor equidad social en educación y al interés del mejoramiento de la calidad de la misma, para una sociedad marcada por las diferencias y las inequidades en este campo* (Hernández y otros,1998).

De la *evaluación por aptitudes*, donde se medía el aprendizaje de conceptos y se estandarizaba su aprehensión, situación que desconocía las diferencias sociales, era necesario pasar a una *evaluación por competencias* donde "el saber hacer" del estudiante tuviera en cuenta los diversos contextos que determinan su actuación (Hernández y otros,1998: 15). De esta manera (Torrado,1998: 29-30), comienza a plantear de manera paralela, la necesidad de realizar una "lectura interesada" de los últimos desarrollos de la psicología, con el fin de someter a discusión un nuevo marco conceptual para los Exámenes de Estado. En su análisis se refiere a los estudios transculturales, los cuales plantean una diferenciación psicológica que surge de las relaciones entre la cultura y la mente.

Este llamado es de vital importancia para la educación ya que el modelo de la *lógica formal*, con el cual han sido formados una serie de maestros y estudiantes en el país, es cuestionado por el enfoque de *los estilos cognitivos o los modelos mentales*, materializado en Colombia por Hederich y sus colaboradores, quienes identificaron las diferencias cognitivas y plantearon la siguiente hipótesis: "La cultura, entendida como un universo simbólico compartido por un grupo de individuos, influye en las modalidades de cada uno de ellos para aprender y, en general, para procesar información"(Torrado,1998: 29:30). Del mismo modo, los presupuestos teóricos de Vigotsky fortalecieron el nuevo enfoque de las pruebas al agregarse un elemento nuevo, como es *la puesta en escena de los procedimientos y las estrategias en un contexto particular, las cuales determinan la presencia o la ausencia de una habilidad* (Torrado,1998: 33). En consecuencia con lo anterior, Bruner agrega que la actividad psicológica, además de estar ligada al contexto, exige el desempeño de una serie de actividades que se pueden homologar como *variables de la tarea*, donde el

sujeto puede aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas para la resolución de problemas (Torrado, 1998: 35-36).

Al finalizar el análisis, (Torrado,1998: 43), realiza una serie de recomendaciones para evaluar las competencias, las cuales se resumen de la siguiente manera: variar las formas de ejecución de la tarea; es decir, los métodos, para provocar la diversidad de contextos; diseñar problemas en los cuales sean válidas no una sino múltiples respuestas; entender la actuación como un proceso de interacción social en el cual se integran conocimientos y habilidades que permiten resolver problemas; diversificar las herramientas o los medios que hacen posible la interacción utilizando los diversos tipos de lenguaje; impulsar procesos de razonamiento o la aplicación de reglas de naturaleza diferente a los contenidos curriculares. Del mismo modo (Hernández, 1998: 51) plantea que el nuevo Examen de Estado *estará orientado por los contextos de interacción en que se produce la significación y no por el reconocimiento de estructuras formales, que supuestamente las constituyen*. Entendiéndose por interacción social, el desarrollo de la competencia interpretativa, argumentativa o ética y propositiva o estética.

De lo anterior se deduce entonces que un gran número de adolescentes del país y en particular de la región de Antioquia, dado el modelo pedagógico utilizado en su formación, no están en condiciones cognitivas, afectivas, culturales y sociales para resolver con éxito las nuevas pruebas ICFES. Sin embargo, este problema resulta minúsculo frente a la gran dificultad que enfrentan nuestros jóvenes al momento de vincularse a la vida académica superior, o la vida laboral, social y cultural, ya que su formación le impide desempeños creativos y transformadores en sus espacios vitales. Es en última la imposibilidad de vivir, como plantea Fabio Jurado Valencia en *Lineamientos Curriculares* (1998), verdaderos procesos de significación que

le permitan al sujeto ocupar un lugar en el mundo por su capacidad de interpretarlo, de argumentarlo y de transformarlo positivamente, lo que resulta ser muy grave para la nación y la región, pues una y otra seguirán sumidas en la dependencia tecnológica, científica, económica, cultural y social.

Como bien puede observarse, la reflexión de los profesionales se ha centrado en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, pero ha dejado de lado el tipo de formación que reciben los maestros, quienes presentan en algunos casos, un *escaso desarrollo del pensamiento, pobreza de modelos cognitivos, cierta incapacidad para el razonamiento, preparación mínima para resolver problemas [...] y la tendencia a aceptar la creatividad de cualquier cosa que se produzca en el aula* (Cárdenas, s.f., 32).

Además, los métodos de enseñanza que predominan en el escenario escolar continúan signados por la transmisión, la exposición, la repetición y la memorización, aspectos que reflejan el encasillamiento y anquilosamiento de los educadores colombianos en modelos tradicionales, que por su utilización exclusiva, no han contribuido de manera significativa al desarrollo de competencia superiores del pensamiento en los jóvenes. Asimismo, evidencian el bajo nivel académico e intelectual de muchos de nuestros maestros, tanto en su universo pedagógico como en su campo específico del saber. Así las cosas, al educador se le ha considerado como un profesional de menor valía social, cultural e intelectualmente, sin altos niveles de incidencia en el desarrollo integral del país. Esta situación lo sitúa como sujeto funcional dentro del aparato educativo, lo cual significa que en muchas ocasiones es incapaz de comprometerse en procesos conducentes al mejoramiento de la calidad educativa, que sin duda dependen en alto grado de la calidad del maestro.

Por ello, además de reconocer la pertinencia y actualidad del nuevo enfoque del ICFES para los Exámenes de Estado, donde el estudiante aparece como un ser dotado de razón, estética, valores, lúdica, entre otros, a partir del cual se ha generado una reflexión sistemática sobre el concepto de *competencia*, también debe considerarse al maestro como otra variable importante del problema.

Con base en lo anterior se formula la siguiente pregunta de investigación: ***¿cómo contribuye la aplicación de una estrategia didáctica basada en el desarrollo de la competencia narrativa a potenciar capacidades de argumentación en los maestros en formación y en los discentes 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?***

La relación Objeto de estudio y Objetivos:

Para el Modelo de los Procesos Conscientes (MPC) el objetivo se define como el conjunto de aspiraciones y de propósitos que se quieren formar y cultivar en los educandos. Es a su vez la posibilidad de acercar al estudiante al dominio de una rama del saber, de una ciencia o parte de ella. El objetivo se relaciona con el problema y este último con el objeto de estudio, el cual genera una necesidad de estudio, bien sea por parte del sujeto epistémico, el científico, o por el sujeto cognoscente, el discente y el maestro.

La apropiación del objetivo es también de carácter dialéctico, ya que se resuelve a partir de la relación entre el docente y el discente por medio de una serie de mediaciones didácticas. Además de las condiciones que

presenta cada escolar de acuerdo con sus potencialidades, capacidades, intenciones e intereses, con la pretensión de alcanzar el objetivo, expresado en la estrategia didáctica, que a su vez debe inscribirse en el encargo social.

Los objetivos le deben permitir al discente reconocer sus aspiraciones e inclinaciones tanto laborales como personales; deben acercarlo al discurso de las ciencias y demostrarle las relaciones entre *el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano*. De esta manera, el objetivo estará al servicio del encargo social al contribuir con la búsqueda de intereses personales y colectivos.

El objetivo está emparentado con el método y es dinámico en tanto el maestro explique con claridad el *por qué* de los problemas que debe resolver el discente, y este último, se encuentre en condiciones de responder a la pregunta del *para qué* ha de servirle el nuevo conocimiento; en última instancia, la utilidad social de los conocimientos debe prepararlo no sólo para la vida y el trabajo sino también para desarrollar las habilidades del pensamiento, donde la promoción *del espíritu científico*, como diría Bachelar, se pueda expresar con el desarrollo de algunas capacidades de investigación.

A continuación se presentan los objetivos, teniendo en cuenta dicho enfoque.

Objetivo General

Diseñar una *estrategia didáctica* basada en el desarrollo de la competencia narrativa que potencie capacidades de argumentación en los maestros en formación del programa de Español y Literatura, y en los discentes del grado undécimo del Liceo Tulio Ospina.

Objetivos Específicos

1. *Identificar* las hipótesis de lectura de los estudiantes y de los maestros en formación antes, durante y después de la lectura del relato enigmático a través de la aplicación de la estrategia de lectura dirigida (escucha) y comentada (habla).
2. *Desarrollar la competencia* (saber reflexionar, actualización semántica del texto) y la actuación (saber hacer, uso del lenguaje o adecuación del lector a sus propios fines) de los estudiantes y de los maestros en formación, a través de la interpretación, la recepción (lectura) y la producción de textos (escritura).
3. *Diseñar, aplicar y evaluar* una estrategia didáctica a través de la elaboración y la ejecución del proyecto de aula de los maestros en formación que participan en este proceso de investigación.

Los contenidos:

Los contenidos se definen a partir de los diferentes objetos que la ciencia ha construido, los cuales incluyen los conocimientos y estos a su vez deben definirse en función de las habilidades y de los valores que comportan no sólo los objetos de estudio, sino también de las relaciones interpersonales y sociales, que de su aplicación y de su estudio se derivan (Álvarez, 1999).

El contenido está en estrecha relación con el método, ya que el conjunto de técnicas, de instrumentos y de actividades presentadas por el docente a los

discentes deben estar directamente relacionadas con las habilidades a desarrollar en los educandos. El MPC recomienda al maestro el acercamiento a la universalidad de las ciencias y el acceso a diversos discursos, tratando de buscar las relaciones y el grado de afectación de éstas a los objetos de conocimiento que determinan, en cada caso, el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Así mismo, considera que el estudiante debe dominar el contenido de una manera particular, de tal forma que le permita desarrollar diversas habilidades y resolver problemas. En la presentación del proyecto de aula por parte del maestro al discente, el primero debe justificar los contenidos en aras de promover una serie de interrogantes del por qué y del para qué son necesarios en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Al mismo tiempo, el maestro debe proponer una lista de problemas científicos a los discentes, exponer los conceptos que se han elaborado al respecto, los desarrollos, los obstáculos epistemológicos y los métodos de solución. De igual manera, debe mostrarle a los discentes la presencia que tienen los problemas científicos en los contenidos. Con base en la identificación de los problemas científicos y de aquellos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, en este caso del Español y de la Literatura, y teniendo en cuenta la evaluación diagnóstica, el discente y el docente seleccionan los contenidos.

Los contenidos se expresan por medio de temas que no pueden ser la sumatoria del conocimiento, ellos deben integrarse a la vida personal, laboral, académica e investigativa de los discentes. El tema es una unidad organizativa del proceso docente-educativo que garantiza el desarrollo de una *habilidad* o de varias en el discente, y debe permitir alcanzar el objetivo.

En el componente contenido se revelan tres dimensiones: *los conocimientos* que reflejan el objeto de estudio; *las habilidades*, que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto; y *los valores*, que expresan la significación que el hombre le asigna a dichos objetos (Álvarez, 1999: 64-77). Las *habilidades* se desarrollan a partir de la integración entre *la actividad (apropiación del objeto de conocimiento)*, *la acción (realización de las tareas)* y *las condiciones (del sujeto psicológico)* en el proceso docente-educativo.

El dominio de las habilidades va conformando en los estudiantes el desarrollo de sus capacidades, las cuales contribuyen con la formación de la personalidad, de allí que su aplicación sistemática al ampliar las facultades cognoscitivas, les permitan enfrentar problemas complejos y resolverlos mediante la aplicación de las *habilidades lógicas, tanto formal como dialéctica, también llamadas intelectuales o teóricas, las que se aplican a cualquier ciencia, tales como inducción-deducción, análisis-síntesis, etc. Además, de las habilidades propias de la autoinstrucción como la toma de notas, la realización de resúmenes y de fichas, los informes, entre otros (Ibid.).*

Con respecto a los contenidos en su *dimensión valorativa*, el autor señala que todos los objetos de conocimiento son portadores de valores, en tanto el sujeto los procese y los necesite. De allí que se defina el valor como un proceso de significación, donde no es solamente lo objetivo su aspecto determinante, ya que a su vez este pierde sentido en el proceso docente-educativo si el sujeto no le asigna un grado de importancia tal que lo lleve a transformarlo. La relación dialéctica entre sujeto-objeto le exige al docente una articulación clara entre los diferentes componentes del proceso.

En síntesis, el tipo de habilidades a formar en los discentes a partir del proceso docente-educativo están determinadas por varios factores. Por un lado, se encuentra la lógica propia de la ciencia o rama del saber que contiene la disciplina, de la cual surgen los contenidos o habilidades fundamentales. De otro lado, el análisis gnoseológico de dicha ciencia le permite al docente determinar el *criterio nivel de desarrollo* que deben alcanzar los discentes [...] y a partir de dicho nivel definir el tipo de habilidades a formar (Ibid).

El tipo de habilidades a formar está relacionado, en este caso, con las competencias comunicativas, las cuales para ser consecuentes con el enfoque anterior, no se podían desarrollar de manera espontánea o premeditada por el maestro en formación y la asesora, sin que previamente se realizara un proceso de consulta de las expectativas, de las necesidades y de los intereses de las discentes. Al respecto se elaboró una encuesta ¹ dirigida a las discentes del Liceo Tulio Ospina con el objetivo de comenzar un proceso de evaluación-diagnóstico que arrojó los siguientes resultados:

De las 38 discentes que integran el grupo 11A, estas fueron sus respuestas en lo relacionado con los factores socioeconómicos y familiares: el 82 % de las discentes tienen una edad promedio entre los 16 y 17 años; el 34 % se ubica en el estrato socioeconómico 3; el 76% de los núcleos familiares presentan la ausencia paterna y un 34% posee un esquema familiar tradicional.

En el aspecto académico, el 62.82% aspira a mejorar la comprensión de lectura; el 92% le agrada la literatura, y de este porcentaje el 85.71%

¹ Encuesta de opinión dirigida a las discentes del grado 11 del Liceo Tulio Ospina (semestre I de 2000). Ver anexo N° 1

argumenta su interés por la literatura dadas las oportunidades de aprendizaje que ofrece; el 71.42% se dedica en su tiempo libre a escuchar música; el 51.42% considera que el desarrollo de las competencias comunicativas depende de factores psicológicos tales como el interés y la motivación que pueda despertar en ellas el maestro; un 48.57% considera que el profesor de Español y Literatura debe poseer un buen desarrollo de todas las competencias comunicativas, y de este mismo porcentaje un 25.71% considera que éste debe desarrollar su capacidad receptiva en la que atienda a los problemas de aprendizaje presentados por estas en el curso. Por último, frente a la pregunta relacionada con a quién o con quiénes les gusta interactuar para desarrollar sus competencias comunicativas, éstas se inclinaron por los familiares y amigos.

La segunda actividad que se realizó con las discentes, consistió en proponerles un conversatorio en el que expresaran los preconceptos relacionados con las competencias comunicativas. De la pregunta ¿qué significa para ustedes: escribir, hablar, leer y escuchar? se obtuvieron los siguientes resultados:

Escribir, es sinónimo de rayar, anotar con letras o líneas. Se puede escribir en varios idiomas, plasmar en cualquier superficie, es una forma de expresión, composición, opinión, es un arte.

Hablar, es un medio de comunicación y expresión que nos permite dar a conocer nuestros pensamientos e ideas. Además, gracias a este medio podemos entablar diálogos con las demás personas, es una función natural del cuerpo.

Leer, es entender un sistema de letras utilizando como lenguaje escrito.

Escuchar, es prestar atención, comprender, analizar.

La tercera y última actividad para completar la evaluación-diagnóstico, consistió en realizar una prueba guiada de lectura y escritura que diera cuenta del uso y el dominio de la lengua y de la literatura por parte de las discentes, teniendo en cuenta dos instrumentos. El primero, consistió en escribir el final del cuento "Taxi para las estrellas" del escritor Gianni Rodari, siguiendo las indicaciones de su libro "Cuentos para jugar" publicado por Salvat-Alfaguara en 1987. Y el segundo, fue desarrollado por el maestro en formación², al retomar las rejillas que la asesora de prácticas elaboró (Moreno,2001)³ para evaluar los diferentes niveles que determinan en los discentes sus competencias comunicativas.

Con relación a este último aspecto Arboleda, (2001) expone las siguientes valoraciones: las discentes presentan en el componente semántico del nivel intratextual deficiencias generales en lo concerniente a las coherencias local y global, tales como: empleo incorrecto de las conjunciones adversativas; concordancia entre el género, el número, el tiempo y el modo de la conjugación verbal, así como las correspondencias de género y número entre adjetivo y sustantivo; el uso de los pronombres personales le, lo, la y el enclítico y proclítico.

En cuanto al nivel pragmático, la estilística necesita de un grado de conciencia para distinguir la forma hablada de la escrita, así como un poco más de entrega y gusto por la escritura. El léxico, a su vez, necesita de un mejor proceso de selección de las palabras con miras a no incurrir en la redundancia. Quizá se deba esto a un bagaje léxico pobre. En el nivel

² Juan David Arboleda Monsalve, fue el maestro en formación encargado participar en la construcción de la estrategia didáctica. Cuando se haga referencia a los aportes de dicho maestro será nombrado como Arboleda (2001).

³ Moreno, T. Mónica. Las rejillas, un instrumento para la evaluación diagnóstico en el aula. Documento de trabajo para la discusión. Febrero de 2001. Ver p.102

gramatical, el componente sintáctico adolece en general de buenas construcciones de oraciones compuestas tanto subordinadas como coordinadas.

De otro lado, considera que hay fortalezas de las discentes en los niveles literario, extratextual e intertextual, expresadas tanto en la construcción de personajes y situaciones literarias, como en una mayor conciencia sobre la problemática social y puntos de vista críticos. En el componente semiológico, el nivel interdisciplinario presenta un estado aceptable en tanto que los escritos son ambientados en las realidades de las discentes (sociolingüística) y dan fe de cierto grado de reflexión frente a lo que dicen, así como la enunciación de los valores propios de su cotidianidad (psicolingüísticos).

Algunas discentes dan testimonio de un mayor compromiso con la escritura, reflejado en la extensión y en la creación de situaciones, incluso en el ejercicio propuesto como prueba piloto a partir del cuento "Taxi para las estrellas". Para una mayor ampliación sobre el uso de las rejillas, se puede leer el análisis realizado por Arboleda (2001) a una de las discentes, la cual se convirtió en su estudio caso, ya que dicha elección hace parte de los requerimientos para elaborar este trabajo de grado⁴

Con base en el diagnóstico anterior, el maestro en formación le propone a las discentes un conjunto de indicadores que respondan a los contenidos básicos que debe manejar un discente del grado undécimo para acercarse al uso y al dominio de la lengua por medio de la literatura, - estos se realizan teniendo como parámetro las rejillas - (Moreno, 2001).

⁴ Arboleda, 2001. Análisis de la sintaxis narrativa de una discente con base en las rejillas, tomado del proyecto de grado "El verbo se hizo carne". Ver anexo No 2.

HABILIDADES FUNDAMENTALES/CONTENIDOS

Núcleos del conocimiento	Ciencias del Lenguaje	Indicadores
Gramatical	Fonología	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distingo la pronunciación de una palabra de su correcta escritura.
	Sintaxis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconozco las partes de la oración simple.
	Semántica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conozco el significado de los términos que empleo. ▪ Sé utilizar esos términos en contextos determinados.
Pragmático	Retórica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Marco bien las comas para señalar pausas en el interior de las oraciones ▪ Marco bien las comas para dar sentido a las oraciones. ▪ Utilizo las comas para hacer enumeraciones. ▪ Utilizo el punto seguido para indicar que una idea ha quedado expresada. ▪ Empleo el punto a parte cuando quiero desarrollar otras ideas o cuando paso a hablar de otros tópicos. ▪ Asigno correctamente los guiones para señalar las voces de los personajes. ▪ Empleo los dos puntos para enunciar conclusiones o para preparar la entrada de las voces de los personajes.
	Léxico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escribo las palabras con su correcta ortografía y acentuación. ▪ Recorro al uso de sinónimos para evitar la repetición frecuente de palabras.
	Estilística	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expreso con claridad lo que quiero decir. ▪ Encuentro gusto en la labor de

		escritura.
Interdisciplinario	Psicolingüis.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso mis saberes previos para retomar elementos y situaciones vistos con anterioridad y emplearlos en nuevos contextos.
	Sociolingüis.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tengo en cuenta mi contexto social cuando escribo.
	Semiología	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyo o reconozco signos en mi escritura que se relacionan con mi realidad, que la significan y la representan.
Intratextual	Semántico Microestruc.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conozco los conectores que articulan ideas. ▪ Empleo los conectores correctamente para dar fluidez y coherencia a los escritos. ▪ Conozco el uso de los pronombres de relativo 'que', 'quien', 'el cual', 'la cual', 'lo cual'. ▪ Uso correctamente los pronombres de relativo. ▪ Conozco las preposiciones. ▪ Uso correctamente las preposiciones.
	Macroestruc.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo mis ideas dentro de un campo semántico común.
	Superestruc.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboro una nueva cadena lógica de acciones respetando datos y hechos anteriores. ▪ Construyo nuevas situaciones con base en la lógica causa-efecto.
	Sintáctico Léxico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elijo y empleo las palabras acordes con un sentido común para construir campos semánticos.
Intertextual	Relacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciono otro u otros textos con los que produzco. ▪ Tomo elementos de esos textos y les doy un tratamiento nuevo.
Extratextual	Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adopto puntos de vista ante una realidad o problemática. ▪ Logro crear en el interior de mi texto,

		un mundo o contexto que permite y asegura la verosimilitud de las acciones que ingenio.
Literario		<ul style="list-style-type: none">▪ Incursiono en el empleo de algunas características del cuento (relato enigmático) cuando produzco mis textos.

Marco Referencial

La Competencia Narrativa

Mucho antes de que Chomsky convirtiera el concepto de *competencia* en objeto de conocimiento, ésta se entendía como la capacidad de un saber-hacer a partir de un aprendizaje, de un estudio o de una reflexión. Asimismo, se consideraba como una *capacidad congénita* que se podía comprobar a través de algunas actividades sociales como el oficio que desempeña un carpintero, un médico, un arquitecto, etc. Pero después de que las ideas de Chomsky sobre *competencia* comienzan a difundirse es casi imposible no encontrar en el uso de dicho término la influencia del generativista.

Para Chomsky , la *competencia lingüística* se define a través de la capacidad que tiene un hablante-oyente-ideal de expresar una serie de actos de habla en los que manifiesta su creatividad porque domina un sistema de reglas que le confieren un sonido y significado, logrando con ello la producción infinita de un grupo de frases (citado por De Aguiar E. Silva, 1980: 34). El mecanismo creador del lenguaje es uno de los componentes de la Lingüística Generativa Transformacional más importante, ya que por medio de éste se reconocen las potencialidades que tiene todo ser humano para desarrollar de manera infinita las competencias comunicativas como son hablar, leer, escuchar y escribir.

El generativista, además de defender el innatismo para referirse a la creatividad del hablante-oyente-ideal para dominar una lengua, considera que dicha capacidad puede ser análoga con otras actividades humanas, que van desde el desarrollo cognoscitivo y pragmático hasta la creación artística. Considera que la creatividad se guía por un sistema de reglas cuyos límites se orientan hacia un fin (De Aguiar E. Silva, 1980: 46). Sus estudios sobre la

competencia lingüística han sido tomados como punto de partida para hablar de la existencia de otro tipo de capacidades llamadas por algunos como: la competencia literaria, la competencia poética o la competencia narrativa, a las cuales se hará referencia más adelante.

De otro lado, Chomsky señala que existen dos tipos de creatividad. Una que altera el conjunto de reglas gramaticales, pudiendo caer en *la arbitrariedad*, y otra que de manera contraria trabaja con ellas guiado por la recursividad que lo identifica como hablante creativo y productor de significados. Los estudiosos de la obra de Chomsky señalan que su preocupación por la creatividad estuvo alimentada por las ideas del racionalismo clásico, movimiento que defendía una estética literaria *guiada por un sistema de reglas, [que] conoce límites y se orienta hacia un fin determinado* (De Aguiar, 1980: 46).

En sentido contrario Hymes, (1996: 14-37) propone el reconocimiento de un hablante real a partir del concepto de *competencia comunicativa*, considerando que la *competencia lingüística*, al definir la idea de *actuación* como *una categoría residual, su connotación más notoria será naturalmente la de una manifestación imperfecta del sistema subyacente* (Ibid.,:16). Es decir, al desconocer el contexto a partir del cual el sujeto se expresa de manera lingüística o paralingüística, los actos de habla serán considerados como actuaciones imperfectas del sistema de reglas al cual pertenece su lengua. Apoya su cuestionamiento en los estudios adelantados por otras disciplinas -la sociolingüística, la pragmática, la etnografía, la sociología y los géneros literarios-, para demostrar que *una teoría amplia de la competencia [debe] mostrar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible y lo apropiado se unen para producir e interpretar la conducta cultural que en efecto ocurre* (Ibid.,: 31).

En la anterior afirmación, el contexto de los hablantes, y por lo tanto el desarrollo de las competencias, se convierte en tema de interés para la educación, máxime cuando Hymes diferencia *el conocimiento* que subyace en la competencia y *la habilidad* para el uso. En el primer caso, se refiere al hablante que a pesar de pertenecer a una comunidad donde se comparte el mismo código lingüístico, puede superar a otros en la habilidad para el uso, ya que está en condiciones de realizar operaciones mentales que le permiten discernir con mayor propiedad su actuación. En el segundo caso, se refiere a los factores no-cognoscitivos como la motivación, el ánimo, la serenidad, la gallardía, entre otras, las cuales, al ser incluidas en una *visión comprensiva de la competencia* también se pueden considerar como capacidades posibilitadas por *la interacción*. Advierte que no se trata de separar lo cognoscitivo de lo no cognoscitivo, ya que ambos factores determinan la competencia, pero reconocer el predominio de uno sobre el otro, puede ser un buen indicador para determinar *los medios cerebrales* y el contexto en que los sujetos actúan (ibid, : 27).

De otro lado, en los estudios acerca de la interacción humana en los cuales el contexto sociocultural es un factor determinante para el desarrollo de las competencias, se encuentran los aportes de Vygotsky (1998), quien ha estudiado las relaciones entre lenguaje, pensamiento y realidad.

Es así como parte de postulados genéticos para argumentar como opera en el niño/a una etapa *preintelectual* donde se desarrolla el habla, y una fase *prelinguística* en la que se cualifica el pensamiento. Cuando estos dos momentos se integran ontogenéticamente, el pensamiento se torna verbal y el lenguaje se hace racional (Prólogo: 9).

En consecuencia con lo anterior, el lenguaje y el pensamiento no pueden convertirse en objeto de estudio aislado, como tampoco la inteligencia y la afectividad; error en el que ha incurrido la psicología y la lingüística tradicional. (Vigotski, 1998: 4).

Por tal razón, propone entender el lenguaje como un *proceso dinámico de significados*, que comprende las necesidades, los impulsos o y los pensamientos del individuo, los cuales expresan sus formas de “actuación”. (Ibid.,: 5)

En este mismo sentido para (Maffesalli 1997: 257-270), el desarrollo de la inteligencia no ocurre al margen de la sensibilidad, ya que desde su óptica caracteriza el saber como algo "dionisiaco" donde lo emocional le permite a los individuos participar de una hermenéutica social. Para esta autora toda enseñanza debe estar acompañada del disfrute, situación que denomina como motores de la comprensión y de la acción.

De otro lado (Montoya 1991: 157-168), agrega que la educación debe mirarse a partir de tres dimensiones las cuales formula con el objetivo de *formar sujetos con competencia*:

La primera competencia es la *comunicativa*, la cual considera que se *hace en el ejercicio pedagógico concreto, como verdadera puesta en acción y en escena de la cultura misma*. La segunda es la *competencia científica o cognoscitiva*, la cual le posibilita al joven ser un interlocutor del acervo cognoscitivo que el trabajo de los saberes ha producido. Advierte que en esta competencia no se trata de confundir al estudiante con el científico, sino más bien, de promover en éste, el espíritu científico propuesto por Bachelard. Y por último, se refiere a una *competencia investigativa*, que le

permite al estudiante aplicar y crear conocimiento en el ámbito específico de su elección.

Al final de su reflexión coincide con Hernández y Otros (1998), cuando plantea que la relación entre el saber, las memorias, el alumno y el maestro, le permite a este último identificar un *estilo pedagógico* donde el hacer está determinado por *los ritmos de la formación y los ritmos de la competencia*, los cuales se materializan a través de *la interlocución con el saber, que es el que especifica las competencias*. Cuando se refiere a la "memoria artificial" plantea que las *innovaciones tecnológicas* son vistas desde posturas que en nada le permiten a la educación *asumir los retos que éstas ofrecen a la práctica pedagógica*, de allí que considere el desarrollo de las competencias como una nueva dimensión que no desconoce dicha realidad.

En lo relacionado con la competencia narrativa, Bierwisch (citado por De Aguiar E. Silva, 1980: 85-121), considera la existencia de una *competencia poética* constituida por un *sistema poético* que opera como un mecanismo diferenciador del sistema lingüístico, ya que el primer sistema es una desviación de las reglas de la gramática. Las alteraciones de las reglas gramaticales desempeñan una función poética cuando adquieren regularidad en el sistema. En la estructura del texto poético aparecen dos niveles así: la microestructura (lo prosódico, lo métrico, el ritmo frásico, imágenes, etc.) y la macroestructura (la fábula, los episodios, etc.). Bierwisch afirma que un hablante puede comprender la estructura lingüística de los textos poéticos pero no necesariamente comprender las estructuras poéticas ya que puede desconocer la adquisición de dicho sistema.

Como un complemento para ampliar el debate acerca de las competencias, a partir del texto literario (De Aguiar E. Silva, 1980:99), continúa en dicho

apartado con los aportes de Teun A. Van Dijk, del cual señala que *las propiedades universales de los textos literarios y de la comunicación literaria [tienen como] finalidad prioritaria - y prioritaria tanto desde el punto de vista ontológico como desde el punto de vista lógico- "la descripción y explicación de la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios [de donde surge] la llamada competencia literaria.*

En consecuencia con el paradigma Chomskiano, Van Dijk señala la hipótesis de que *los hablantes nativos poseen una capacidad que les permite comprender y producir los textos literarios, debido a una capacidad regulada por un sistema de reglas que no es exclusiva del investigador, ya que el hablante/escritor y el hablante/lector están en condiciones de producir un algoritmo a través del cual manifiestan su capacidad ilimitada para la producción y la recepción de textos.* Agrega además que el hablante al tener una gramática interiorizada, está en condiciones de abstraer y reconocer los códigos o huellas lingüísticas del texto literario (De Aguiar E. Silva, 1980: 100-101). Los críticos han señalado que el aporte de Van Dijk reside en llamar la atención acerca de una *competencia textual que supera la gramática literaria de la frase o la competencia frásica propia de la competencia lingüística.*

De acuerdo con (Arguello 1994: 34), la competencia narrativa incluye la producción y la recepción de textos y otra serie de *expresiones como: competencia discursiva, código narrativo, receptor-real implicado, cooperación emisor-receptor.* En el desarrollo de esta competencia el lector debe demostrar su capacidad investigativa y narrativa realizando un proceso de *hipercodificación e hipocodificación.* En el primer caso, el lector acepta ciertas convenciones ya que han sido reconocidas socialmente de manera gradual y en el segundo caso, a falta de reglas precisas, se admiten

provisionalmente porciones más microscópicas de ciertos textos como unidades pertinentes de un código de formación. Otra serie de factores que determinan el desarrollo de *la competencia narrativa*, se evidencia a través de elementos pragmáticos como son: el contexto de la situación, el contexto de la interacción, el rol de status diferencial, la pertinencia, la ubicación en un status cognitivo comunicacional asimétrico, los códigos culturales, el contexto de cultura, la competencia diferencial, la competencia simbólica, etc. (Arguello, 1994: 37-38).

En esta misma línea de pensamiento, (Bruner 1986: 23-41) explica la manera como el narrador re-crea la historia para des-construir un *mundo ficcional* del que debe percatarse el *receptor real implicado* para *cooperar* o en entrar en diálogo con el texto, categorías propuestas por Arguello y en las cuales se puede encontrar una fusión de horizontes con el cognitivista cuando explica las características del relato a partir de la *perspectiva psicológica y las relaciones entre el conflicto, el/los personaje/s y la conciencia de éstos*. Las relaciones entre cognición y lenguaje literario se expresan a través de la pregunta de *¿cómo llegamos a darle significado a la experiencia, que es lo que preocupa al poeta y al narrador?*. Al mismo tiempo establece otro tipo de analogías por oposición y convergencia, en las cuales caracteriza el proceder del científico que pretende intervenir en *el mundo real* y el del narrador y el lector quienes se instalan en el lugar de creadores de *mundos posibles* activando su imaginación. Es así como en su obra sobre "Realidad mental y mundos posibles" considera que los argumentos teóricos deben ser *sencillamente convincentes o no convincentes*, a diferencia del narrador de historias, quien debe demostrar que la principal característica del relato es develar la condición humana a través de *la gramática del relato y la conciencia de los personajes*.

A modo de síntesis, se podría decir que la toma de conciencia por parte del lector requiere, desde esta perspectiva, el concurso de una serie de competencias y habilidades cognitivas y metacognitivas. Por ello, el nuevo enfoque del ICFES para el examen de Estado y las *Pruebas Saber* en el área de Lengua Castellana, considera que el estudiante debe estar en condiciones de construir *mundos posibles*, a través del desarrollo de las *competencias significativas superiores como son la interpretativa* a través de la reconstrucción del sentido del texto, *la argumentativa*, en la que establece relaciones de causalidad y *la propositiva*, donde la generación de hipótesis de lectura permite la creación de mundos posibles.

O dicho de una manera más precisa por Hernández y otros (1998: 36-51), “[...]se trata de fortalecer el desarrollo de tales competencias en el contexto de las gramáticas básicas de las disciplinas.

Es así como la *competencia interpretativa*, es la base de la competencia argumentativa. *La competencia argumentativa o ética*, fortalece la acción comunicativa ética, compromete lo individual, lo social y lo planetario. Y por último *la competencia propositiva o estética*, es un “saber hacer” que permite la creación de significados nuevos, con el que están relacionados de una u otra forma, las demás competencias.”(Ibid., : 51)

Teorías sobre la abducción

La palabra *abducción* surge de los estudios *Analíticos Primeros de Aristóteles* de quien considera Peirce (según aportes de Vélez, 1997:57-66), por errores de los amanuenses en lugar de escribir abducir, transcribieron la palabra *reducción*. El semiólogo consideró que en ambas palabras se presentaba un *intercambio conceptual*. Por lo tanto, en abducir se mantiene

el lexema epifanía (iluminación), pero además de admitir en su procedimiento cognitivo las aproximaciones, exige evidencias para comprobar la validez del análisis. Peirce, también la denomina *retroducción, presunción y argumento originario*, que le permite al ser humano superar la inmediatez que se presenta ante sus ojos, para develar los enigmas que el mundo le presenta.

Asimismo, se agrega a dicho concepto (abducción), dos referentes. El primero, es de carácter numérico. Es decir, mientras Pitágoras consideraba una *visión del cosmos* basada en las dicotomías (blanco-negro, izquierda-derecha), limitando de esta manera las posibilidades del análisis, surge la idea de un mundo determinado por el caos y la incertidumbre, donde la relación *triádica* le permite al analista reconocer diversas posibilidades sobre un mismo fenómeno. Para apoyar dicha relación, se citan las categorías ontológicas del Ser, como son: el Ello, el Tú y el Yo. El segundo, es el *modelo proposicional de lo real*. En lugar de números, son las proposiciones las que sirven de argumento, (ello no descarta las categorías triádicas del primer referente). En este caso, la capacidad intelectual despliega una serie de procedimientos inductivos, deductivos y abductivos.

Lo inductivo se refiere al razonamiento que parte de *un caso o premisa menor*, pasa por el resultado y la conclusión para llegar a la premisa o regla mayor; se le ha denominado como un movimiento hacia arriba. De manera similar, si el movimiento intelectual es hacia abajo, el razonamiento es deductivo, ya que *se parte de la regla, se pasa al caso y se pretende llegar al resultado*. La abducción, reúne los dos movimientos, avanza hacia arriba buscando la regla, hacia abajo para identificar el caso, instalándose el sujeto en un estado que según Poe, es de *intuición poética y de exactitud matemática*. *En la inducción algo es realmente operativo; en la deducción algo debe ser y en la abducción algo puede ser* (Vélez, 1997: 62).

La abducción es el paso entre un hecho y su origen, situación en la que se debe confirmar o refutar una hipótesis. *La abducción proporciona al lector el saber conjetural que luego la inducción y deducción verifican* (Ibíd.,: 62). La abducción, como práctica de lectura invita al lector a realizar los tres tipos de razonamientos; por lo tanto, el texto es un artificio construido a partir de niveles intrínsecos como son lo lexical, lo sintáctico y lo semántico, y extrínsecos, por su naturaleza pragmática.

La abducción, entonces, parte de los hechos, sin tener, al inicio, ninguna teoría particular a la vista, aunque está motivada por la sensación de que se necesita una teoría para explicar los hechos sorprendentes. La inducción parte de una hipótesis que parece recomendarse a sí misma sin tener al principio ningún hecho particular a la vista, aunque con la sensación de necesitar de hechos para sostener la teoría. *La abducción busca una teoría. La inducción busca hechos. En la abducción, la consideración de los hechos sugiere la hipótesis. En la inducción, el estudio de la hipótesis sugiere los experimentos que sacan a la luz los hechos auténticos a que ha apuntado la hipótesis.* (Eco, 1989: 38).

De la diferenciación por niveles, el lector pasa a las hipótesis, lo que se ha denominado como el trabajo de cooperación indicial, donde éste debe reunir las huellas y las improntas que le permiten realizar una lectura geográfica del texto. Luego, el lector acude a todas sus competencias para predecir la resolución del enigma apoyado en el conjunto de paradigmas que entrelazan la historia o la estructura textual. Existe una variedad de textos en los que es posible aplicar dichos procedimientos; sin embargo, el *enigma* es una noción fundamental para el procedimiento abductivo. En otro tipo de textos, donde esta noción no es la predominante, el lector puede acudir a estos mismos

procedimientos, ya que son, al igual que los enigmáticos, *manifestaciones codificadas* (Vélez, 1997: 64).

Vélez, citando a Peirce, dice que la abducción es sobre todo un proceso científico, puesto que *mediante la hipótesis, mediante abducciones nuevas y más osadas, podemos descubrir nuevas verdades (...) sólo mediante ellas podemos ampliar nuestra visión de lo real y descubrir nuevos caminos de experiencia* (Vélez, 1997: 63). En síntesis, Peirce considera que la abducción es la única clase de argumento que da origen a una nueva idea; sin embargo, advierte que la falibilidad es un factor que no puede descartar el lector en su labor de interpretación. *La interpretación abductiva* le permite al lector elaborar conceptos a través de las proposiciones que arman el contenido de una noción determinada (Ibíd.,: 65). Cuando el lector finaliza su proceso de interpretación debe establecer el carácter de las hipótesis; es decir, si los resultados son producto de una ley *archiconocida*, o de varias leyes, o si deben someterse a confrontación entre lo racional y la experiencia universal (Ibíd.,: 66).

Peirce considera el concepto de abducción o de retroducción como un singular instinto de adivinar o de inclinación hacia una hipótesis. *Explica la retroducción [aduciendo que] la confianza [...] entre la mente del que razona y la naturaleza, existe una afinidad suficiente para que las tentativas de adivinar no sean totalmente vanas*, a condición de que todo intento se compruebe por comparación con la observación (Eco, 1998: 36). Considera que *la lógica es sólo otro nombre de la semiótica*. Defiende su tesis considerando que los signos son un proceso de abstracción, los cuales son aprehensibles por medio de la conciencia y la experiencia. Agrega que es una ciencia de la observación, similar a la matemática, ya que procede por

medio de hipótesis, de allí que el interés del intérprete sea el de *descubrir lo que debe ser y no solamente lo que es el mundo real* (Peirce, 1974: 22).

La abducción también es tema de discusión por algunos cognitivistas, quienes la consideran un razonamiento condicional, ya que la relación no siempre es de causa y efecto, puesto que la validez de una argumentación depende *del número y de las explicaciones alternativas* (Garnham y Oakhill, 1996: 141), al mismo tiempo, señalan que la abducción también puede usarse para aprender aspectos del mundo; es decir, de un caso particular que no ha sido considerado se puede analizar a la luz de una teoría, de tal manera que permita su generalizar a otra serie de situaciones. Con ello se confirma que las relaciones entre la inducciones específicas y las reglas generales se pueden perfeccionar y dar lugar a la modificación de la regla.

El Relato Enigmático

La materialización de la teoría de la abducción se expresa de manera significativa en el relato enigmático, de allí que para algunos estudiosos de la crítica literaria este tipo de texto sea considerado como literatura investigativa, ya que permite despertar el espíritu de indagación entre sus lectores, sean, estudiantes y/o docentes, cuando del ámbito educativo se trata. Es bastante amplio el número de escritores o creadores dedicados al desarrollo de este género. Entre ellos sobresalen Edgar Allan Poe, Agatha Christie, Arthur Conan Doyle, Adolfo Bioy Casares, Jorge Luis Borges, Italo Calvino y Umberto Eco, entre otros. Algunos de estos autores, además de tener una producción literaria bastante amplia sobre diversas temáticas, se han dedicado a reflexionar acerca de la teoría de la abducción, demostrando

su doble condición de científicos sociales y de artistas, al explicar, a través del *mundo ficcional*, las relaciones entre lenguaje, pensamiento y realidad.

En lo relacionado con la crítica literaria se destacan los estudios de Narcejac (1974), en relación con la novela policíaca, la cual hace aportes a la manra como el narrador construye el enigma.

Como parte de sus reflexiones se pregunta si la novela policíaca es producto de la imaginación o de una técnica científica (Ibid, 22). Más adelante, afirma que la solidez de este género narrativo (enigmático), reside en las posibilidades que tiene de pasar “la pequeña lógica de la prueba”. Esta consiste en demostrar por medio de la lógica de la *inducción* y de la *deducción*. La verdad universal y las posibilidades de resolver un *caso particular*. (Ibid, 34).

Al final del cuarto capítulo, cita a Freeman, quien compara el proceder del científico con el del narrador en el género policial o enigmático, como se ha denominado en este trabajo, de la siguiente manera: *enunciar el problema, presentar los datos esenciales para descubrir la solución, desarrollar la investigación, discutir los indicios y demostrar la validez de los hallazgos*, entre otros aspectos que son tratados con la precisión que identifica al investigador-narrador del relato enigmático. (Ibid, 53).

Además, la figura del investigador y de su aprendiz, dentro del relato enigmático, adquiere gran significado, pues éstos, a partir de sus acciones encaminadas a la resolución de los enigmas, asumen características propias de quien está interesado en resolver problemas del mundo científico o cotidiano. Un prototipo de esta dupla lo constituyen Sherlock Homes-Watson, una pareja moderna creada por Conan Doyle, semejante a El Quijote-Sancho Panza, creada por Cervantes, que se repite con diferentes nombres en todos

los relatos del mismo género para narrar la historia, acumular misterios que motiven al lector a rastrear las pistas, restituir el orden y, finalmente, resolver el misterio que se encierra en la obra. En últimas, dicha pareja se diseña para que descubra, paso a paso y sin dejar cabos sueltos, la estructura compleja del relato, que comienza con el enigma, continúa con la investigación inteligente, y llega, finalmente, a la solución del caso.

La didáctica de la lengua y de la literatura

En lo que respecta a la Didáctica de la lengua y de la literatura, se encuentran enfoques teóricos que la consideran o bien separadas, o la explican desde el concepto de pedagogía del lenguaje. Para quienes defienden la idea de una didáctica de la lengua, consideran *que la lingüística ha avanzado considerablemente en sus estudios sobre la lengua, a diferencia de la didáctica [...] que ha seguido rumbos distintos o paralelos, sin que resuelva los problemas de su enseñanza/aprendizaje* (Méndez, 1987: 1). El autor considera que la oposición entre prescriptivismo o descriptivismo, entre gramática tradicional o gramática estructural, no es fundamental, puesto que el docente debe aprovechar los diferentes estudios lingüísticos para fundamentar científicamente su función pedagógica.

Asimismo, advierte que la enseñanza de la lengua en la educación básica debe estar orientada por una preocupación sobre los procesos de adquisición, donde se reconozca cómo el niño aporta unos conocimientos idiomáticos determinados, rutinarios o aceptables en algunos casos, dependiendo de las condiciones socioculturales en las que haya vivido. En síntesis, invita a los maestros a un cambio de actitud frente a la lengua que, además de ser enseñada y de ser aprendida, nos permita vivir en sociedad

[...]. Es necesario que el profesor de lengua, desde las bases de sus conocimientos teóricos y de su práctica escolar cotidiana, enraizadas ambas en una formación lingüística y didáctica sólidas y en permanente desarrollo, elabore y desarrolle su propio programa, su propio currículo (Ibid.,: 1).

A partir de esta misma denominación (Lomas y Otros, 1993: 14) citando a Bronckart, consideran que la *Didáctica de la lengua*, se propone (...) volver a utilizar lo pedagógico en primer plano, analizar las finalidades sociales en vigencia, tanto a nivel de discursos oficiales como de las prácticas verbales de la clase, y adaptar a este análisis los trabajos de renovación de los programas y de los métodos de enseñanza. Amplían dicha visión al considerar que las políticas oficiales son tan importantes como los planteamientos de los especialistas; es por ello, que agregan a la enseñanza de la lengua el *corolario de la competencia comunicativa*. Esta competencia la consideran como un conjunto de procesos y de conocimientos de diverso tipo -lingüístico, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido. Advierten que el enfoque supera el concepto ideal de competencia analizado por Chomsky, para concebirla como parte de la *competencia cultural*.

Después de analizar los aportes de las ciencias del lenguaje y de otras disciplinas afines al desarrollo de la competencia comunicativa, proponen un modelo didáctico, el cual citando a Gimeno Sacristán, es considerado a partir de dos características fundamentales: ser *omnicomprensivo* y ser *sistemático*. El primer concepto se refiere a la inclusión de todos los componentes que determinan el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y para el segundo término, todos sus elementos deben estar

interrelacionados. Agregan que el primer *componente* es el *método*, entendido como el resultado de la toma de decisiones a partir de diferentes tendencias curriculares. Seguidamente, establecen seis elementos en dicho modelo como son: *los objetivos, los contenidos, las relaciones de comunicación, la organización, los medios técnicos y la evaluación, cada uno se divide en varias dimensiones, que son los aspecto relevantes de cada uno de ellos, con respecto a los cuales se deberán tomar decisiones* (Lomas y Otros, 1993: 75).

Más adelante presentan otros modelos didácticos, optando por el de Rozada (1991), quien lo define como un modelo simplificado para la enseñanza de las Ciencias Sociales así: *finalidades u objetivos, contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje*. Dicha opción pareciera ser contradictoria con el enfoque de Gimeno Sacristán, sin embargo, advierten que las dos características señaladas anteriormente no son las únicas, ya que el autor también considera la importancia de que el maestro opte por un modelo *maneable*, es decir, que el número de variables no sea muy elevado para que el trabajo de planificación no consuma un esfuerzo desmesurado y permita avanzar, efectivamente, en el control de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Lomas y Otros, 1993: 76).

A modo de síntesis, se podría decir que los autores advierten a los lectores sobre la necesidad de preguntarse *el alcance y el sentido* que tiene una propuesta de método de un libro de estas características, ya que no pueden tomarse en sentido estricto como un texto de didáctica de la lengua, porque así como lo plantean Gil y Gené (1987), *las didácticas específicas están aún por construirse y lo que cabe hacer es entenderlas como dominios específicos de investigación y docencia* (Lomas y Otros, 1993: 77).

De acuerdo con (Cárdenas,s.f.:. 145), una *pedagogía del lenguaje* debe basarse en la concepción semiodiscursiva y sociocognoscitiva y considerar, entre otros, los siguientes factores: los signos, códigos, intertextos y discursos; las funciones básicas de la expresión, la significación y la comunicación, semantización y comunicación; las funciones del área relacionadas con el conocimiento del lenguaje como objeto de estudio pero, ante todo, la utilidad del lenguaje para la vida y para el estudio; los procesos de pensamiento tanto lógico como analógico, el funcionamiento dialógico e interactivo del lenguaje, a partir de actitudes y en valores, y el desarrollo de los procesos de producción e interpretación textuales.

Con base en lo anterior, considera que el impulso en el aula de las competencias semiodiscursivas y sociocognitivas, le permiten al docente desarrollar conocimientos, capacidades, actitudes y valores en los estudiantes para afrontar la vida y tener conciencia de sus actos en diversas situaciones. Añade que los conocimientos y los comportamientos son los pilares de la pedagogía, por lo tanto el maestro debe *enseñar a pensar y a interactuar* (Ibid.,: 146). Es por ello que en su enfoque, los estudios sobre la fenomenología del sentido, la ideología, la dimensión histórica y epistemológica de los objetos de conocimiento, son indispensables para el impulso de una pedagogía del lenguaje. Al mismo tiempo determina el carácter interactivo de su propuesta, ya que reconoce los procesos de individualización, personalización y receptividad que, mediatizados por el lenguaje, desarrollan en los estudiantes factores cognoscitivos y comportamentales, además de su capacidad crítica, creativa, participativa y democrática (Ibid.,: 147).

Con respecto al desarrollo de las habilidades, las considera como actividades humanas que implican acciones, pensamiento, interacción, sensibilidad e

imaginación [...]. También pueden considerarse en términos de actuación; es decir, las aptitudes y los procesos metacognitivos permiten identificar estilos cognitivos y estrategias que garanticen los logros educativos (Ibid.,: 150). Al final de su reflexión invita, al igual que Méndez, al maestro para que desgramaticalice la enseñanza de la lengua, no estandarice el lenguaje de los jóvenes, los corrija de manera natural y amplíe su repertorio, utilice todos los recursos de los cuales disponen éstos en su vida cotidiana. Asimismo, impulse la clase multiactiva basada en una ética del discurso [...] involucrando los propósitos e intereses del grupo social (Ibid.,: 157).

De otro lado, en atención a lo que Lomas y Otros (1993), señalan como la importancia de reconocer los discursos oficiales, se encuentra la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia de Español, el cual propugna por la integración entre el Español y la Literatura. Del mismo modo Hernández y Otros (1993), consideran que en Colombia no se pretende tanto el impulso de la reforma educativa sino la innovación para la educación en el país. Se proponen *investigar en el campo de la Didáctica de la Lengua y Literatura, campo generalmente dominado o por un exceso de teorización y preocupación por la Lengua y la Literatura* [la manera como una u otra tendencia, ha llevado a un uso poco adecuado de las] *disciplinas científicas a expensas del componente didáctico, o por un exceso de "practicismo" - acumulación de actividades y experiencias-, sin una mínima justificación teórica.*

El modelo didáctico se apoya en los aportes del constructivismo y la psicología cognitiva en la línea de Bruner sobre el aprendizaje significativo, de allí que centralicen su atención en el sujeto que aprende, señalando las distintas experiencias de aula desarrolladas con los estudiantes a través del texto literario, el cual es considerado como un medio que permite alcanzar y

conseguir *conocimiento general* sobre los diversos sistemas de información y significación, además de conocimientos *específico* acerca de la lingüística y la literatura; desarrollo de la sensibilidad; de la capacidad crítica; y de la creatividad.

En el interior del modelo propuesto, se encuentra una serie de unidades didácticas que se expresan por medio de un conjunto de *actividades globalizadoras* y una serie de *talleres*, éstos últimos son considerados como una especie de laboratorio en el que se investigan técnicas de trabajo, se obtiene material didáctico, se ponen en práctica aspectos que luego se pueden llevar a las aulas (Hernández, 1993: 13). Para el caso de las actividades, éstas se desarrollan por medio de la lectura y la selección de material, comprensión, investigación, análisis, elaboración y creación. La selección la realizan los estudiantes con base en sus gustos; la comprensión, le exige al estudiante desentrañar el nivel semántico de la obra literaria; la investigación, no es unidireccional ya que el educando puede buscar en varias direcciones su objeto de interés, lográndose con ello el desarrollo del pensamiento divergente y la pluralidad de resultados; el análisis, pretende revisar los aspectos lingüísticos; la elaboración y la creación, se puede presentar por medio de trabajos, cuadros o esquemas, comentarios, o en su defecto, en forma de *proyectos*, como síntesis, o elaboración personal, para ser llevado al taller (Hernández, 1993:15 - 17).

En esta misma línea, el Ministerio de Educación Nacional – MEN - de Colombia, señala en los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), acerca de la relación entre Lengua y Literatura, el impulso de *tres dimensiones*: La literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético; la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes; y la literatura

como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras (MEN., 1998: 80). Agregan que el modo de proceder con ellas en el aula, también depende de tres paradigmas teóricos como la estética, la historiografía y sociología y la semiótica, los cuales, de acuerdo con su utilización en el ámbito escolar, determinan la concepción pedagógica del docente. Advierten que la propuesta del ente gubernamental *no reside tanto en cómo el maestro introduce las tres dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en el aula, sino más bien, cómo lograr el desarrollo de las competencias y para ello se requiere que el maestro produzca sus propios criterio* (Ibid.,: 80) Presentan un llamado al maestro, para que en el marco de [su] autonomía [elabore] un proyecto de aula, [el cual] ha de constituir el horizonte de su quehacer; el proyecto ojalá de carácter investigativo y no de carácter meramente programático, ha de tener una fundamentación y una propuesta (MEN, 1998: 80).

En el campo de los especialistas sobre el tema, los trabajos realizados por profesores Cubanos, son relevantes en el sentido de integrar el Español y la Literatura a un modelo didáctico. (Mañalich. Introducción, 1999: III), señala que las regularidades del proceso de enseñanza de la lengua materna y la literatura están unidas por unos vasos comunicantes [que al mismo tiempo] buscan la personalidad e independencia que las tipifica. Hablar de metodologías exige insertarlas orgánicamente en la didáctica de la clase y solo allí cobrarán vida, en esa interacción única, mágica, comunicativa, dada entre el profesor y sus alumnos. Seguidamente (Doménech, 1999: 3-9), propone una didáctica basada en los medios de comunicación social, con la idea de fomentar el intercambio y el autoconocimiento propio y el de los demás. Advierte que la comunicación se produce según determinado modelo comunicativo; por ello, se inclina por el concepto de *competencia*

comunicativa apoyada en Canale y Swian, quien la divide en cuatro aspectos: Competencia lingüística o formal, sociolingüística, discursiva, estratégica o de comunicación.

De otro lado (Roméu 1999: 11-48), se detiene en los procesos de recepción y producción de textos por parte de los discentes, señalando que la competencia comunicativa se logra en este sentido, cuando el alumno comprende lo que otros tratan de significar, posee una cultura lingüística y literaria amplia, construye textos en diferentes estilos[...]. Con respecto a los componentes de la didáctica, señala que *los objetivos* se expresan en términos de habilidades comunicativas, *los contenidos* se presentan en forma contextualizada y mediante tareas que tienen un lugar en el ámbito social, *el método* y *los procedimientos*, deben permitir el carácter dialógico e interactivo de la clase, *los medios* se selección con base en los objetivos de la clase los cuales deben contribuir con la comunicación; *la evaluación* debe comprobar el nivel de competencia comunicativa alcanzado, según el objetivo de la clase.

En la misma línea (Matos y Hernández 1999: 51-54), en atención a las concepciones de la lingüística textual y a la enseñanza del Español con un enfoque comunicativo, plantean seis principios científico-didácticos de la didáctica de la lengua de la siguiente manera: el impulso de una relación en espiral entre los contenidos lingüísticos y la práctica social; relacionar de manera dialéctica forma y contenido; determinar las relaciones entre conciencia lingüística social y conciencia lingüística individual; aplicación del enfoque sistémico al análisis del texto; comprensión de la competencia comunicativa como resultado de la integración de una competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, y aplicar las estrategias científico-metodológicas al trabajo con diferentes textos.

Más adelante (Maggi 1999: 231-235), presenta en su artículo una hipótesis según la cual *la lectura frecuente e intensa de la buena literatura no sólo contribuye, sino que constituye el modo más idóneo, el ejercicio ideal, que culmina en un uso correcto, cabal y rico de la lengua*. Amplía su punto de vista diciendo que por medio de la lectura literaria el estudiante aprende directamente la lengua que lo rige, distingue los usos correctos de una categoría gramatical dada; además, la gramática deja de ser enseñada de manera ortodoxa, para demostrar los giros que puede presentar a través de su uso; la literatura admite un grado de conciencitización sobre la lengua que es a su vez espontáneo y deliberado pero también diverso y lógico; la gramática es gnoseológica, cuando cae en la normatividad se vuelve árida; la lectura literaria permite acrecentar el vocabulario de los jóvenes, pues el estudiante se hace sensible a las variaciones semánticas, aprende diferentes estructuras oracionales, entre otros.

Para finalizar, se destacan en el campo de las experiencias sobre la enseñanza y el aprendizaje del Español y de la Literatura en Colombia, los trabajos adelantados por el grupo de la Universidad Nacional de Santafé de Bogotá, liderado por Fabio Jurado Valencia, con docentes de varias regiones del país y de América Latina. Así, el grupo entrega a la comunidad educativa los resultados de sus *experiencias sobre la lectura y la escrita en la escuela*, entendidas en su carácter de *interacción* y como parte del desarrollo de *la competencia comunicativa*.

La experiencia del profesor tiene un valor importante, en tanto convoca a quienes formulan este proyecto a reconocer la importancia entre la docencia y la investigación como dos espacios que no pueden existir el uno sin el otro, ya que obviarlos o inclinarse preferiblemente por uno de ellos, estaría

desconociendo la formación de ciudadanos y maestros para el siglo de la educación, de la cual se esperan sujetos críticos, creativos y responsables.

SECUENCIA II

METODOLOGÍA

"...— Esa botellita que simulé encontrar fue una artimaña, y mister Donovan cayó en la trampa. Hizo lo que yo esperaba que hiciera: destaparla y oler su contenido; cloruro de etilo, un anestésico instantáneo. Eso lo dejó inconsciente durante unos segundos, que era lo que yo necesitaba para sacar de su bolsillo un par de cosas que estaban allí. Esta llave es una de ellas..., la otra..."
(Agatha Christie, 1978)

La motivación, la comunicación y la actividad

El conjunto de métodos configuran la metodología. Por ello, el método al ser otro componente del proceso docente-educativo, debe permitir el desarrollo de los objetivos y contribuir con la transformación del contenido. Las características del método son: la motivación, la comunicación y la actividad (Álvarez, 1999: 39-61).

La motivación deberá permitir el desarrollo de la personalidad; por lo tanto, debe contribuir a satisfacer las necesidades de los discentes. Como conducta de entrada y función permanente por parte del maestro hacia los discentes, incluye la promoción de habilidades y competencias, el estímulo a la resolución de problemas, el disfrute de la actividad donde se crean los vínculos afectivos con el objeto de conocimiento, bien sea porque ésta se deba realizar de manera individual, entre el grupo de pares, o por medio de un proceso de investigación -consulta extraclase-, entre otros. Cuando un discente demuestra su autonomía cognitiva, logrando expresar con ello algunos niveles de creatividad, iniciativa y liderazgo, expresa rasgos de la motivación frente a la tarea o actividad delegada que deben ser reconocidos por parte del maestro, tanto a nivel individual como grupal.

La comunicación establece las relaciones entre el objeto de conocimiento (o de estudio) y el aprendizaje. El diálogo entre pares y del docente con los discentes es fundamental, ya que ello permite crear un clima de confianza y de respeto. *La argumentación*, tanto de parte del docente como del discente, es fundamental, pues en dicha competencia se pueden expresar y desarrollar los puntos de vista, los desacuerdos y la comprensión e interpretación de los diversos eventos y procesos de enseñanza y de aprendizaje que ocurren en el interior del aula. Por medio de este proceso comunicativo, el discente puede modificar sus prejuicios, sus temores, y acercarse a una comprensión del mundo que lo ubique en el lugar de ciudadano libre y responsable. Los contenidos, al ser portadores de información, deben ser presentados de manera significativa a los discentes, de modo que permitan su aprehensión, dominio y transformación por medio de las actividades. Los estímulos a la tarea realizada son fundamentales para que el discente reconozca, tanto en el maestro como en sus compañeros, los interlocutores que le permiten confrontar sus saberes o conocimientos, para mejorarlos o para continuar avanzando en su proceso de formación. Cuando *el discente es capaz de utilizar ante nuevas situaciones los conocimientos adquiridos* demuestra la motivación y la comprensión alcanzadas durante el proceso de comunicación.

La actividad, es de carácter práctico; por medio de ella los discentes establecen una relación con el mundo. Así mismo, determina los niveles de satisfacción o de resistencia personal y colectiva que se expresa por medio de las propiedades de los objetos de conocimientos, los cuales al ser portadoras de valores, generan en los discentes diversas reacciones, bien sea de alejamiento o de aproximación, por medio de los contenidos

(habilidades fundamentales). En dicha situación intervienen una serie de factores psicológicos, cognitivos y sociales.

Por medio de la actividad se *establece la relación del sujeto con el objeto*, con la idea de satisfacer una necesidad de orden cognitivo y social. Las acciones se materializan por medio de las tareas, y en esta última se encuentran *lo intencional, lo inductor, lo operativo, y lo ejecutor. Para la actividad lo fundamental es el motivo; para la acción el objetivo; y para la operación, las condiciones.*

Los métodos se clasifican según el grado de participación de los sujetos teniendo en cuenta el dominio esperado por parte de los discentes, el estímulo a la actividad productiva, y la resolución de problemas. Cuando el método es *reproductivo*, el discente debe estar en condiciones de asimilar el contenido que se le ha informado. Para el caso del *productivo*, el aprendiz debe aplicar lo aprendido a nuevas situaciones, y en el *creativo*, el discente está en condiciones de "descubrir" nuevos contenidos y de resolver problemas.

Los estímulos a la actividad productiva se realizan por medio de la exposición problémica, la búsqueda parcial heurística, la investigación, los juegos didácticos, y otras técnicas de comunicación como la mesa redonda, los paneles, los foros, etc. La enseñanza problémica combina los métodos reproductivos, productivos y creativos, ya que es imposible la puesta en escena de nuevos procedimientos sin que previamente se haya presentado una asimilación reproductiva. Tanto el discente como el investigador, utilizan constantemente los conocimientos aprendidos y aún la reproducción puede contener aspectos innovadores que pueden ser determinados por lógica y la consistencia interna que los determina.

Con relación a la investigación, existen una serie de procedimientos que materializan esta actividad como son aquellos que corresponden a la lógica del conocimiento, estas son: como la inducción, la deducción, el análisis, la síntesis, la abstracción, entre otros. Los juegos didácticos son una forma de organizar en forma lúdica el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En ellos se encuentran, los crucigramas, las sopas de letras, los juegos con el vocabulario replicando esquemas como el ajedrez, el parqués, el dominó, etc.

En el método también se presenta la relación *forma y medios*. La *forma* es la relación entre el profesor y el grupo. Estas relaciones están determinadas entre otros factores, por el tipo de contenido a enseñar. Cuando el contenido es eminentemente teórico, el método expositivo es el más apropiado. Si se trata de un *contenido de tipo laboral* la relación puede estar determinada por un conjunto de prácticas. Y en los casos donde el contenido es de carácter investigativo; *es decir, si se construye sobre la base de la solución de problemas, la relación entre los profesores y sus estudiantes se desarrolla fundamentalmente mediante proyectos*⁵.

Los *medios* son las múltiples herramientas que se utilizan para la transformación del objeto. Le permiten al maestro crear *ambientes de aprendizaje óptimos* de modo que los discentes asuman de manera más consciente el proceso de instrucción y de formación. El maestro, además de conocer los materiales didácticos de los que dispone, debe producir aquellos que le permitan hacer más agradable el proceso. De acuerdo con Zayas y

⁵ En la construcción de esta estrategia didáctica se impulsó el contenido de carácter investigativo. Ello se puede observar cuando se aborde el tema relacionado con el Seminario Investigativo. En dicho

González (1998: 65), los materiales didácticos son un mediador indispensable entre el hombre y el mundo [...]. *Los alumnos pueden realizar operaciones, actividades y acciones, a partir de los medios [utilizados por el profesor], ello les permite desarrollar habilidades, asimilar los conocimientos y adquirir valores [...]* (Ibid.,: 65).

Análisis de los instrumentos

A continuación se presentan el conjunto de técnicas y de instrumentos que se utilizaron para la construcción de la estrategia didáctica. Se aplicaron algunas *técnicas de comunicación e instrumentos* que permitieron determinar el desarrollo de las *competencia narrativa* tales como:

Técnicas de comunicación	Instrumentos
1. El comentario de la obra literaria	1. Manual del docente y del discente
2. La lectura predictiva	2. El texto literario
3. La representación de la obra literaria	3. El texto literario
4. La composición literaria	4. El diario de lectura y escritura de las discentes, el portafolios y el diario de campo del maestro en formación.
5. El Seminario Investigativo	5. El protocolo

El comentario de la obra literaria y el manual del docente y el discente

Si bien las discentes realizaron varios ejercicios de *lectura predictiva* por medio del relato enigmático, en esta monografía el análisis se realizará a partir del cuento "El tercer piso" de la escritora Agatha Christie. Lo anterior se debe a que en este caso, antes de comenzar la lectura predictiva, se les

espacio los maestros en formación presentan los anteproyectos de grado para que sean debatidas tanto las tesis como las hipótesis relacionadas con la practica pedagógica .

entregó a las discentes y al maestro en formación un "manual"⁶, que les permitiera acercarse a una mayor comprensión textual.

El manual presenta un grupo de conceptos claves como la microestructura, la macroestructura, y la superestructura del texto. Asimismo, una explicación acerca de los procesos relacionados con la inducción, la deducción, la abducción, la formulación de hipótesis. Para hacerlos más comprensibles a las discentes, señala un caso de la vida cotidiana, el cual se va haciendo más complejo a medida que se avanza en la lectura. Luego se pasa a señalar las relaciones entre pragmática y literatura: de esta manera se expone a las discentes las características que debe reunir la reconstrucción del texto, las valoraciones, los factores no cognoscitivos que pueden expresar como lectoras y, finalmente, algunas sugerencias de cómo construir un nuevo texto.

El maestro en formación explicó de manera detenida a las discentes el contenido y el uso del instrumento. Con relación a este último aspecto, se le entregó a cada discente una carpeta o portafolio con el manual y el relato por secuencias. Cuando una sesión terminaba, las carpetas se recogían para evitar la pérdida de la información y la copia de unas a otras⁷.

Antes de continuar es importante advertir que los comentarios del maestro en formación acerca de la obra se realizaban de manera cuidadosa tratando de exhortar a las discentes a la formulación de hipótesis. Y en lo que respecta al manual, fue una bitácora que les permitió retomarlo de acuerdo con sus necesidades.

⁶ Moreno T, Mónica. Manual para el docente y el discente. Julio de 2001. Ver p.79.

⁷ Ese material puede ser consultado en el archivo de prácticas pedagógicas del programa de Español y Literatura. 2001

La lectura predictiva y el texto literario

Después de estas aclaraciones, es importante pasar a explicar el procedimiento utilizado para avanzar en la lectura predictiva del "Tercer piso". El relato se dividió en once secuencias⁸. *La primera secuencia*, sugiere la elaboración de un *directorio de actantes* y presenta una pregunta con la idea de activar la capacidad de inducción de las discentes. *La segunda*, comprende siete cuestionamientos en los que se indaga por una comprensión localizada del texto, se reitera el desarrollo de la capacidad de hacer inducciones y deducciones, y se propone la formulación y la argumentación de hipótesis. *La tercera*, indica continuar con el directorio de actantes, realizar una comprensión global del texto, reconstruir el concepto de relato enigmático e identificar *la polifonía textual*. *La cuarta*, inaugura la puesta en escena de los procesos abductivos al exigirle a las discentes la determinación del caso, de la regla, y la resolución parcial del enigma. *La quinta*, requiere confrontar las hipótesis lanzadas en las secuencias anteriores para que las discentes vayan aprobando sus hipótesis, las descarten o sugieran otras. *La sexta*, insta a las lectoras para que cooperen con la relación narrador-texto, interpretando el conjunto de indicios que tejen el enigma. *La séptima*, demanda la reconstrucción de la superestructura del texto, aunando a ello la combinación de reglas pragmáticas, donde juega un papel importante el lector como escribiente de la historia, en tanto puede modificarla de acuerdo con su contexto y su enciclopedia cultural. *La octava*, anima a las discentes para que reconstruyan el caso, entregando algunas pistas donde aparecen objetos, los procedimientos del investigador, y algunos hechos. *La novena*, reitera la descripción del método seguido por

⁸ Guía para la lectura predictiva. Relato "El tercer piso" de Ágata Christie. Agosto - noviembre de 2001. Ver anexo No.3

Poirot, con la idea de que las discentes aclaren el caso (enigma). *La décima*, al convertirse en un acto de enunciación donde la "verdad" emerge de la palabra de los personajes, invita a las lectoras para que comparen los procesos de abducción con los que realizan los actantes. *La undécima y última*, presenta un grupo de elipsis a modo de preguntas, con la pretensión de que las discentes construyan un relato enigmático, donde se pongan a prueba la *competencia narrativa*. Dicha secuencia termina con la solicitud a las discentes de una serie de opiniones, o juicios de valor, donde expresen los sentimientos, los razonamientos y las sugerencias que esta actividad y el proceso en general les ha proporcionado.

El anterior procedimiento aparece consignado en la *matriz secuencial*⁹. Este instrumento contiene: el número de la secuencia; el indicador; las categorías básicas que sustentan los referentes conceptuales de la estrategia como son: la abducción, la lectura y la literatura; la descripción de los indicadores y de las categorías; el logro alcanzado que comprende los siguientes indicadores cualitativos: adecuado, inadecuado, sobresaliente y el análisis que se expone seguidamente. En resumen, este señala una serie de categorías básicas que determinan los referentes conceptuales de la estrategia didáctica, como son: *las teorías acerca de la lectura abductiva y de la de la lectura en general*, donde juegan un papel importante la textolingüística y la semiótica discursiva; *la literatura*, entendida como proceso de *provocación* para despertar la sensibilidad y el uso de estrategias cognitivas; *la argumentación*, como una competencia comunicativa superior por medio de la cual se hace posible el desarrollo de algunas capacidades de investigación; *la didáctica del saber disciplinar*, la cual se concibe como proceso de diálogo entre el discente y el docente con un conjunto de textos orales, escritos, visuales y

⁹ Moreno T, Mónica. Matriz Secuencial. 2001. Ver anexo N° 5

sociales; y *la evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje*, donde la interpretación de la información se realiza bajo los principios del paradigma cualitativo de la investigación.¹⁰

Análisis de los resultados

En lo relacionado con la primera secuencia -construcción *del directorio de actantes-*, la mayoría de las discentes logran identificar los personajes y sus funciones. Este proceso es fundamental al permitirle a las discentes la diferenciación de los roles tanto cognitivos como psicológicos de los personajes, los cuales al ser portadores de acciones y de pensamientos, fueron logrando una empatía o rechazo por parte de las lectoras. Cuando debían presentar inducciones y deducciones ayudadas por una comprensión localizada del texto, la mayoría aciertan al explicar por medio de las marcas textuales (pronombres, nombres propios, figuras literarias, etc.), lo sucedido o las posibles consecuencias de los hechos que podían provocar las acciones y las intenciones de los personajes. Algunas se alejan completamente del texto, y presentan una serie de hipótesis, que además de no tener un soporte en la "realidad textual", son incoherentes.

En cuanto a la reconceptualización del término *relato enigmático*, la mayoría lo deducen por comparación con otros géneros literarios trabajados durante el año lectivo como la poesía, la epístola, el artículo de prensa, entre otros. Los procesos de abducción presentados por las discentes fueron parciales. La mayoría formuló inducciones y deducciones, pero el paso a un elemento nuevo, donde se vislumbrara la solución al problema, se quedó a mitad de

¹⁰ Este paradigma de evaluación atiende a la singularidad de la persona, del contexto y pone como centro de su atención el proceso de enseñanza y de aprendizaje del discente (Latorre y Suárez,2000).

camino. Sólo cuando las secuencias les sugerían a las discentes la auto corrección de las hipótesis, algunas lograron acercarse a la abducción.

Las preguntas que exigían la reconstrucción de la micro, la macro y la superestructura del texto les permitieron estar más atentas al proceso de enunciación textual. La forma de cooperación de las discentes con el texto se evidenció de manera permanente, ya que sus comentarios, a medida que avanzaba la lectura, demostró su inclusión en la historia. El efecto de tensión llegó a ser tan importante en el proceso de lectura predictiva, que algunas se dieron a la tarea de ir a la biblioteca y buscar el relato para saber cómo terminaba la historia -afortunadamente la pesquisa fue infructuosa-. La reconstrucción permanente de la historia también les permitió avanzar en la escritura y mejorar el dominio y en el uso de la lengua. El método seguido por Poirot es reconstruido de manera fiel por la mayoría de las discentes. En lo que respecta a la undécima y última secuencia relacionada con el desarrollo de *la competencia narrativa*, más adelante se presentará el análisis.

Al analizar el proceso de lectura predictiva de una discente¹¹, se puede observar la construcción que fue realizando del directorio de actantes. Las fechas que preceden a cada secuencia confirman la elaboración de *la matriz actancial* en un nivel precategorial. Las respuestas a algunas preguntas en las que se indagaba por una lectura literal, son explicadas de manera precisa. En aquellas donde se sugería la elaboración de hipótesis, las discentes se apoyaban en el contexto de la situación para adelantarse a los hechos. En algunos casos partían de sobreentendidos que fueron descartando a medida que avanzaban en el proceso de lectura. Al comienzo

¹¹ Proceso de lectura de una discente con base en la guía de lectura predictiva. 2001. Ver anexo No.4

de la lectura el juego intersemiótico era mucho más evidente. Los propósitos del narrador se ocultaban en el comportamiento *inocente* de los personajes. Mas adelante, a partir de la cuarta secuencia, donde las afirmaciones de las discentes son más acertadas [el juego es en franca lid], al descubrir con mayor facilidad las argucias del narrador. En ese momento ellas son las encargadas de resolver el caso; por lo tanto, cualquier movimiento en falso de los personajes, y de ellas, debe ser registrado de manera condicional para evitar errores.

En la secuencia seis la discente reconstruye el caso, presentando lo que (Jurado, 2000: 6-12) denomina una *abducción creativa*. En primer lugar, deduce que el asesino de la mujer es Poirot. Apoya dicho argumento reuniendo las características psicológicas del investigador cuando escribe entre paréntesis ("hace todo sin dejar rastro"). Luego califica a los amigos de Donovan como ingenuos al no percatarse de que es Poirot, [en quien tanto confían]el agresor. Modifica el rol actancial de la empleada de la señora Ernestina, señalándola como una ayudante del opositor [en este caso Poirot]. De esta manera justifica la entrada del agresor sin dejar ningún rastro. Infortunadamente, cuando trata de explicar el rastro de sangre que aparece en el mantel del comedor de la difunta, utiliza de manera inadecuado las claves textuales, principalmente las preposiciones y los pronombres, haciendo ambigua la sospecha. Más adelante se contradice al decir que en su opinión Mildred, una de las amigas de Donovan, comienza a sospechar [de Poirot]. Al final del relato, justifica el asesinato de la señora Ernestina diciendo que "era una mujer muy odiosa", por ello "Poirot y la muchacha del servicio la mataron".

El trabajo de autocorrección demostró su validez, cuando la discente expresa abiertamente que la hipótesis lanzada sobre Donovan era incorrecta, ya que

el texto le estaba demostrando, mas adelante, que el lugar era muy distinto al que ella había señalado. El trabajo de intertextualidad también se evidenció, cuando la discente comparó el concepto de investigación científica trabajado dos meses atrás, en un texto literario tomado de una anécdota Alemana. Dice que la actitud de Poirot es más científica y estudiada que la del [Pollito], personaje de la anécdota, quien es degollado por el granjero.

En la novena secuencia, la *guía de lectura predictiva* le sugiere a la discente devolverse a las preguntas 3.3. y 6.2. Sus respuestas, además de acertadas, demuestran un proceso de abducción el cual explica sin rodeos. De manera taxativa escribe "Donovan fue el asesino". Ello es muy importante ya que en las anteriores secuencias insistía en que el asesino era Poirot. Además, le otorga nuevamente a este último personajes las funciones correspondientes.

Como puede observarse, este proceso de lectura es exigente para los discentes y los docentes. Sus frutos son a largo plazo. Sin embargo, en las pruebas de estado que presentaron las discentes en el 2001, el proceso de comprensión lectora, según datos suministrados por las directivas del Liceo, fue el más alto en comparación con años anteriores.

La representación de la obra literaria

Con el objetivo de aplicar otro método de lectura grupal, se les propuso a las discentes la representación o *dramatización* de algunas secuencias del relato teniendo en cuenta los datos aportados por el texto literario. Este ejercicio les permitió reconstruir las secuencias y ser más conscientes del esquema actancial presentado por la narradora. En algunas representaciones se omitían o se agregaban datos que no estaban en la historia; esto sirvió como

ejercicio de auto corrección colectiva, además de modificar la forma de leer y de comprender el relato.

La composición literaria, el diario de lectura y escritura de las discentes, y el diario de campo del maestro en formación.

Este conjunto de mediaciones didácticas, además de estar construidas teniendo en cuenta los parámetros de (Álvarez y González, 1998), fue elaborado a partir de los aportes de la investigación etnográfica.

Este nuevo paradigma interpretativo de la investigación propugna por el desarrollo de un pensamiento flexible, rechaza el determinismo y la uniformidad. Su pretensión es la de *indagar cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los demás miembros de la comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los por qué y para qué de sus acciones y de la situación en general* (Goetz, 1988: 13).

La descripción, explicación, interpretación, comprensión y formulación de preguntas son las variables del proceso, a diferencia de la investigación científica, que parte de las hipótesis y las teorías para acomodarlas a la realidad estudiada. La etnografía pretende encontrar nuevas categorías para llegar a una comprensión más clara de los procesos educativos.

En este enfoque cualitativo de la investigación, el intérprete de la realidad deberá conservar su equilibrio entre el "saber contextual" (visión holística de las ciencias) y el "saber horizonte" (cotidianidad del discente). Por ello, los resultados del método etnográfico se evalúan a la luz de las "*estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural*" (Ibíd.,:28). En

nuestro caso, utilizaremos la escritura de los discentes y de los "maestro en formación", como "la mejor forma de aproximación al otro; [...] *para establecer un diálogo entre distintos sujetos, culturales y discursos. Es, en síntesis, [una] estrategia de objetivación de la propia identidad*" (Álvarez, 1998: 113)

El diario de campo será el instrumento fundamental para sistematizar la experiencia pedagógica del maestros en formación, y el diario de lectura y escritura de los discentes, se convertirá en el material empírico y natural que dará cuenta de la aprehensión del joven frente al mundo escolar y social.

En términos de Woods, (1998), estaríamos hablando de un "autor empírico" y de un "investigador intérprete". Las reflexiones del maestro en formación deberán estar contextualizadas en la realidad del discente, de modo que los escritos de ambos demuestren el avance en los procesos, cognitivo (pensamiento lógico y creativo), axiológico y cultural (competencias comunicativas) que los determinan.

Al finalizar la investigación etnográfica -la cual asume la estructura del proyecto de aula de acuerdo con los referentes conceptuales citados en la presentación de la monografía-, el maestro en formación deberá argumentar, con la presentación de su trabajo de grado, la validez de los resultados ante la comunidad educativa. En dicho evento de socialización, explica los registros visuales, auditivos, personales o escritos que le permitieron mantener una actitud de reflexión permanente en la práctica pedagógica ¹².

¹² Este aspecto será ampliado cuando se explique la técnica del Seminario Investigativo y la elaboración de los protocolos por parte de los maestros en formación.

La composición literaria

De los diversos procesos de escritura que se pueden impulsar en el interior del aula, la composición literaria es uno de los que mayor interés presenta por parte de los discentes, al permitirles imaginar otros mundos. Por ello, el impulso de una estrategia didáctica basada en el concepto de *la competencia narrativa* debe motivar a los discentes para que desarrollen, de manera integral, las competencias básicas (hablar, leer, escuchar y escribir) y las competencias superiores (en este caso la argumentación).

Es así como el concepto de *competencia narrativa* se entiende como la capacidad que tiene un sujeto de construir un texto, bien sea oral o escrito, en el cual expresa el uso y el dominio que tiene de la lengua. Tanto para el uso, como para el dominio de la lengua, el sujeto requiere de un proceso comunicativo, de donde adquiere una serie de códigos, de signos y de símbolos, a partir de los cuales identifica un conjunto de estructuras lingüísticas, que se van diversificando en la medida que avanza en su proceso de interacción. En de la interacción con el otro, no sólo accede a un conjunto de significados, sino que también reconstruye aquellos que le son más significativos, tomando de esta manera conciencia sobre la necesidad de participar y/o de modificar los diversos con-textos que determinan su competencia comunicativa.

En este sentido Hymes, (1996), define el concepto de competencia comunicativa, teniendo en cuenta dos perspectivas: La primera, determinada por la *habilidad para el uso*, y la segunda, por *los conocimientos* que subyacen en la competencia. La habilidad para el uso se expresa a partir del conjunto de operaciones mentales que el hablante realiza para discernir con mayor propiedad su actuación. Los conocimientos son el

conjunto de factores no-cognoscitivos como la motivación, el ánimo, la serenidad, la gallardía, entre otros, los cuales al ser incluidos en una *visión comprensiva de la competencia* también se pueden considerar como capacidades posibilitadas por *la interacción*.

Al mismo tiempo, Hymes advierte que no se trata de separar lo cognitivo de lo no cognoscitivo, ya que ambos factores determinan la competencia, pero reconocer el predominio de uno sobre el otro, puede ser un buen indicador para determinar *los medios cerebrales y el contexto* en que los sujetos actúan. Por ello, para realizar el análisis de la competencia narrativa de las discentes del Liceo Tulio Ospina de la ciudad de Medellín, se tiene en cuenta tanto la habilidad para el uso, como los conocimientos adquiriendo por las discentes en el contexto escolar y social.

Con relación a los conocimientos, en su aspecto cognitivo Álvarez, (1999) señala que las habilidades, o la habilidad para el uso, en términos de Hymes, son una *dimensión del contenido* que expresa el comportamiento del ser humano en una rama del saber. Del mismo modo, coincide con el socio lingüista al plantear que éstas se desarrollan en un contexto determinado con el concurso de varias disciplinas, las cuales le permiten al discente estructurar sus capacidades, su personalidad y contribuir con la formación de su carácter.

Desde este enfoque didáctico, los contenidos incluyen los conocimientos, y estos a su vez, deben definirse en función de las habilidades y de los valores que comportan no sólo los objetos de estudio, sino también las relaciones interpersonales y sociales que de su aplicación se derivan. El conjunto de conocimientos se expresa por medio de las ciencias y las disciplinas que determinan el desarrollo de las capacidades cognitivas de los discentes. En

el área del Español y de la Literatura, éstas se expresan por medio de una serie de niveles como son: el gramatical, el pragmático, el interdisciplinario, el textual y el literario. Y estos a su vez, son objeto de estudio por la fonología, la sintaxis, la semántica, la fonética, la retórica, la lexicografía, la estilística, la psicolingüística, la semiología, la textolingüística y las teorías relacionadas con el estudio y la producción de las obras de arte literarias.

Por consiguiente, en el análisis de la competencia narrativa de las discentes, debe considerarse no sólo el dominio de los contenidos, donde algunas ciencias, disciplinas y artes se hacen más explícitas que otras debido al tipo de tarea solicitada, sino que también, se debe tener en cuenta la habilidad para el uso, donde el con/texto es determinante para valorar el desarrollo de dicha capacidad. Así, al pedirle a las discentes la producción de un texto escrito donde tuvieran como referente pragmático la *lectura predictiva* realizada al cuento "El tercer piso" de Agatha Christie, se pretendía observar la influencia o el distanciamiento de los procedimientos de la abducción, entre el momento de la percepción/recepción del relato, y la narración de un nuevo episodio del mismo.

En este contexto, se habla de un nuevo texto en el interior de otro, en tanto se les propuso a las discentes llenar aquellos espacios -las elipsis- que la narradora había dejado, insinuándose con ello la activación de esquemas cognitivos y de imágenes por parte del lector. Por medio de la narración, las discentes debían demostrar la comprensión y la interpretación adquiridas durante el proceso de la lectura predictiva, y al mismo tiempo, construir un relato en el que *se convirtieran en investigadores intérpretes de los mundos*

*posibles que les sugiere el texto literario y el mundo real*¹³ I, donde están implicadas sus experiencias como productoras y perceptoras de textos.

Así las cosas, se identificaron seis elipsis, las cuales se presentaron a las discentes, a modo de pregunta, con la idea de que cada una seleccionara la que fuera de su agrado. *La primera*, recomienda imaginar y explicar el hecho por el cual dos mujeres, que son rivales, se encuentran viviendo en el mismo edificio. *La segunda*, propone responder al interrogante de por qué el investigador-narrador del relato aparece de manera sorpresiva en la historia, con un nombre diferente al de pila, y además vive en aquel edificio donde se encuentran las rivales. *La tercera*, sugiere describir el procedimiento seguido por la policía para atrapar a Donovan, quien da muerte a su esposa. *La cuarta*, pretende activar la sensibilidad de las discentes, indagando por cuáles serían las estrategias que debe utilizar uno de los personajes para lograr el amor de una mujer. *La quinta*, exige una reconstrucción imaginativa del relato, al ampliar la manera como uno de los personajes roba a una mujer las llaves de su apartamento, situación a partir de la cual se desencadena la historia. *Y por último*, ante la muerte de una de las mujeres del relato, de la que sólo se dice que su cadáver fue dejado a un lado de la sala, las discentes deben describir la manera como ocurrieron los hechos.

Como resultado del anterior procedimiento, las discentes seleccionaron en un 40% la sexta elipsis, seguidamente el 20% se inclinó por la primera, un 12% por la segunda, la tercera y la cuarta, y finalmente un 4% por la quinta. En lo relacionado con la elipsis número seis, por la que las discentes se inclinaron de forma mayoritaria, surgen algunas hipótesis. Por ejemplo (Fernández, 91: 71-72), a propósito de la novela policíaca, presenta algunas reflexiones

¹³ De esta manera el trabajo de las discentes de confrontar sus hipótesis de la lectura, avanzaría en el análisis de la presentada en esta monografía.

relacionadas con *las fuerzas inconscientes* que operan en el lector cuando interactúa con este tipo de género literario. Señala entre otras, aquella según la cual el lector juega a ocupar el lugar del agresor; de esta manera, la obra literaria le permite acceder a un goce preliminar, donde descarga sus tensiones. Considera que *los impulsos primigenios se pueden sustituir* por la sensibilidad estética, o *la razón sensible* como diría Maffesalli, (1997) quien considera que la inteligencia no ocurre al margen de la sensibilidad, ya que desde su óptica caracteriza el saber como algo *dionisiaco* donde lo emocional le permite a los individuos participar de una hermenéutica social. De allí que una obra literaria y el arte en general, pueden contribuir a disminuir las tendencias instintivas que destruyen las posibilidades de vida en el planeta.

En este sentido Goodman, (1995) señala entre los principios que deben orientar el proceso de la lectura y de la escritura, aquel donde el material seleccionado debe ser *auténtico*, o dicho de una manera más precisa, es utilizado teniendo en cuenta *las motivaciones intrínsecas* del perceptor y del productor de textos. Por ello, el elemento de la tensión característico en este tipo de relatos es un *pretexto* que se convierte para los jóvenes en uno de sus mayores atractivos, al no permitirles abandonar la lectura, y más aún, no desertar del campo de la cultura y del conocimiento que se reúnen por medio del texto, llámese impreso, visual, virtual o en cualquiera de sus modalidades.

A continuación se presentan las categorías de análisis que fueron utilizadas para explicar el uso y el dominio de la competencia narrativa por parte de las discentes, que además de entenderse como fue explicada al comienzo de este análisis, se amplía su campo de actuación con los aportes de Arguello, (1994) quien la define como un proceso de hipercodificación e

hipocodificación. En el primer caso, el lector acepta ciertas convenciones ya que han sido reconocidas socialmente de manera gradual, y en el segundo, a falta de reglas precisas, intenta reconstruir otras, con las que pueda establecer un proceso de comunicación. De allí el juego con las elipsis para establecer las relaciones entre la realidad y la ficción, tanto del lector con el texto cuando aventura sus hipótesis, como del momento cuando éste se asume como *autor empírico*¹⁴, al modificar el contexto de la comunicación donde quisiera instalarse por medio de los personajes.

Para el caso de la producción de la obra literaria, la competencia narrativa se expresa por medio del siguiente proceso: en primer lugar, el autor empírico realiza un abstract, sumario o resumen adelantado de la historia, que puede estar contenido en una frase, cuando se trata de la sintaxis narrativa desde la oralidad. Sin embargo, la relación entre el habla y la escritura es de complemento, en tanto que para ambas competencias comunicativas, el sujeto acude a un repertorio de reglas, signos, símbolos y contextos que le permiten interactuar con el otro para darle sentido a su experiencia.

De la misma manera Marinkovich, (1999), propone una *pauta de evaluación*, a partir de los aportes de Van Dijk, (1977, 1978); Adam, (1987); Bruner, (1986) que permite medir la competencia textual narrativa de los discentes -la cual se puede manifestar de manera oral o escrita-. Asimismo, complementa la de Argüello, (1992), en tanto precisa la atención que el maestro debe brindar a *los rasgos organizativos -super, macro y microestructurales- que debe reunir la narración*. Para Van Dijk, según Marinkovich, (1999), la

¹⁴ El concepto de autor empírico se retoma de Peter Wood (1998), quien desde una visión cualitativa de la investigación en el aula, considera que el material natural producido por los discentes debe ser analizado por el docente con el objetivo de dar cuenta sobre la manera como los jóvenes se acercan a una comprensión e interpretación del mundo.

estructura formal del texto narrativo se encuentra en el contenido de la macroestructura, la cual es de naturaleza semántica

Al mismo tiempo, la *macroestructura* se complementa con la *microestructura*, la cual además de permitir una comprensión localizada del texto, contribuye con la identificación de situaciones que el lector va acumulando para configurar lentamente inferencias y deducciones que lo lleven a la formulación de hipótesis. La presencia de las dos categorías anteriores hace posible la *superestructura* discursiva del texto, a partir de la cual se establece la lógica, las relaciones armoniosas o contradictorias que éste presenta ¹⁵.

Así, en este análisis de la competencia narrativa de las discentes del Liceo Tulio Ospina, se tienen en cuenta los aportes de Argüello y los de Marinkovich, ya que como lo hemos expresado, no sólo la sintaxis narrativa opera para el discurso oral o escrito, sino que a su vez, los demás procesos comunicativos como la lectura y la competencia textual narrativa están determinados por ésta. Pero la determinación sintáctica es sólo una parte del proceso de la comunicación, ya que mientras se lee un texto, también se escribe, en tanto el lector interactúa con el conjunto de códigos, signos y símbolos que configuran el contexto de la comunicación.

Con base en este horizonte de sentido, se valoró la competencia narrativa de las discentes, teniendo en cuenta sólo aquellas categorías donde hubo una mayor frecuencia, para finalmente presentar algunas conclusiones generales sobre el proceso.

¹⁵ Para una mayor ampliación en relación con la aplicación de la texto lingüística en el aula, recuérdese el "Manual para el discente y el docente" Ver p.79.

Con relación a la primera elipsis, las autoras empíricas son fieles a los roles actanciales que en el relato fuente cumple Ernestina, esposa de Donovan, y Patricia Garnet, "novia" de Donovan. Con ello se demuestra la correspondencia entre el sentido de la historia leída, y la reconstruida, por medio de la superestructura del texto. De otro lado, en los relatos de las discentes, no aparece el primer proceso sugerido por Argüello, (1992), como es *el sumario o resumen*, en tanto como parte del proceso de lectura predictiva, este tópico ya había sido comprendido por ellas. En el aspecto de *la orientación*, es clara la influencia de las narradoras empíricas no sólo del contexto del texto sino también de otras lecturas. Al respecto Tolchinsky, (1992: 87) habla de *la utilidad retórica de los textos, los cuales son actualizados por el autor empírico al ser considerados como piezas fundamentales del edificio narrativo que se pretende construir*. El juego intersemiótico, entre *lo lingüístico y lo extralingüístico [...]*, entre lo que el narrador no dice pero sabe y aquello que el receptor agrega a lo que lee o escucha son parte esencial de lo narrado. Desde esta perspectiva ahora no es tan importante la fidelidad a la historia leída, sino más bien a la contada, la cual también es complementada con la *perspectiva psicológica de los personajes*.

Expresiones en los relatos como la mujer no resiste más el abandono de su marido, por ello decide ir a buscarlo; la mujer comienza a notar algunos cambios en el comportamiento de su marido, entonces decide perseguirlo para saber qué ocurre; la mujer se entera por terceras personas de que su marido le es infiel, se acercan a la reflexión de Bruner, (1999) cuando considera, que es interesante *sugerir cómo el lector es ayudado a ingresar en la vida y la mente de los protagonistas: sus conciencias son los imanes que producen la empatía*. En el aspecto relacionado con *el conflicto*, algunas discentes acuden a la fórmula propuesta por el relato fuente, donde es un

investigador el encargado de resolver el caso. Sin embargo, la mayoría se decide porque sea la mujer quien haga las veces de investigadora. Con relación a *la evaluación*, sólo dos de las narradoras logra llegar a construir el final de la historia; éstos son presentados así: finalmente el hombre elimina a su mujer y en el otro relato se dice: la mujer decide vivir al lado de su rival para fastidiarlos.

Este proceso evidencia que no basta con construir el sentido del texto con coherencia y cohesión, ya que en su mayoría las discentes cumplieron con este requisito, demostrándose con ello un uso adecuado de la lengua, sino que a su vez, es necesario que los discentes estén en condiciones de ampliar los procedimientos que complican la historia, haciéndola interesante al lector. Quizá la falta de conciencia por parte del docente y del discente de la manera como se construye un texto, y las estrategias discursivas que utiliza el narrador para provocar una mirada geográfica del lector, hayan impedido un mayor desarrollo de esta competencia en las discentes.

En la segunda elipsis, Poirot quien cumplía la función de investigador en el relato, es modificado en su rol actancial, pasando de la figura de Opositor - *aquel que por interés personal o social impide que se alcance el Objeto de deseo*, o dicho de otro modo, se cometa una fechoría-, a la de Objeto de deseo, en tanto según las narradoras, se aprovecha de su investidura de detective para cometer una serie de crímenes. En este sentido en algunas relatos éstas dicen: Poirot es un asesino empedernido, que se encubre en su posición de detective para arruinar vidas ajenas; Poirot convence a Donovan para que asesine a su esposa. En este caso, las narradoras no se hacen cómplices del texto leído, sino del construido. Como se dijo al comienzo de este análisis, juegan a hacer el papel de agresoras y a diferencia de la elipsis anterior, donde la conciencia de los personajes es

consecuente con el sentido del relato fuente, en estos, las acciones cambian la perspectiva de la interpretación del relato. Se presenta una trasgresión del esquema narrativo, intentando con ello construir un relato diferente al dado por medio de la lectura predictiva.

En la tercera elipsis ocurre un fenómeno interesante, en tanto, al igual que en la anterior, algunas narradoras deciden que los amigos del agresor le tiendan una trampa. Infortunadamente no explican ampliamente el conflicto, quizá porque el relato se los ha presentado de manera clara. Además no explican cómo los amigos se enteraron de la fechoría cometida por Donovan. Sin embargo, amplían la información relacionada con el procedimiento seguido por los amigos para desenmascarar al asesino. Los amigos estarían asumiendo la función del opositor, al pretender que el hecho no quede impune. Se instalan en un estado de conciencia colectiva. Las narradoras se ubican en el papel del narrador omnisciente. Se da un proceso de transformación del texto leído al texto narrado. Parecerían existir de manera paralela dos historias, una leída y otra pensada, las cuales se complementan no de manera sintagmática, sino paradigmática, por medio de la competencia textual narrativa, con el uso de diversos niveles textuales, donde las provocaciones del narrador activan los esquemas cognitivos y la sensibilidad del lector.

En la cuarta elipsis, los relatos son planos, no se construyen escenas de amores imposibles, sino que por el contrario, lo único que agregan las autoras empíricas a la historia es la presentación de un final feliz entre Jimmy y Patricia. Las narradoras se olvidan de que el conflicto que presenta el relato fuente se originó a causa de amores clandestinos. En este caso se presenta una fidelidad hacia el texto, no se aprovecha *el engaño amoroso* de que fue objeto Patricia para crear un ambiente o una historia donde se mezclen *el*

conflicto, los personajes y la conciencia, para producir una estructura que tengan un comienzo, un desarrollo y un "sentido final" Bruner, (1999). El tipo de relaciones que se construyen entre los dos personajes es de armonía, se dice por ejemplo: Jimmy y Pat se casaron; Jimmy y Pat comienzan a consolidar su relación amorosa; Jimmy y Pat tienen un hijo, a quien le ponen el nombre de Poirot en señal de agradecimiento por haberles permitido unirse.

En la quinta elipsis, a pesar de que la elección por parte de la discentes fue menor que en la anterior, se hace importante señalar algunos aciertos. Los relatos logran crear un ambiente de misterio alrededor del objeto extraviado, en este caso las llaves. Las autoras empíricas respetan las reglas sociales que configura la historia y las funciones de los personajes como la del opositor, el objeto de deseo y los destinatarios. Las malas intenciones de Donovan se refuerzan con la creación de nuevas situaciones como aquellas donde el restaurante y el cine se convierten en espacios propicios para crear intrigas y maquinarias fechorías. La pérdida de las llaves se concibe a partir de la tríada descuido-ingenuidad-oportunismo. A pesar de que las discentes desarrollan la mayoría de los componentes de la competencia narrativa, es importante señalar que ninguno de estos relatos logra construir *la evaluación que es el comentario o impresión final de lo que sucedió*. Tal vez, porque el conocimiento que tienen las autoras empíricas de lo leído les impide pensar que en el momento de la escritura su posición es la de productoras de textos, y que por lo tanto el destinatario desconoce el final de la historia narrada. Se quedan en el conflicto del relato fuente, desconociendo las posibilidades que tienen para crear un nuevo caso o problema.

Con relación a la sexta y última elipsis, por la que de forma mayoritaria se inclinaron las discentes, se puede observar la riqueza de situaciones que se

crearon para explicar el procedimiento seguido por Donovan para cometer la fechoría.¹⁶ Todos los relatos bien podrían constituir una nueva historia. La organización de los sucesos se hace consecuente con el hecho o la acción cometida. La psicología o la conciencia de los personajes se ve reforzada por nuevos comportamientos, como cuando una autora empírica decide que Donovan llega hasta el apartamento de su esposa para confesarle toda la verdad; o en otro caso, donde la esposa de Donovan decide persuadirlo de su decisión de abandonarla invitándolo a su apartamento. Los diálogos que se establecen entre los personajes son consecuentes con el distanciamiento que se produce entre el autor y el texto; es decir, las discentes se ubican en el lugar de narradoras utilizando la tercera persona. El *juego dramático* aumenta creando un clima de tensión sobre todo en la categoría de la competencia narrativa relacionada con *la complicación de la historia*. Las acciones de los personajes del relato fuente se convierten en proceso de enunciación, la palabra deja de ser vista por el lector para ser narrada de manera espontánea o libre.

Los personajes que representan *las fuerzas enemigas* en las diversas historias, llámese ficcionales o reales, no son olvidados fácilmente, por el contrario, como dice Tolchinsky, (1992) -quien realizó un estudio con niños israelíes de escuelas públicas-, cuando a estos se les solicitó parafrasear un cuento jamás olvidaron la función de los agresores; sin embargo, obviaron referirse a algunos animales que simbólicamente cumplían con la función de *fuerzas superiores* encargadas de ayudar a los personajes que estaban en peligro. Dicha situación fue similar en las discentes del Liceo Tulio Ospina.

¹⁶ Ver anexo No. 6 donde se presenta la sintaxis narrativa de una discente quien elaboro un relato a partir de la sexta elipsis.

El Seminario investigativo

El seminario investigativo en el pregrado de Español y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, es una técnica de comunicación que pretende *no tanto la extensión y la profundización de los conocimientos en una rama del saber, sino la introducción de los métodos de trabajo propios de la investigación*, con la idea de que los participantes se familiaricen con ellos. [...] *no le interesa llegar a soluciones verdaderas y originales sino que allí se enseñen y se ejerciten los métodos* [para la solución de problemas]; *no supone investigadores ya hechos sino precisamente de los que quieren formarse* (Navarro, 1990: 23).

El anterior enfoque se pone a tono con las nuevas políticas del Ministerio de Educación Nacional, materializadas en el Decreto 272 de 1998, *al hacer explícita la vinculación entre la investigación y la docencia en los programas de formación de maestros [...]* (Isaza y otros, 2001: 18). De allí que en el interior de los Seminarios de la práctica pedagógica que se vienen impulsando desde 1998 en el Programa de Español y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, *la investigación formativa* haya sido tema de estudio y de discusión por parte de los maestros en formación ¹⁷.

El concepto de *la investigación formativa* ha sido trabajado por varios autores, entre los cuales se encuentra el profesor Bernardo Restrepo Gómez, asesor del Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Sus reflexiones son punto de partida para aquellos docentes

¹⁷ La reflexión que se presenta a continuación hace parte de la justificación presentada por la asesora a los maestros en formación, con la idea de que asuman la práctica pedagógica como un proceso de investigación en el aula.

universitarios que están interesados en impulsar entre sus *maestros en formación* la práctica pedagógica como un espacio de investigación. El autor señala cómo a nivel superior existen dos tipos de procesos de investigación, uno que bien puede denominarse *formativo* ya que su campo de acción es la educación básica, media y pregrado, y otro *científico*, en los niveles posgraduados donde debe impulsarse la creación de comunidades académicas y la producción de conocimientos (Restrepo, 1999: 91-106).

De acuerdo con lo anterior, mientras en *la práctica científica* el sujeto epistémico debe estar atento al estado actual del objeto de conocimiento, en *la práctica de la enseñanza*, el maestro debe estar enterado de los resultados de la ciencia que enseña, para determinar las modificaciones que debe realizar a su práctica pedagógica, bien sea desde el método, los contenidos, la evaluación u otro tipo de concepto articulador Zuluaga,(1987).

Dentro de este contexto, el seminario de la práctica pedagógica es el espacio donde los maestros en formación, los asesores y los tutores se reúnen para hacerle un seguimiento a la *práctica de la enseñanza*, en este caso del Español y de la Literatura. Allí confluyen no sólo las experiencias a modo de relatos como una forma de aproximación al otro y al saber, sino que al mismo tiempo, en dicho espacio la *razón dialógica hace que la discusión sea el momento culminante en la práctica del seminario investigativo* Lotero, (1994). La discusión desde esta perspectiva, es una estrategia que garantiza el tratamiento del problema, el desarrollo de los objetivos y el mejoramiento de *la práctica de la enseñanza*.

La orientación del *seminario investigativo* está a cargo del asesor o la asesora de las prácticas; sin embargo, *la cualificación de la discusión* sólo tiene sentido en la medida que los participantes asuman con entereza y

convicción las diferentes actividades en las cuales se compromete *el saber hacer, el saber pensar, el saber ser y el saber convivir* de cada uno de éstos. El primer compromiso del maestro en formación es con la práctica pedagógica, la cual se convierte en su proyecto de vida profesional, de allí que deba formular para el primer semestre un *anteproyecto de aula*, y para el segundo, presentar ante la comunidad educativa los resultados de su experiencia y las reflexiones a través de un *proyecto de sistematización*, que se convierte en su trabajo de grado.

El carácter de *proyecto* lo determina la búsqueda constante del maestro en formación por mejorar la experiencia y consolidar un punto de vista argumentado sobre los desarrollos de la ciencia que enseña, los cuales encuentran sentido en las modificaciones que hacia el futuro pueda realizar a la práctica de la enseñanza y el aprendizaje del Español y de la Literatura.

Los principios metodológicos que orientan el seminario de práctica pedagógica son los siguientes:

- Los problemas presentes en el aula serán un espacio para motivar la discusión y su resolución.
- Los principios de la interacción, la comunicación y la significación que orientan el nuevo enfoque propuesto por el MEN, (1998) para el área de Lengua Castellana, también serán implementados en el seminario investigativo.
- Las diversas actividades tanto escolares, como las propias de la investigación formativa, serán la garantía del trabajo productivo y creativo en dichos espacios.
- Las dimensiones: instructiva, educativa y desarrolladora se combinarán desde el estudio de casos, la cultura escolar de cada institución, los

contenidos temáticos del seminario y el desempeño de los maestros en formación.

- Se impulsará la exposición, la elaboración conjunta, el trabajo individual, el análisis y la síntesis, entre otros.
- La elaboración de protocolos y relatorías serán la memoria tanto oral como escrita, la cual debe permitir la cualificación de la discusión en el seminario investigativo y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.
- El método productivo y creativo estará reflejado en los proyecto de aula de los maestros en formación.
- El Diario de campo será el instrumento fundamental para registrar el acontecer del proceso de enseñanza y de aprendizaje, tanto en sus aciertos como en los aspectos a mejorar.

Orientaciones para la elaboración de los protocolos y las relatorías:

El Protocolo es un documento en el cual se registra la exposición realizada por cada grupo de trabajo y la discusión de los participantes. Su contenido es el siguiente:

- *Generalidades:* Fecha, tema, grupo y el registro de quienes hayan faltado al seminario.
- *Contenido General:* Es un texto descriptivo en el cual se detallan los aspectos principales presentados por los expositores. Asimismo, se sintetizan las discusiones, los puntos de vista, las concepciones, las preguntas de los asistentes y las conclusiones que surjan sobre el tema.
- *Punto de vista del grupo:* Luego de que los expositores describen ante el auditorio los aspectos centrales del tema, deberán responder a las siguientes preguntas, entre otras: ¿Cómo contribuye el planteamiento del

autor a fortalecer la relación entre la teoría y la práctica?, ¿con qué aspectos están en desacuerdo?

- *Motivación a los asistentes:* Los expositores deben lograr la participación activa de los demás integrantes del seminario; para ello pueden asumir una metodología en la cual se genere una discusión que permita llegar a conclusiones colectivas. No se trata de un monólogo sino de un diálogo razonado.
- *Entrega del protocolo:* Debe ser leído (según responsables asignados) en cada sesión del seminario con la idea de precisar si es del caso la información consignada y corregido por el grupo siguiente, para posteriormente dejar en la fotocopidora dicho documento y cumpla con su función, la cual consiste en mantener una memoria activa de la discusión y reconocer los avances del grupo. Se debe elaborar a máquina o preferiblemente en computadora. Cuando una bibliografía está incompleta debe quedar claro que según la fuente consultada no aparecen más datos.

La Relatoría es un texto que presenta cada grupo de trabajo a la asesora de prácticas y a los demás integrantes del seminario, tanto en forma oral como escrita. *Oral*, ya que deben exponerse en el seminario investigativo los principales tópicos del tema estudiado, y *escrito*, en tanto dicho material queda consignado en el "Módulo" del seminario de práctica con la idea de que se convierta en fuente de consulta por los maestros en formación. La relatoría contiene:

-*Contextualización:* ¿Cuál es el problema o conjunto de problemas presentados por el/los autor (es)?

-*Otros autores:* Cuáles y quienes son esas otras fuentes bibliográficas y personalidades o agentes en los que se apoya el autor para sustentar su tesis, hipótesis o pregunta.

-*Conocimientos sobre el tema:* ¿Cuál es la información que el maestro en formación tiene sobre el tema o es la primera vez que se acerca a su estudio?

-*Nuevos aportes:* ¿ Considera el maestro en formación que los planteamientos aportan nuevos conocimientos y herramientas a su trabajo en la práctica pedagógica y a su formación profesional?

-*Pertinencia:* ¿El tema es pertinente para los objetivos del seminario que de hecho deben unirse a los de la práctica pedagógica en un sentido amplio?

-*Preguntas:* El texto logró motivar la elaboración de preguntas? ¿Contribuye en aclarar la relación entre la teoría y la práctica? ¿Aporta al entendimiento de la práctica pedagógica como investigación formativa? Cuando se trata de analizar dos documentos o más, el maestro en formación deberá formular una pregunta o un eje temático que permita su reflexión, tanto para ejercitarse en el discurso oral como escrito.

En el contexto de esta experiencia, es importante destacar la elaboración de los materiales didácticos presentados por la asesora de prácticas pedagógicas, (responsable de esta monografía) a los maestros en formación.¹⁸

Dichos materiales serán presentados en el siguiente orden: “Manual para el discente y el docente”; “Las rejillas, un instrumento para la evaluación diagnóstico en el aula” y el “Programa de seminario de práctica pedagógica”. En este último material, se detallan los componentes del proyecto de aula

¹⁸ Los maestros en formación son estudiantes de la Licenciatura de Español y Literatura del último semestre.

que para ese semestre orientaron las discusiones al interior del seminario de práctica pedagógica, entendido en su doble función. Por un lado como un espacio para el desarrollo de hábitos investigativos, y por el otro, como un diálogo entre pares y asesora para mejorar la intervención didáctica en el ámbito escolar.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
PROGRAMA DE ESPAÑOL Y LITERATURA

MANUAL PARA EL DISCENTE Y EL DOCENTE

Mónica Moreno Torres,
Asesora de prácticas pedagógicas
en el programa de Español y Literatura
de la Facultad de Educación
de la Universidad de Antioquia.

1. Orientaciones para las discentes
2. Criterios metodológicos para el maestros en formación
 - 2.1. Categorías básicas

1. Orientaciones para las discentes

Los siguientes conceptos (*señalados en bastardilla*), tienen en su interior una serie de *marcas lingüísticas y textuales* o categorías gramaticales que usted conoce, pero es importante recordarlos en el momento de comenzar el proceso de lectura para que los pueda identificar no de manera aislada, sino teniendo en cuenta la función que cumplen en el interior de la micro, la macro y superestructura del texto.

1. Microestructura: Está relacionada con *la coherencia* del texto, al expresar el sentido que tiene cada frase, oración o proposición con relación a lo que se ha dicho (enunciado) anteriormente o se espera nombrar. Usted no sólo debe tener en cuenta los datos suministrados por el texto, también debe acudir a sus conocimientos generales (enciclopédicos) para inferir, es decir, adelantarse a lo que el texto quiere comunicar. Por ejemplo, una expresión coloquial (cotidiana) como “te tengo pillada”, puede significar que alguien viene mirando a otra persona, por lo tanto el observado debe tener cuidado con sus acciones. Se infieren y deducen situaciones que obedecen al contexto de la situación.

2. Macroestructura: Si en la anterior el lector debe tener en cuenta la coherencia local (la frase, la oración), en este nivel la coherencia se denomina global. Se distingue en el interior del texto teniendo en cuenta una serie de categorías gramaticales como los pronombres (yo, tu, el, ellos, nosotros) los cuales son referentes esenciales en el texto literario pues nos indican quién es el emisor y el destinatario del texto. Los nombres propios son referentes por ejemplo, “Llegué a la puerta del sol”, se puede referir a un lugar que tiene ese nombre o puede tener un sentido metafórico, de allí la importancia de la coherencia (qué se dijo antes y qué después). En algunas ocasiones el narrador de obras literarias crea referentes que no existen en la realidad (Caperusita Roja), pero que en el texto cumplen una función que le da sentido (coherencia y cohesión), creando de esta manera un argumento que nos divierte y enseña para la vida. El léxico también cumple una función referencial; por ejemplo, usted puede preguntarse: ¿por qué el narrador o el personaje utilizan esa palabra y no otra?; ¿a qué se refiere esa palabra? ¿qué me recuerda?

El narrador, a veces, utiliza una misma palabra con distintas expresiones o también es reiterativo con ellas, o puede sustituirla por un nombre genérico. Los conectores también ayudan a darle coherencia y cohesión al texto; son de varias clases (adición, causalidad, conclusión, enumeración, explicación, generalización, temporalidad, etc).

3. Superestructura del texto: A medida que el lector avanza en el proceso de comunicación con el texto va distinguiendo la estructura general del mismo. Debe ir construyendo la lógica del texto; es decir, identificar las relaciones armoniosas o contradictorias que el texto presenta, para ir realizando las inferencias y las deducciones que le permiten posteriormente (al terminar de leer el relato), reconstruir toda la estructura y elaborar o corroborar las hipótesis de lectura que van surgiendo, para llegar finalmente a la creación de un nuevo texto literario.

3.1. La inducción: consiste en extraer de algunos indicios que presenta el texto las posibles consecuencias. Por ejemplo, si una persona sonrío y observamos que sus dientes están amarillos, no tiene algunos dientes y sus encías están enrojecidas, son un conjunto de indicios que nos permiten identificar que tiene un problema dental agudo. Si acude al médico éste le diagnóstica el problema y comienza a tratarlo. Tanto el paciente como el médico esperan que del tratamiento se obtenga una solución que le permita al primero atacar el problema y no se extienda a las demás partes del organismo. En resumen, se presenta una situación problema, se define un tratamiento y se resuelve el problema (o el caso del paciente). En un relato, el narrador nos da una serie de indicios que el lector va agrupando, tratando de indentificar el problema; al mismo tiempo nos presenta un procedimiento (por partes) y luego resuelve el caso. El esquema sería: *Problema, procedimiento y caso.*

3.2. La deducción: no es ajena a la inducción. La diferencia entre una y otra consiste en que los narradores invierten la estructura del relato. Si continuamos con el ejemplo anterior y la persona afectada la convertimos en un personaje de un relato, podríamos construirlo de la siguiente manera: Valdemar le hace un guiño de ojo a Petronila. Ella le pregunta su nombre y él, en lugar de responderle inmediatamente, mira hacia otro lado, saca un pañuelo y se tapa la boca; finalmente ante la insistencia de Petronila, sonríe abiertamente. Inmediatamente, Petronila deduce la siguiente regla. Todas las personas que presentan ese tipo de dentadura tienen problemas bucales. Luego Valdemar comienza a hablarle, pero Petronila no le presta mucha atención a sus palabras porque trata de identificar el caso o el problema de Valdemar. Luego se pregunta por qué Valdemar no ha resuelto ese problema sabiendo que la medicina está tan avanzada. En resumen Petronila dedujo la regla, estudio el caso y luego se imaginó la solución del problema, la cual llevaría a Valdemar a un resultado positivo. El esquema sería: *Regla, caso y resultado*.

3.3. La abducción: es un procedimiento de lectura que tiene en cuenta la inducción y la deducción. Es decir, si el lector realiza bien los dos procedimientos anteriores llegará a la abducción, ya que ésta le permite identificar una serie de *hechos* los cuales se van acumulando a medida que avanza en la lectura para llegar a la formulación de las hipótesis. Si continuamos con el caso anterior, podríamos decir que Petronila comenzó a lanzar una serie de hipótesis al observar que Valdemar le había guiñado el ojo y luego se estaba haciendo el desentendido de la situación.

Por ejemplo, se puso a pensar:.. “ese hombre tan corpulento, de nariz aguileña, por qué se ha fijado precisamente en mí, sabiendo que yo no soy la única mujer que lo acompaña en este vagón del metro? ¿Será que era una chanza? ¿Por qué sacó un pañuelo y se tapó la boca, acaso tiene algún problema bucal? ¡Ah! ya sé... “Ese hombre que va conmigo en el vagón del metro le parecí muy bonita, me guiñó el ojo de manera espontánea y luego recordó que su dentadura estaba dañada y por eso se tapó con un pañuelo”. Esa es la hipótesis de Petronila, pero en el momento que *Valdemar le sonríe abiertamente* comprueba que una parte de su hipótesis es cierta. Ahora le falta corroborar, por medio de la conversación, si ella era la mujer más atractiva que él encontró en el vagón del metro.

3.4. La hipótesis: Como bien puede observarse es una afirmación que el lector realiza reagrupando los indicios y las señales (en este caso la acción de taparse con el pañuelo simboliza el ocultamiento de algo), los cuales configuran un hecho que se desencadena en una serie de situaciones que aclaran o aplazan, bien sea la identificación del problema central, y los procedimientos (más eficaces) para resolverlo. Petronila pudo comprobar por la vía de *la observación directa* una parte de la hipótesis; ahora le falta saber si él le guiñó el ojo porque la encontraba muy atractiva. Continuemos con el relato... Después de que Valdemar le dice el nombre a Petronila, agrega: __ “Quiero pedirle disculpas”. Ella le pregunta __ ¿Por qué? Él le responde: “Es que tengo un tic nervioso y por eso le guiñé el ojo”. Como bien puede observarse, una parte de la hipótesis es cierta pero la otra es falsa. El lector debe comprobar con la

información que aparece en el texto, la veracidad (el acierto) de sus hipótesis.

3.5. La pragmática: Como su nombre lo indica tiene en cuenta las situaciones prácticas que se presentan en el proceso de comunicación, en este caso textual. Incluye la naturaleza física de los sonidos, por ejemplo expresiones como Ufff, Ahhhh, Jaja, Mmm, etc.; están cargadas de sentido por lo tanto, teniendo en cuenta los niveles de coherencia y de cohesión debemos mirar qué función cumplen en el texto. *El discurso* utilizado por el narrador y los personajes de la historia privilegia ciertos estilos (forma), palabras (contenidos) y estrategias. Por ejemplo, algunos narradores utilizan palabras poco comunes; otros, un lenguaje coloquial; existen otros que les gusta más el monólogo (hablar en primera persona), el diálogo, el estilo impersonal (utilizar *le* dijo, se fue, etc.); otros son expertos en aplazar la resolución del problema como los relatos enigmáticos que estamos estudiando. En este caso, el narrador utiliza expresiones llamadas *figuras retóricas* con las cuales pretende *argumentar* al lector que lo narrado puede ser real. Así mismo, las figuras retóricas pretenden estimular las expectativas del lector para provocar dudas y afirmaciones que lo acerquen o desvíen de las hipótesis. Las figuras retóricas más usuales en este tipo de relatos son: la metáfora, la sinécdoque, sinestesia, ironía, antítesis, paradoja, gradación, descripción, topografía, retrato, retruécano, símil, entre otras.

3.6. Contexto: En los textos literarios así como en la vida real, existen una serie de situaciones que crean diversos contextos.

Por ejemplo, Valdemar y Petronila se encuentran en un medio de transporte (el metro) que determina una serie de *actuaciones y modos de expresión* que les permiten comunicarse. Dicho ambiente físico se puede describir fácilmente por cualquier ciudadano de Medellín, ya que en su mayoría se tiene el conocimiento o la experiencia de viajar en este tipo de transporte. La información, entonces, es clara para el lector, pero a veces en un relato enigmático, esta aparece dispersa y el lector debe ir construyendo el contexto de la situación. La información suministrada por el narrador, las expresiones y los pensamientos de los personajes, la topografía del espacio, y al mismo tiempo, las expresiones utilizadas por cada personaje y/o el narrador nos muestran el carácter de éstos. Por ejemplo, qué piensan de ellos mismos, de la situación por la que están atravesando, qué tipo de situaciones los han marcado más en la vida, etc.

3.7. Reconstrucción del texto: Es una estrategia de lectura que se va realizando a medida que se avanza en la comprensión del texto. Cada vez que se termine la lectura de un párrafo es recomendable enumerarlo e ir extractando la idea principal del mismo. Esta estrategia le permite, cuando llegue al final del relato, tener un resumen del mismo, para que en el momento de la inducción, la deducción, la hipótesis, la abducción y la autocorrección, usted puede identificar fácilmente la información que necesita.

3.8. Valoraciones: Consiste en argumentar críticamente algunos aspectos relacionados con la obra literaria. El lector debe presentar una *composición* de una página utilizando la técnica de la reseña crítica de una obra literaria, con el objetivo

de que otra persona que no haya leído la obra conozca en términos generales su contenido y se haga una idea de los aspectos más relevantes de la misma.

3.9. Factores no cognoscitivos: Este aspecto de la lectura está relacionado con las emociones, los pensamientos, los sentimientos que se van despertando en usted a medida que se hace cómplice de la historia. Le recomendamos escribir libremente todas aquellas sensaciones producidas en el acto de la lectura.

4. Producción de un nuevo texto: Es uno de los aspectos más importantes de la guía ya que un buen proceso de lectura lleva a la *creación literaria*. Es el momento donde usted pone a prueba lo aprendido en la asignatura de lengua y literatura, además de sus experiencias de vida, para imaginar un relato enigmático donde se combinan diversos referentes tales como: historias personales o de otros, donde se presentan enigmas, misterios para retomar algún problema identificado en un relato enigmático y transformarlo en otra situación, utilizar las figuras retóricas que más le gustaron, desviar de manera intencional la atención del lector para que descubra al final la hipótesis que usted ya había definido con antelación, hacer un mapa mental previamente para ordenar bien las ideas y luego convertirlas en proposiciones lógicas. Sus oraciones deben estar encadenadas o tener un sentido, de modo que lleven al lector a descubrir el enigma.

2. Criterios metodológicos para el maestro en formación

Esta *guía de lectura predictiva* es un instrumento de prueba que pretende promover una lectura detenida del texto literario, en especial del *relato*

enigmático, por parte de las discentes que participan en la construcción de la estrategia didáctica. Para su realización se combinan varias técnicas de lectura, principalmente la lectura guiada por parte del maestro en formación, ya que según el diagnóstico elaborado con las discentes del Liceo Tulio Ospina, ésta fue la principal recomendaciones realizada. No se descartan otras técnicas como la lectura silenciosa, extraclase y colectiva.

Es una guía de prueba en tanto se construye teniendo en cuenta algunos aportes del modelo de Kenneth Goodman y se agregan nuevos componentes a partir de los referentes conceptuales que aparecen en el anteproyecto de investigación monográfica. El modelo de Goodman es caracterizado según (Marín, sin fecha) como *transaccional* y *sociopsicolingüístico*. En el primero caso, el lector, al entrar en interacción con el texto, transforma sus esquemas de asimilación y acomodación. Y en el segundo, se apoya en una concepción sociocultural del lenguaje, la lectura y la escrita, además de reconocer la teoría general del conocimiento y la comprensión, en especial la teoría de los esquemas. Al mismo tiempo reconoce los aportes de la pragmática, la lingüística del texto, el nivel léxico-gramatical y la semántica. Propone como *estrategias cognitivas: la predicción, la inferencia, la verificación de hipótesis y la autocorrección*, las cuales tienen un conjunto de procedimientos que se van convirtiendo en niveles cada vez más complejos de lectura, que le permiten al destinatario del texto, llegar a la formulación de hipótesis. Es uno de los modelos de lectura que más se acerca a la construcción de esta estrategia didáctica.

Sin embargo, esta guía agrega nuevos componentes al modelo como son el concepto de la *abducción, la formulación de preguntas, la elaboración de un esquema* (mapa mental, de ideas o conceptual), *factores no cognoscitivos* (estado de ánimo del lector frente al texto), *figuras retóricas* (principalmente

aquellas que permite argumentar la hipótesis), *valoraciones* (mundo real y ficción), *contexto* (perspectiva social, cultural, ideológico y psicológica entre el conflicto o problema de la historia y los personajes) y la *reconstrucción del texto* (se va construyendo por medio de la idea principal en cada párrafo). Y finalmente, se pretende llegar a la producción de un nuevo texto.

Cada *componente* se presenta utilizando la técnica de la pregunta, la cual pretende orientar al lector frente a la manera como debe identificar la función de éste en el interior del texto. En el componente *claves lingüísticas y textuales*, se presentan algunas definiciones que pretenden recordarle al lector algunos conocimientos previos (adquiridos durante el proceso escolar y cultural), como también evitar la dispersión de conceptos que obstaculicen la comprensión del nivel textolingüístico y de interacción de quienes participan en el desarrollo de la estrategia didáctica.

Se espera, como un producto de este proceso que el lector ingrese en un nivel más avanzado de su *competencia argumentativa*, para llegar finalmente a *la propositiva o estética*. Es decir, para estas dos últimas competencias se presentarán posteriormente nuevas estrategias metodológicas donde las discentes argumenten sus hipótesis de lectura y construyan un nuevo relato, para de esta manera evidenciar su capacidad reproductiva, productiva y creativa. Los resultados obtenidos en este proceso serán producto del acumulado cultural y académico adquirido por las discentes, el maestro en formación y la asesora de prácticas pedagógicas, antes, durante y después del proceso de interacción y de construcción de la estrategia didáctica implementada.

2.1. Categorías básicas

Las categorías que se presentan a continuación soportan el enfoque teórico de la estrategia didáctica. Cumplen la función de ordenar las preguntas que posteriormente el maestro en formación debe realizar a los discentes, sin olvidar por supuesto, que cada texto y/o relato demanda una construcción que le es propia.

A. CONOCIMIENTOS PREVIOS

1. ¿Qué le sugiere el título del relato enigmático?
2. ¿Podría predecir el contenido del relato a partir del título?
3. Visualice cada página y vaya escribiendo aspectos que le llamen la atención tales como: signos de puntuación, márgenes, íconos, extensión del texto, códigos especiales.
4. Compare la información general que le brindó el texto con su predicción.

B. CONOCIMIENTOS LETRADOS

1. ¿Qué conocimientos tiene usted sobre el relato enigmático?
2. ¿Qué opina sobre este tipo de textos?
3. ¿Cuál es su intención comunicativa con este nuevo relato?

C. CLAVES LINGÜÍSTICAS Y TEXTUALES

Lea con su profesor el anexo que acompaña esta guía donde se especifican algunas marcas textuales que debe tener en cuenta antes, durante y después de la lectura del relato enigmático.

D. INDUCCIONES

Teniendo en cuenta el anexo (marcas lingüísticas y textuales) y las características del relato enigmático en estudio identifique en el texto:

1. ¿Cuál es el caso o el problema?
2. ¿Cuál es el procedimiento?
3. ¿Cuál es el resultado?

Recuerde que a medida que avanza en la lectura se va construyendo lentamente este procedimiento de lectura. Enumere las inducciones.

E. DEDUCCIONES

Teniendo en cuenta el anexo (marcas lingüísticas y textuales) y las características del relato enigmático en estudio, identifique en el texto:

1. ¿Cuál es la regla?
 2. ¿Cuál es el caso o problema?
 3. ¿Cuál es el resultado?
- Recuerde que a medida que avanza en la lectura se va construyendo lentamente este procedimiento de lectura. Enumere las deducciones.

F. ABDUCCIONES

Teniendo en cuenta el anexo (marcas lingüísticas y textuales) y las características del relato enigmático en estudio, identifique en el texto:

1. ¿Cuáles son los hechos más significativos que le permiten formular algunas hipótesis de lectura?
2. ¿Existe alguna relación entre la hipótesis con las inducciones y las deducciones que usted ha realizado antes, durante y/o después de la lectura del relato enigmático? Explique su respuesta.
3. ¿Qué validez o importancia tiene su (o las) hipótesis teniendo en cuenta la información suministrada durante el proceso de lectura?

4. ¿Podría resolver el problema o el caso presentado por el narrador, utilizando otro tipo de regla, de procedimiento y de hipótesis? Describa su análisis.

Recuerde que a medida que avanza en la lectura se va construyendo lentamente este procedimiento de lectura. Enumere las hipótesis.

G. PREGUNTAS

1. Transcriba las preguntas que aparezcan en el relato enigmático y sintetice su respuesta teniendo en cuenta la información suministrada por el texto.
2. Señale las preguntas que usted se va formulando a medida que avanza en el relato y trate de responderlas.
3. ¿Encuentra alguna relación entre las preguntas formuladas por el narrador y las suyas? Explique su respuesta.
4. ¿Algunas respuestas del narrador o de los personajes son la hipótesis que sustentan la resolución del problema? Explique su respuesta.
5. Agrupe sus respuestas tratando de construir una hipótesis y compárela con la que presenta el narrador o el personaje de la historia.
¿En que se diferencian?
¿En que se parecen? Enumere las preguntas

H. HIPÓTESIS

Teniendo en cuenta el anexo (marcas lingüísticas y textuales) y las características del relato enigmático en estudio, identifique en el texto:

1. ¿Cuál es la hipótesis más acertada presentada por el narrador, teniendo en cuenta el proceso de inducción y/o deducción seguido por él durante el relato? Explique su respuesta.

2. ¿Cuál es la hipótesis más acertada formulada por usted? Recuerde argumentarla apoyándose en el componente de *la abducción* y de *las preguntas*, donde desplegó toda su capacidad de análisis. Explique su respuesta.

I. AUTOCORRECCIONES

Teniendo en cuenta el número de las inducciones, deducciones, hipótesis y abducciones señale cuáles debió descartar y por qué. Por ejemplo:

I 1: Inducción / D 2: Deducción / H 4: Hipótesis / A 5: Abducción.

Descarté la inducción número uno porque...

Descarté la deducción número dos porque...

Descarté la hipótesis número cuatro porque...

Descarté la abducción número cinco porque...

J. ESQUEMA

1. Teniendo en cuenta el contexto (escenario físico, objetos, descripciones, etc.) del relato, intente dibujar un esquema donde estén representados los momentos más importantes de éste.
2. Si desea representar dichos aspectos utilizando otras técnicas más elaboradas como son: el mapa mental, el mapa conceptual, el mapa de ideas y la red semántica, lea el anexo No. 2 de esta guía de lectura con el maestro en formación. El uso de éstas técnicas le permitirá aprender a representar la información de manera sintética.

K. FACTORES NO COGNOSCITIVOS

1. ¿ A medida que iba leyendo el relato recordó algún momento especial de su vida?

2. ¿ Considera que su cuerpo hizo parte de la historia; es decir, se siento parte del problema presentado por el narrador?
3. ¿En algún momento sintió deseos de abandonar la lectura?
4. ¿Qué otros pensamiento buenos, malos, regulares pasan por su mente mientras lee?

L. VALORACIONES

M. RECONSTRUCCIÓN DEL TEXTO

Recuerde las recomendaciones del anexo No. 1 “Claves lingüísticas y textuales”.

1. Enumere cada párrafo y seleccione la idea principal del mismo.

N. PRODUCCIÓN DE UN NUEVO TEXTO

Recuerde las recomendaciones que aparecen en el numeral cuarto del "Manual para el discente y el docente".

Bibliografía consultada:

- Escandell Vidal, María Victoria. Introducción a la pragmática. Editorial Antropos, Barcelona, 1993, pp.235-245 Pragmática y Literatura.
- Ingedore G, Villaça Koch. “Cohesión y coherencia: verso y reverso” (traducción: Rosa Montés Miró). En: Ciencias del lenguaje. Instituto de ciencias sociales y humanidades. Universidad Autónoma de Puebla. Nº 9-10, julio de 1993 – junio de 1994 pp. 309-319.
- Marín, Marta. Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires, AIQUE, 2000, pp. 133-169.

- Ministerio de Educación Nacional –MEN-. Lineamientos curriculares en la lengua castellana, julio de 1998., pp.53-78.

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
PROGRAMA DE ESPAÑOL Y LITERATURA**

**LAS REJILLAS, UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN
DIAGNÓSTICO EN EL AULA**

Documento de trabajo para la discusión

Febrero de 2001

Mónica Moreno Torres,
Asesora de prácticas pedagógicas
en el programa de Español y Literatura
de la Facultad de Educación
de la Universidad de Antioquia.

Cuando un *maestro en formación* comienza la práctica pedagógica, desconoce en la mayoría de los casos, la percepción y el desarrollo que sus futuros estudiantes tienen acerca del uso de la lengua, el arte de la literatura y los diversos procesos de comunicación que identifican el área de Español y Literatura. De allí que sea tan importante impulsar en las primeras clases una *evaluación-diagnóstico*, donde el maestro identifique las potencialidades y las limitaciones de los discentes, con la idea de proponerles *la construcción de un proyecto de aula* que responda a sus necesidades e intereses.

La evaluación diagnóstico se puede realizar utilizando diversas técnicas de comunicación, entre las cuales se encuentran: *el cuestionario, los indicadores y una prueba guiada*.

El cuestionario es un instrumento que el maestro en formación elabora a partir de un conjunto de preguntas, entre las cuales se pueden señalar: ¿Qué es para usted la literatura?, ¿qué tipo de libros ha leído y por qué o en que condiciones?, ¿en su familia hay lectores?, ¿cómo se puede mejorar el área de Español y Literatura?, entre otras. El objetivo de esta técnica es reconocer las opiniones de los discentes de tal manera que en el momento de la elaboración del proyecto de aula sean tenidas en cuenta.

Los indicadores se elaboran a partir de la selección de algunos *conceptos claves* que serán trabajados en el año escolar. Entre éstos se encuentran las competencias comunicativas (hablar, leer, escuchar y escribir), las cuales, desde las políticas del MEN en Colombia, se han convertido en un tema obligado no sólo para los académicos, sino también para la sociedad en general, ya que los procesos de interacción y de comunicación que a ellas identifican son cada vez más exigentes. De la pregunta general ¿Qué es para ustedes leer, hablar, escuchar y escribir?, el maestro debe conducir a los discentes a una reflexión sobre el papel que juegan dichas competencias en su proceso de formación y en la sociedad. El objetivo es llegar a la reconstrucción de cada concepto desde las opiniones o las ideas de los discentes para luego convertirlas en temas de estudio y de aplicación.

La prueba guiada, se elabora utilizando una estrategia de lectura y de escritura, teniendo en cuenta el grado de escolaridad en el cual se encuentran los discentes. El objetivo es conocer de manera detallada el grado de apropiación que tienen éstos en dichas competencias.

Para que el diagnóstico pase del nivel de las opiniones al de las elaboraciones, es necesario que el maestro en formación, haga acopio de los diversos conocimientos adquiridos en el transcurso de su carrera profesional.

Por ello, apoyados en los aportes de la lingüística, la literatura y la didáctica se han elaborado tres rejillas que pretenden precisar las técnicas de comunicación arriba señaladas y comenzar el trabajo de sistematización de la práctica pedagógica.

La rejilla No. 1, se denomina del sujeto epistémico, del sistema científico y del saber disciplinar ya que dichos conceptos señalan el dominio que debe tener el maestro en formación de las diversas ciencias y disciplinas que configuran su *saber por enseñar*. Se entiende por habilidades fundamentales el conjunto de conocimientos que integran una disciplina o ciencia, los cuales deben ser aprehendidos por el futuro maestro, tanto de manera particular como holística, ya que éstas se integran el sistema de operaciones el cual se hace explícito en el aula a través del desarrollo de los contenidos y de los temas. La literatura se incluye como parte del sistema de operaciones, ya que al ser una manifestación artística, en lugar de aislarse de otros discursos propios de las ciencias del lenguaje, los actualiza y recrea permitiéndole al lector o lectores acceder a otros códigos de la lengua, a veces menos normativos, y en otras casos más exigente, permitiéndose con ello el desarrollo de las competencias comunicativas y las habilidades del pensamiento de una manera más amena y diversificada, ya que la variedad de géneros encierra una tipología textual que va desde el lenguaje cotidiano (la crónica) hasta el lenguaje estético y científico (como la poesía y el ensayo, entre otros). El texto que se escribe (producción) o el que se lee (recepción), conserva unas regularidades que han sido estudiadas por la textolingüística. Sin embargo, en el momento del análisis textual no puede dejarse de lado el nivel interdisciplinario de la lengua, donde la relación lenguaje-pensamiento, contexto socio-cultural y el signo-intérprete deben ser explicados por el maestro en formación de acuerdo con el estudio de caso. El texto llámese oral, escrito, visual, paratextual, etc. debe ser subdividido en

secuencias para lograr una mayor identificación de los niveles en los cuales se encuentra el discente.

La rejilla No.2, se denomina del sujeto social, sistema social y saber contextualizado, ya que pretende señalar las cuatro competencias que en los lineamientos curriculares el ICFES considera indispensables para que los niños y los jóvenes de este país accedan a la sociedad y amplíen su enciclopedia cultural. Las habilidades cognitivas se integran al sistema de competencias, ya que si bien algunos consideran al pensamiento como una quinta habilidad, para otros un buen desarrollo de las competencias comunicativas hace posible el dominio de nuevas estructuras del pensamiento, o dicho en otras palabras, la modificación de esquemas mentales se hace explícita a través de los procesos de interacción y de comunicación que proponen las competencias. La asociación, la comparación, entre otros, son métodos de análisis que requieren de procesos cognitivos que no se hacen al margen de situaciones de comunicación, sino que por el contrario, es a través de ellas que el sujeto se siente en la necesidad de activar sus esquemas mentales para responder al tipo de demanda, actividad o problema que tiene en frente. Las competencias superiores como son *la interpretación, la argumentación y la proposición*, tienen dicho carácter debido a la complejidad que encierra la puesta en escena de ellas. El ICFES, las denomina interpretativa, argumentativa o ética y propositiva o estética. Como bien puede observarse su desarrollo en el aula requiere de un entrenamiento por parte del maestro en ejercicio para que puede posibilitar en los discentes su desarrollo (a partir del 2000 estas competencias son evaluadas por el ICFES a través de lo que el ente gubernamental denomina el *nuevo examen de Estado*). El tipo de ciencias y disciplinas que sustenta esta propuesta son entre otras: la hermenéutica, la semiótica, la lógica llámese proposicional, científica, o más

especializada como el modelo mental hipotéticos-deductivos, la filosofía, la política, la economía, la fenomenología, la pragmática y el arte en todas sus manifestaciones. Con relación a las competencias comunicativas de recepción (leer y escuchar) y producción (hablar y escribir), el maestro en formación (después de un estudio bibliográfico acerca de cómo desarrollarlas y que teorías las sustentan), determina el tipo de actividades, estrategias o métodos que integrados a una didáctica de la lengua y de la literatura le permite a los estudiantes demostrar el dominio de éstas. La competencia estética, como la llama el ICFES, señala algunos rasgos del concepto, sin embargo, es el maestro en formación quien de acuerdo con el tipo de texto literario determina los indicadores y los logros que debe alcanzar el discente. La competencia valorativa tiene un significado que trasciende el aspecto de las conclusiones a las que comúnmente recurren los maestros, ya que exige por parte del discente, argumentar un punto de vista, interpretar el universo simbólico del texto, y proponer soluciones a los problemas implicados en la situación o en el texto. El saber contextualizado indica que del conjunto de habilidades (conocimientos) que preparan al maestro en formación para el dominio de un saber disciplinar, éste debe unirlos al horizonte del discente para que confluya en ambos, el deseo de saber, de conocer y de compartir las experiencias que el mundo les ofrece para mejorarlo y transformarlo.

La rejilla No.3, del sujeto psicológico, del sistema educativo y del saber pedagógico y didáctico, pretende reconocerle al sujeto la capacidad no sólo de conocer el desarrollo de las ciencias (rejilla No. 1), contextualizar dicho saber de acuerdo con las nuevas demandas de la sociedad (rejilla No.2) sino que además, el maestro a través del sistema educativo, debe estar en condiciones de producir saber pedagógico y sobre todo, formar los futuros hombres y mujeres para la sociedad. Es por ello que se le ha dado al

componente método, un valor importante, sin pretender con ello, desconocer los demás aspectos del proceso docente-educativo como el problema, el objetivo, el contenido, etc., los cuales intervienen a modo de eslabones para el logro de los objetivos señalados anteriormente.

En conclusión, un proyecto de aula puede entenderse como una estrategia, un instrumento o dicho de otro modo, es un proceso que requiere del compromiso, la creatividad y el estudio del permanente del maestro acerca del estado en que se encuentran los diversos objetos de conocimiento del sistema científico que lo hace un innovador en el área. Asimismo, la sistematicidad, el diagnóstico y la evaluación permanente de las acciones del docente, convierten el proyecto de aula en un proceso de investigación permanente. De esta manera, las únicas fuentes de consulta del maestro no serán los textos escolares, puesto que los artículos de las revistas y todos aquellos espacios de información donde es posible encontrar una reflexión acerca del desarrollo de la ciencia, la cultura y el arte que identifican el área de Español y de Literatura, serán fundamentales a la hora de comenzar un nuevo año escolar.

A continuación se presentan las rejillas.

Rejilla No.1

SUJETO EPISTÉMICO				
SISTEMA CIENTÍFICO				
SABER DISCIPLINAR				
HABILIDADES FUNDAMENTALES / CONTENIDOS				
NÚCLEOS DEL CONOCIMIENTO	CIENCIAS DEL LENGUAJE	RELACIONES	PROPIEDADES OBJ. DE ESTUDIO	OTROS RASGOS DEL OBJ. DE ESTUDIO
Gramatical	Fonología		Unidades mínimas de la lengua	
	Sintaxis		La oración y sus variantes	
	Semántica		Significado de las palabras	
Pragmático	Fonética		Naturaleza física de los sonidos	
	Retórica		El discurso y sus métodos, persuadir,	Convencer, argumentar (hermen)
	Léxico		El vocabulario y su manejo	
	Estilística		Formas particulares de comunicar	
Interdisciplinario	Psicolingüística		Percepción ,valores,memoria, modelos psto, pensamiento,lenguaje,metacognición,	Autoconciencia (interna y exter)
	Sociolingüística		Comunidad Lingüístic-Sociedad-Habla	Reglas: competencia/actuación,
	Semiología		Significación-Comunicac.- Interacción	Signos:lingüístic,paralin,i magen
TEXTO LINGÜÍSTICA				
Intratextual	Componente	Microestructura	Coherencia local, concordancia, cohesión,	Adv.canti,conect,marca(ti em-esp)
	Semántico	Macroestructura	Coherencia global, semántica global	
		Superestructura	Esquema lógico de organizac del texto	

	Sintáctico	Léxico	Campos semánticos, universos de sgdo.	
Intertextual	Relacional	Relaciones con otros textos	Contenidos de un texto q'proviene de Otros	
Extratextual	Pragmático	Contexto	Situación de Cción., actos de habla, procesos extratextuales, uso social del texto o punto de vista sobre la situación, acervo cultural	
Literario	Teoría y crítica literaria	La sociología, la estética, la ética, la lógica, la filosofía, la semiótica la hermeneútica, etc.	Escuelas literarias, corrientes literarias, géneros literarios, medios audiovisuales, diversidad de textos, etc.	La literatura como pre- texto para la recepción y la producción de diversos textos (expos, argume, et.

Rejilla No 2

SUJETO SOCIAL				
SISTEMA SOCIAL				
SABER CONTEXTUALIZADO				
HABILIDADES Y COMPETENCIAS				
HABILIDADES	COMPETENCIAS			
Cognitivas	Significativas (superiores)	Comunicativas	Estética	Valorativa
Asociar- Comparar- Identificar- Señalar-	Interpretar ¿Qué significa?	Recepción: LEER	Indicadores/obra literaria	Indicadores/Otros textos
			-Analiza la obra como totalidad	-Comprende globalmente texto
Jerarquizar- Clasificar-		ESCUCHAR	-Segmenta la obra para estudiarla	-Elabora conclusiones
Categorizar- Globalizar-	Argumentar ¿Qué significa?		-Describe, analiza y valora la obra	-Asume punto de vista
Inferir-Reordenar-		Producción: ESCRIBIR	-Siente emoción estética, deja huella	-Determ. el universo simbólico
Generalizar- Simbolizar-	Proponer ¿Qué significa?	HABLAR	-Distingue el autor-texto y el context	-Relaciona símbolos y context
Sintetizar- Analizar-etc.			-Determina valores cult., del texto	-Une mundos: Científ., Cotidian
"...La habilidad es la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del ser humano	Ser, decir, actuar con pertinencia y conocimiento, desde un "YO" para un "TU", buscando la autorrealización y el	La Competencia Comunicativa "...se define como el conjunto de posibilidades que tiene el est., para comprender, negociar y	-Identifica la polifonía textual	-Descifra univ. ideológico texto
			-Asume un punto de vista	-Activa enciclopedia cultural

<p>en una rama del saber" (ZAYAS:1999:71)</p>	<p>bienestar del "NOSOTROS"</p>	<p>producir actos de significación mediante diversos sistemas de signos(...) en situaciones específicas" (ICFES:2000:18).</p>	<p>-Actualiza el sentido del texto por medio de las competencias significativas, comunicativas y habilidades del pensamiento. Bibl.: (MAÑALICH:1999:31), (MEN:1998:45-52), (GÓMEZ DE G., Y OTROS:1997:12-13)</p>	<p>(ICFES:2000:22)</p>
---	---------------------------------	---	--	------------------------

Rejilla No 3

SUJETO PSICOLÓGICO					
SISTEMA EDUCATIVO					
SABER PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO					
PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE: DINÁMICA DEL COMPONENTE MÉTODO					
CARACTERÍSTICAS			DIMENSIONES		
Motivación	Comunicación	Actividad	Instructiva	Educativa	Desarrolladora
Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores/di sc.	Indicadores	Indicadores
-Las habilidades y competencias contribuyen con la formación de la personalidad.	-La relación entre pares y discen-docente es de diálogo, confianza, respeto, etc.	-El discente transforma., los contenidos por medio de las actividades.	Los contenidos: -Lo preparan p'la vida.	El ser humano a formar: Valora los contenidos,	El desarrollo psicofisiológico del discente se logra: Potencian
-El discente resuelve nuevos problemas cognitivos	-El docente argumenta al discente la necesidad social de desarrollar: habil, competencia, facult.	-El discente gana autonomía cognitiva.	-Desarrolla sus habilidades y competencias	-Se forma con principios universales, con	Do las facultades y cualidades físicas y espirituales. Regulando las
-El docente y la institución estimulan las compet., y habilid.	-El discente modifica: ideales, convicciones y concepción del mundo.	-Soluciona creativamente los problemas cotidianos y cognitivos.	-Imita el método del docente, pero luego lo utiliza con	Libertad, utiliza la razón en todo tipo de eventos.	actividades y las tareas para garantizar el desarrollo de facultades y habilidades.
-El discente se compromete con su proces., de autoaprendizaje	-Los contenidos son significativos para el discente.	-Se siente autorrealizado cuando termina la actividad	independencia.	Relaciona los concept., con su	"...La facultad de educar del maestro en formación se de-
-El discente pasa de la reproducción a la	-El docente estimula el trabajo del discente	-Se incorpora el líder y el grupo a las tareas	-Se relaciona en forma	papel en la soc. Se forma	sarrolla por medio de la enseñanza, pero

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
PROGRAMA DE ESPAÑOL Y LITERATURA**

PROGRAMA DE SEMINARIO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Semestre: 2-2001

Profesora: Mónica Moreno Torres

COMPONENTES DEL PROYECTO DE AULA

PROBLEMA	El desconocimiento de la práctica pedagógica como un espacio para la indagación y la reflexión crítica
PREGUNTA	¿Cómo convertir la práctica pedagógica de los maestros en formación en un espacio de indagación a partir de la reflexión crítica?
NECESIDAD	<p>La práctica pedagógica es el espacio donde los maestros en formación, los asesores, los discentes y los tutores interactúan develando las formas particulares de acercarse al conocimiento, al arte y a la sociedad. Allí confluyen no sólo las experiencias a modo de relatos como una forma de aproximación al Otro y al saber, sino que al mismo tiempo, en dicho espacio <i>la razón dialógica hace que la discusión sea el momento culminante en la práctica del seminario investigativo (Loterio, 1994)</i>. El Seminario de la Práctica Pedagógica, como proceso de indagación, promueve la discusión y el monólogo interior. La presencia del diálogo a partir de la reflexión y la crítica permanente sobre <i>lo que se aprende, se enseña, se piensa, se dice, se hace y se ES</i> ha sido una de las mejores contribuciones de este espacio a la <i>formación de maestros</i>. La contradicción se ha convertido en un lugar para el <i>desencuentro</i> que culmina con la presentación del <i>proyecto de grado</i> ante la comunidad educativa. El carácter de <i>proyecto</i> lo determina la búsqueda constante de estrategias de enseñanza y de aprendizaje en el área de Español y Literatura, como también de preguntas, de hipótesis y la superación de obstáculos tanto epistemológicos como interpersonales. El arte de la literatura será en este segundo semestre de la práctica pedagógica, el pivote a partir del cual emerjan los conocimientos adquiridos en pedagogía, didáctica, lingüística y las teorías literarias. Es así como <i>el ensayo pedagógico</i> se convertirá en un proceso de creación y de mediación didáctica para configurar la metáfora del proyecto de grado del futuro maestro.</p>

OBJETIVOS	<p>Obj.1: Socializar las experiencias de aula desde una mirada crítica y reflexiva por medio de la reflexión colectiva.</p> <p>Obj.2: Identificar las relaciones entre la obra de arte literaria, la lingüística y la didáctica del Español y la Literatura por medio de la producción de un ensayo pedagógico.</p> <p>Obj.3: Construir el proyecto de grado desde una mirada holística que integre <i>el mundo de la experiencia docente con los mundos posibles</i> que sugiere la literatura, impulsando una mirada de esperanza en medio de la guerra.</p>
OBJETO DE ESTUDIO	El proceso docente-educativo en el área del Español y de la Literatura
MÉTODO	El debate por medio del panel, la exposición crítica y reflexiva de la obra de arte literaria, la elaboración individual de ensayos pedagógicos, la presentación de mapas mentales sobre las lecturas realizadas en el semestre anterior y sus relacionadas con el texto literario.
CONTENIDOS GENERALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. La Polifonía del texto literario y <i>del mundo de la vida</i> 2. La Alteridad: El yo, el ello y el Otro 3. El mito como horizonte de sentido 4. El devenir del maestro 5. El relato enigmático como un pretexto para el desarrollo de capacidades de investigación en el maestro en formación. 6. La lectura y la escritura como un proceso para la desconstrucción y reconstrucción de la realidad. 7. Socialización de los proyectos de grado
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de ensayos pedagógicos - Exposiciones que utilicen la técnica del panel - Elaboración de mapas mentales - Presentación de los proyectos de grado ante la comunidad educativa. - Socialización de las experiencias de aula y asesoría a los proyectos de grado.
MEDIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Impresos (Módulo I de los protocolos y relatorías elaborados por los maestros en formación y la asesora en el primer semestre de 2001). Consultarlo en el Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. - Orales - Electrónicos (presentación de proyecto de grado en power point)
FORMA	Tiempo 18 sesiones. Un lunes estará dedicado a la socialización de las experiencias de aula y el siguiente, a la presentación de los contenidos generales donde se combinará la técnica del panel, la elaboración de los mapas mentales y la lectura de un ensayo pedagógico. Ver anexo: Cronograma de actividades por

	bloques temáticos.
EVALUACIÓN	<i>Desempeño del maestro en formación durante la práctica pedagógica</i> 50%: Evaluación del tutor, visita de la asesora, diario de campo. <i>Producción oral y escrita</i> 50%: Ensayo pedagógico, anteproyecto o proyecto de grado, mapas mentales, autoevaluación sobre la participación en el seminario de práctica y la práctica pedagógica.

**CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES POR UNIDADES TEMÁTICAS
SEMINARIO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA
SEMESTRE 2-2001
FECHA: Del 9-07-01 al 26-11-01**

Sesión	Fecha	Contenidos Temáticos	Referencia Bibliográfica	Grupo responsable del panel y del ensayo pedagógico (individual)	Grupo responsable del protocolo
1	9-07-01	La práctica pedagógica	-La formación del profesorado y el desarrollo del currículo. Tomado del marco curricular de la escuela renovada. J. Gimeno Sacristán y Otros. (documento sin fecha).p.57-76 -La práctica docente y la formación de maestros. E. Rocwell y R. Mercado. (documento sin fecha). P.1-27		
2	16-07-01	Socialización de las experiencias de aula y asesoría a los proyectos de grado.	Grupo del Inem y de la Escuela Normal Superior de Medellín.		
3	23-07-01	<i>La Polifonía del texto literario y del mundo de la vida</i>	Gómez Valderrama Pedro. Noticia de los cuatro mensajeros. Más arriba del reino. Editorial Pluma, Bogotá. Primera edición, 1973, pp.31-43		
4	30-07.01	Socialización de las experiencias de aula y asesoría a los proyectos de grado.	Grupo del Liceo Tulio Ospina y del INEM		
5	6-08-01	<i>La Alteridad: El yo, el Ello y el Otro.</i>	Borges, Jorge Luis. Las ruinas circulares. Ficciones. Editorial		

			EMECÉ. Argentina, 1998, pp:69-79		
6	13-08-01	Socialización de las experiencias de aula y asesoría a los proyectos de grado.	Grupo de la Escuela Normal Superior de Medellín y del Liceo Tulio Ospina		
7	27-08-01	<i>El mito como horizonte de sentido.</i>	El mito de Ícaro.		
8	3-09-01	Socialización de las experiencias de aula y asesoría a los proyecto grado	Grupo del INEM y del Liceo Tulio Ospina		
9	10-09-01	<i>El devenir del maestro.</i>	González, Fernando. El maestro de escuela. Editorial Universidad de Antioquia. Quinta edición, 1995, Medellín-Colombia, 76p.		
10	17-09-01	<i>La lectura y la escritura como un proceso para la desconstrucción y reconstrucción de la realidad</i>	Borges, Jorge Luis. Pierre Menard, autor del Quijote. Ficciones. Editorial EMECÉ, Argentina, 1998,pp:49-65		
11	24-09-01	El relato enigmático como un pretexto para el desarrollo de capacidades de investigación en el maestro en formación.	Allan Poe, Edgar. El escarabajo de oro. Editorial Aguilar. Madrid, 1994, pp:7-64		
12	1-10-01	Presentación de los proyectos de grado	Maestros en formación de Práctica I (Procolo)		
13	8-10-01	Presentación de los proyectos de grado	Maestros en formación de Práctica I (Procolo)		
14	22-10-01	Presentación de los proyectos de grado	Maestros en formación de Práctica I (Procolo)		
15	29-10-01	Presentación de los proyectos de grado	Maestros en formación de Práctica I (Procolo)		

16	19-11-01	Presentación de los proyectos de grado	Maestros en formación de Práctica I (Procolo)		
17	26-11-01	Evaluación del curso			
18	3-12-01	Despedida a los graduandos			

RE-LECTURAS DEL MÓDULO DEL SEMINARIO PARA REALIZAR EL ENSAYO PEDAGÓGICO

Sesión	Fecha	Autores trabajados en el Seminario	Otros autores
3	23-07-01	Moreno T., Mónica. Polifonías en la Cultura Escolar Juvenil.	Bajtín, Y el Texto donde se analiza el arpa y la sombra de Alejo Carpentier. Otro artículo que analiza la polifonía del texto literario es el de: Ernestina Avendaño de V. Polifonía e intertextualidad en el arpa y la sombra de Alejo Carpentier. Rev. Literaria: Alba de América. Vol. 14, julio 1996, Números 26 y 27.
5	6-08-01	-Husserl, Edmund. El Yo en la fenomenología. - Bruner, Jerome. La autobiografía y el yo.	Zavala, Lauro. Tema de la "Posmodernidad y escritura". Pp: 103, 11, 115, 119. Y mirar de la obra poética de Borges las diversas referencias que hace al Yo, al Otro, Angela Betancur tiene un análisis sobre este cuento. Bruner, Jerome. Realidad Mental y mundos posibles.
7	27-08-01	-Ricoeur, Paul. ¿Qué es un texto?.	Buscar análisis sobre este mito (preferiblemente) o de otros para conocer los apoyos teóricos y los énfasis desde lo ontológico.
9	10-09-01	-Gimeno Sacristán. La formación del profesorado y el desarrollo del currículo. -E.Rockwell y R. Mercado. La práctica docente y la formación de maestros.	Contrastar la historia del maestro de escuela Colombino con la autobiografía de otros maestros .En el texto: Forjadores del pensamiento en occidente y sus reflexiones sobre la educación se publicaron varias biografías que pueden ampliar los referentes conceptuales.
10	17-09-01	-La hermeneútica: Red-escribir metafóricamente la realidad. -Hermeneútica y Pedagogía.	Uno de los temas centrales es la hermeneútica ya que Borges hace alusión a la originalidad y a la interpretación del Quijote. Artículos sobre el Quijote por parte de críticos literarios como también de estudiantes del pregrado son de gran ayuda. Gutiérrez Girardot tiene un ensayo sobre el cuento de Borges que se cita en el crograma. Aparece en un texto titulado "Horas de estudio".

11	24-09-01	-La investigación formativa e investigación científica en sentido estricto. -Investigar sobre la escuela o investigar en la escuela.	Villa, Vélez, Porlán y otros autores que aparecen en el proyecto de investigación sobre el desarrollo de la competencia narrativa en maestros en formación y estudiantes de secundaria, de: Moreno y Otros, 2001.
----	----------	---	---

SECUENCIA III

EVALUACIÓN

"...-¿No cree usted que analiza demasiado? -intervino Mildred, y miró a Poirot con ligera ironía. -Hay que hablar siempre con toda exactitud. Es..¿cómo diría yo?... una manía en mí...".

(Ágata Christie, 1978)

Valoraciones del proceso

Es importante aclarar que en esta secuencia serán evaluados tres tópicos así: la lectura predictiva, el seminario de práctica pedagógica y la construcción y aplicación de instrumentos.

Con relación a la lectura predictiva, el concepto de *cooperación interpretativa* aportado por Eco, a partir de los referentes teóricos de Peirce, fue el horizonte de sentido que le permitió a la estrategia didáctica confrontar de manera permanente la hipótesis de trabajo. En lo que respecta al proceso docente-educativo, se retoma la noción de *evaluación formativa* en la que se pretende *determinar el grado de adquisición de los conocimientos y habilidades que sobre un determinado tema poseen los discentes* (Álvarez y González, 1998). Y para el caso de la construcción y la aplicación de instrumentos, se parte de los fundamentos de *la investigación cualitativa*, donde el enfoque interpretativo o hermenéutico de la realidad, es el parámetro que permite entender e impulsar *la evaluación por logros* como un proceso de mediación e interacción cultural (Latorre y Suárez, 2000).

1. La lectura Predictiva

Con respecto al primer tópico, de acuerdo con Peirce, (citado por Castillo, 2001) el trabajo de cooperación interpretativa del lector se logra inicialmente

con un tanteo de hipótesis, las cuales al ser amplias y diversas le permiten un primer acercamiento al texto. Pero a medida que éste avanza en dicho proceso, las hipótesis se van depurando para darle paso a *la constatación*. En últimas, se trata de establecer un juego de *conjeturas, de aciertos y desaciertos [...] para construir el sentido del texto*.

La aplicación de este procedimiento fue una tarea de evaluación permanente que se pudo constatar con la ayuda de varios instrumentos, entre los cuales el texto literario cumplió una función importante. Su división en *secuencias predictivas* les permitió a las discentes mantenerse atentas al cambio no sólo de las coordenadas espacio temporales del relato, sino que a su vez el enigma al irse resolviendo de manera "arbitraria" por parte del narrador, las fue llevando igual que los personajes a incluirse como parte de la solución del problema.

En el proceso de cooperación del lector con el texto, otro aspecto importante lo determina la producción escrita, la cual se expresa por medio de la interpretación, explicitación e identificación de los diversos códigos lingüísticos y extralingüísticos. Como parte de estos nuevos interpretantes se encuentra el resumen, los comentarios, su adaptación a otras situaciones, los sentimientos de empatía o rechazo que logra despertar en el lector el texto, y por supuesto la producción de un nuevo relato, entre otros. En este sentido, el maestro en formación encargado de aplicar las técnicas de lectura expresó en la socialización del trabajo de grado:

En el proceso de la lectura guiada por el docente [...] se debe tener mucho cuidado con la lectura del texto enigmático, pues la idea es sugerir y no hacer énfasis en los datos importantes del texto [...], no se deben dar directrices, sino sospechas y opciones: la directriz limitaría a las discentes para el fogeo de sus deliberaciones frente a los demás. El docente, en consecuencia, debe ser un provocador, pero nunca

trazar caminos. Ellas demandan la presencia constante del docente, quien debe estar presente para provocar cosas y no para resolver los problemas.¹⁹

De otro lado, el desarrollo de la competencia narrativa al incluir las cuatro competencias básicas (hablar, leer, escuchar y escribir) y en este caso, a la argumentación, se impulsó de manera tanto individual como colectiva. Lo individual se experimentó inicialmente, por medio del *método de lectura dirigida, la cual es una variante moderna del método de explicación de textos. Tiene en cuenta la dificultad de comprensión e interpretación de algunas obras [..].* Exige una actitud de concentración, silencio y tranquilidad para lograr al mismo tiempo una lectura crítica de la obra (Alzola, 1992).

Las características de este procedimiento demuestran que la participación de los discentes en el proceso lector es fundamental, ya que las preguntas no vienen del lado del maestro únicamente, pues éstos deben estar en condiciones de transformar el texto con las *provocaciones* del docente, y con la ayuda de los instrumentos que fueron diseñados para tal fin, además activando su enciclopedia cultural.

En lo relacionado con *la lectura como proceso de provocación hacia la escritura*, Jurado, (1999: 207-226) considera que una obra literaria puede llevar o bien a la producción de un texto literario, o a la construcción de uno con *intenciones argumentativas*. Agrega que esta última intención es la menos impulsada en el aula, debido al prejuicio de algunos maestros que consideran *la obra literaria como un objeto de contemplación que no puede someterse al análisis riguroso*, y menos aún permitir el desarrollo de la producción de otro tipo de textos.

¹⁹ Ver protocolo del 26 de noviembre de 2001. Este material se puede consultar en el "Módulo del Seminario de Práctica Pedagógica" del archivo del programa de Español y Literatura.

Este enfoque del semiólogo se pone a tono con las intenciones didácticas de esta propuesta, en tanto se ha pretendido utilizar como pretexto el relato enigmático para activar esquemas mentales, saberes y provocar nuevos procesos de lectura y de escritura, donde se haga presente *la competencia argumentativa*. Al comparar este propósito con la hipótesis de trabajo, se podría afirmar que de manera parcial algunas discentes lograron formularlas. Sin embargo, llegar a la explicación de un nuevo caso o problema sólo fue posible con la elipsis que sugería la construcción de un relato donde se explicara el procedimiento utilizado por Donovan para asesinar a su esposa.

El juego dramático presentado por las autoras empíricas demostró, a su vez, que no sólo la creación literaria se puede activar con el estudio y el disfrute de los diversos géneros literarios, sino que también el dominio y el uso del lenguaje se hace más consciente en tanto el escribiente se siente en la necesidad de darle coherencia, cohesión y sentido a las ideas que pretende expresar.

De otro lado, el concepto de *evaluación formativa* se implementó realizando un seguimiento individual y colectivo a los procesos de lectura y escritura de las discentes. En los diarios de lectura y escritura de las discentes se pueden observar las recomendaciones del maestro en formación, al igual que en los portafolios, donde se consignaba la información. La autocorrección cumplió un papel importante, ya que cada lectora, a medida que se le entregaba una nueva secuencia, debía volver hacia atrás para recuperar la información y definir sus hipótesis o cambiarlas²⁰.

El dominio de los contenidos se fue alcanzando de manera gradual, las producciones escritas de las discentes y las reflexiones del maestro en formación así lo demuestran. Sin embargo, vale la pena agregar que los

²⁰ Se anexa el proceso de lectura predictiva de una discente con base en la guía de lectura predictiva. Ver anexo N° 4.

vacíos de las discentes en el uso de la lengua se deben, de alguna manera, a la falta de ejercitación en una lectura y una escritura que sea de su agrado. En la mayoría de los casos los discentes consideran que la imposición del texto les impide su disfrute y aprendizaje. El llamado de Goodman, (1995) en cuanto a la selección de *textos auténticos* es idéntico al presentado por Jurado, (1999) cuando dice : [...] *Los criterios de selección de los textos -hablo de los textos auténticos y no de los refritos de los libros de texto [...], cumplen una función crucial en el alcance de los objetivos y en el desarrollo de las habilidades de los discentes .*

2. El seminario de práctica pedagógica:

Para ser consecuentes con los parámetros expresados en la secuencia I (Contextualización), se presentan algunas reflexiones a partir del componente “contenido” y “método”, los cuales se expresaron de manera clara en el interior del seminario de práctica pedagógica.

De acuerdo con lo anterior, en la construcción de esta estrategia didáctica además de tener en cuenta en cuenta los intereses y las necesidades de los discentes, incluye a los maestros en formación. Este enfoque se presenta de acuerdo con el nuevo paradigma de la educación, donde se pretende que todos los agentes educativos cualifiquen sus procesos de formación e instrucción por medio de su vinculación a los métodos y procedimientos de la investigación-acción.

Para ilustrar el acercamiento que tuvieron los maestros a la investigación formativa, se presentan algunos apartes de los protocolos de las sesiones número once y dieciséis del seminario de práctica pedagógica.²¹ *En la primera* sesión, la actividad consistió en abordar la explicación del método

²¹ La sesión No. 11 corresponde al 1 de octubre, y la No. 16 al 26 de noviembre del presente año. Los protocolos se pueden consultar en el "Módulo del Seminario de Practica Pedagógica" del archivo del programa de Español y Literatura.

abductivo, por medio del análisis del relato enigmático "El escarabajo de oro" del escritor Edgar Allan Poe. *En la segunda*, como parte del proceso y de los resultados de la práctica pedagógica, los maestros en formación²² presentan ante la comunidad educativa sus reflexiones, obstáculos y aciertos en la construcción de la estrategia didáctica basada en el desarrollo de *la competencia narrativa*.

En la primera sesión, luego de que los integrantes del seminario tuvieron la oportunidad de ver la película "El insecto dorado", y de leer previamente el relato, "El escarabajo de oro" escrito por Edgar Allan Poe, dos maestros en formación motivaron el análisis del texto entre los asistentes a dicho espacio de investigación. Inicialmente abordaron los conceptos de *historia investigante* y *de historia oculta* (Posada, 1984). Para lograr la identificación de esta última, insistieron en la importancia de la relectura con la idea de que el lector se formule nuevas preguntas. Del mismo modo, recomiendan estar atentos a las funciones del narrador, ya que al ser el testigo de los hechos, le permite al lector identificar la historia investigante.

Proponen la reconstrucción de la historia investigante de manera colectiva, utilizando una serie de preguntas, tales como: ¿con qué acciones comienza la historia investigante?, ¿qué ocurre al comienzo de la historia?, entre otras. Al respecto, el grupo aporta una serie de hechos, de acontecimientos, se describen los personajes que aparecen en las primeras escenas, se caracterizan los espacios, entre otros. Los expositores agregan que la historia oculta se mantiene por parte del narrador hasta el momento en el que se descubre el tesoro. Luego comienza la historia investigante, donde el lector debe estar más atento a los hechos y a las palabras de los personajes, de lo contrario quedará por fuera de la historia.

²² Los maestros en formación son: Juan David Arboleda y Edgar Fair Alzate.

Uno de los expositores expresa que en el interior de este tipo de relatos, y aún de los que no hacen parte de este género, se pueden presentar varias historias ocultas. Por ejemplo, en el relato en estudio, el lector se puede preguntar ¿cómo el pirata mató a sus ayudantes después de que le permitieron encontrar el tesoro? Seguidamente, este maestro explica la manera como Legrand, el personaje central del relato, descubrió el tesoro por medio de la lectura del criptograma.²³

El otro maestro en formación retoma la palabra explicando lo que significa la inducción, la deducción y la abducción para teóricos como Peirce y Mauricio Vélez. La abducción implica el desarrollo de capacidades metacognitivas, donde están implicadas la inducción y la deducción. *La abducción también tiene una cuota de intuición poética, porque hay un atrevimiento o ensoñación que se hace Legrand con todo lo que tiene en su cabeza.* Luego presentan un hecho del relato, y le preguntan a los demás compañeros ¿qué procesos abductivos realizó Legrand? Ante el silencio de los asistentes los exhortan para que especulen sobre dicho procedimiento. Después de algunas respuestas, los expositores presentan el procedimiento seguido por Legrand de la siguiente manera: El primer requisito para hacerse investigador es la observación de los hechos, luego formular algunas hipótesis para confirmarlas por medio de la inducción, y de esta manera establecer relaciones que permitan comprobar las sospechas. Los procesos que realiza un investigador se deben ir depurando, se trata de confirmar y de interrogar los hechos, con la idea de buscar probabilidades, hacer juicios, hacer conclusiones y suponer algunas hipótesis.

Ante la pregunta de uno de los participantes a los expositores sobre qué tipo de investigador está señalando, estos responden que se refieren al que aparece

²³ Se anexa al protocolo la reflexión del maestro en formación (Juan David Arboleda M.) sobre la manera como trabajó el criptograma con las discentes del Liceo Tulio Ospina en el segundo semestre de 2001. Este material se puede consultar en el "Módulo del Seminario de Práctica Pedagógica" del archivo del programa de Español y Literatura.

en el relato, pero ello no descarta que en *el mundo real* otras personas no puedan acceder a dichos procedimientos.

Más adelante se aborda la pregunta de cómo se presenta y aplica el método abductivo en el contexto escolar. Algunos consideran que cuando el maestro realiza un diagnóstico debe activar sus habilidades cognitivas como la inducción, la deducción y aún la abducción. Uno de los expositores considera al respecto, que *la tarea de un maestro es alcanzar las habilidades metacognitivas, que están más allá de lo cognitivo, debe depurar los procesos de pensamiento y corregirlos por medio de la experimentación.*

Uno de los maestros comenta que la aplicación de este método en el contexto escolar es difícil pero no imposible. Las dificultades se deben a las exigencias que presenta el método y a las limitaciones de los discentes para concentrarse y descubrirlo cuando leen un relato enigmático. Concluyen los expositores diciendo que se deben realizar en el aula de clase este tipo de actividades, de modo que provoquen en los discentes una reflexión.

El anterior tema fue uno de los menos polémicos en el seminario de práctica. Algunos expresaron en la evaluación que es demasiado difícil comprenderlo y además, no fueron formados en el pregrado con una actitud de indagación. Infortunadamente, el actual maestro en formación apenas comienza a beneficiarse del nuevo enfoque propuesto por el Ministerio de Educación Nacional. Para nadie es extraño que los cambios en la educación son demasiado lentos, y ello no exime a las Facultades de Educación. Sin embargo, ante el acelerado proceso de globalización, tanto los formadores como los formados tienen hoy más conciencia de la necesidad de mantenerse actualizados frente a los nuevos paradigmas, pero no sólo para informarse, sino también para entrar a hacer parte de su impulso en forma crítica.

En la segunda sesión, un maestro en formación²⁴ socializa los resultados obtenidos durante la práctica pedagógica, en el evento denominado: socialización de los trabajos de grado en el programa de Español y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Tituló su trabajo "La búsqueda del tesoro.", metáfora que nace a partir del texto trabajado con los discentes de la Escuela Normal Superior de Medellín, a partir del relato enigmático de Edgar Allan Poe "El escarabajo de oro" .

La pregunta problematológica que se hace el futuro docente es: ¿Cómo lograr el desarrollo y la potenciación de las habilidades de interpretación por medio de procesos abductivos?

En su hipótesis plantea que *la lectura es un proceso semiótico por el que se interpreta un referente cuando se asigna a un significante un significado determinado, y es allí donde la función del lector es crear un proceso que transforme un signo en símbolo, un pretexto en texto.* A su vez, los símbolos leídos pasan a ser ejercicios de interpretación. La lectura en este sentido es una traducción del código del emisor al código del receptor.

Él mismo se plantea como objetivo general: "Diseñar una estrategia didáctica que permita el desarrollo de la competencia interpretativa en los discentes de grado noveno de la Escuela Normal Superior de Medellín." En los objetivos específicos se propone *desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, entendida ésta como el conjunto de posibilidades que tiene una persona para comprender, interpretar, organizar, negociar y producir actos de significación a través de distintos sistemas de signos verbales y no verbales* (ICFES, 1998). Así mismo en *identificar los diferentes procesos de comprensión lectora y procesos de producción escrita.*

²⁴ Edgar Yair Alzate.

Con respecto a los instrumentos, entendidos como los medios necesarios para la implementación de las técnicas, el exponente menciona: el diario de campo, y el diario de lectura y escritura de los discentes.

En lo relacionado con los referentes conceptuales, el maestro en formación parte de la “interpretación”, y trae a colación autores como Umberto Eco, quien dice que: “La interpretación es producto de la cooperación de un lector con el texto.” La interpretación también debe partir de hipótesis formuladas por el lector quien debe aventurarlas, y en ese proceso de cooperación, ir paulatinamente reforzándolas o abandonándolas, según lo que el texto le informe. También para Eco, muchas veces no interpretamos el texto, sino que lo usamos para diversas necesidades.

Después de otras explicaciones, el maestro pregunta: ¿Precede la práctica a la teoría, o en el comienzo de toda práctica hay una teoría?; ¿conduce la práctica a la modificación de la teoría?; ¿no lleva el ejercicio práctico a modificar la teoría inicial?; ¿si la teoría es efectiva en la medida en que es avalada por una práctica, dura entonces lo que ésta sólo vale para ella, no pudiendo ser general? Es decir, que ¿cada teoría duraría lo que la práctica que la respalda o demuestra, y no habría teorías generales o universales, sino una para cada práctica?.

Seguidamente presenta las siguientes hipótesis: Leer es comprender el texto del escritor en el contexto del lector; enseñamos a leer como leemos y leemos como enseñamos a leer; la escuela al imponer la lectura literal, impide la crítica y no puede valorar el texto; el escritor lee otros textos para escribir el propio; el lector lee un texto para rescribirlo: sería un lecto-escritor; la lectura literal es el grado cero de la lectura; el escritor traduce para repetir y el lector repite para traducir; todo discurso es un texto en un contexto; *la consigna es dejar leer para reintegrar a la lectura como a la libertad que le ha quitado la escuela..*

El segundo maestro en formación²⁵ titula su trabajo de grado: “El verbo se hizo carne”. Explica que las palabras, antes de conformarse en un discurso – oral o escrito-, deben encarnarse en el sujeto, ser parte de él, mediante una auto argumentación que permita el convencimiento propio antes que el convencimiento particular o general.

La hipótesis la expresa de la siguiente manera: “En un ejercicio medianamente constante de lectura predictiva se desarrolla la capacidad argumentativa de las discentes y se mejora de paso, y de una manera muy global, la forma de expresarse”.

El objetivo general de su proyecto es: Diseñar una estrategia didáctica que permita el desarrollo de la competencia argumentativa en los discentes de grado 11º del Liceo Tulio Ospina. Dentro de los objetivos específicos se propuso: Desarrollar la competencia básica de la escritura con base en la recepción e interpretación de textos literarios que den origen a la producción de nuevos textos o paratextos. También pretendió identificar las hipótesis formuladas por las discentes, antes, durante y después de la lectura de textos literarios.

En los referentes conceptuales abordó la teoría de la abducción. Aclaró que su práctica pedagógica se realizó teniendo en cuenta el proyecto de investigación presentado por la profesora Mónica Moreno Torres. En cuanto al diseño metodológico, el exponente habla de técnicas, como de aquel conjunto de procedimientos y de métodos que hacen posible el cumplimiento de los objetivos, como: la composición literaria, la lectura predictiva y dirigida, el comentario y aplicación de textos, el resumen oral y la recepción de textos. Con respecto a los instrumentos, entendidos como las mediaciones que son necesarias para implementar las técnicas, se mencionan el seguimiento diario de lectura y escritura de las discentes, y el diario de campo llevado por el maestro en formación.

²⁵ Juan David Arboleda M.

Para este maestro en formación, la lectura predictiva, eje alrededor del cual gira todo el proyecto, tiene tres momentos:

El antes: aquí se da la elección del texto, que necesariamente debe ser de corte enigmático. El texto enigmático asegura la presencia de un problema, y muy probablemente, si es un buen relato, asegura la presencia del proceso o método inherente a ese problema que utiliza el investigador protagonista del relato.

El durante: involucra la lectura guiada por el docente, en el que se resalta el constante recuento de los datos considerados durante la preparación del material. Se debe tener mucho cuidado con la lectura del texto enigmático, pues la idea es sugerir y no hacer énfasis en los datos importantes del texto. También se deben esclarecer los términos de difícil comprensión, los comentarios deben ser pertinentes por parte del profesor, de modo que animen la atención de las lectoras y les puedan ayudar luego a su auto argumentación. En esta medida, no se deben dar directrices, sino sospechas y opciones: la directriz limitaría a las discentes para el fogeo de sus deliberaciones frente a los demás. El docente, en consecuencia, debe ser un provocador, pero nunca trazar caminos. Ellas demandan la presencia constante del docente, quien debe estar presente para provocar cosas y no para resolver los problemas.

El después: es a juicio del maestro en formación, el momento más importante, pues es la motivación para la escritura del paratexto. En este momento debe haber un acompañamiento en el proceso de corrección; igualmente que una evaluación y valoración del ejercicio por parte de los discentes. Considera que la competencia argumentativa debe rastrearse en los juicios que producen las alumnas y no en los textos literarios que ellas asimismo elaboran. Si bien es cierto que la argumentación comienza por el auto conocimiento, ese proceso ya

está presente en las discentes al momento de emprender la labor de la escritura.

El ejercicio permanente de argumentar con base en hechos reconocibles en el texto, y guiados por preguntas que llamen la atención sobre las pistas claves en un texto, les permite a las discentes desarrollar la capacidad de auto argumentarse. Monsalve, (1992) no ve mayor importancia en este aspecto, pero para la práctica pedagógica, si lo es, en cuanto que la competencia argumentativa sólo pudo ser medida tomando como medio el texto literario, producto de una deliberación interna y no de un debate ante un auditorio.

Parcialmente, agrega el maestro en formación, podría responderse a la pregunta que viene animando el trabajo, en relación con la hipótesis ya que ésta queda ubicada en un mejor puesto, pues en el producto y el proceso escritural que parcialmente arrojó la aplicación de la estrategia, se pudo ver mejoras en comparación con el texto inicial, que las discentes produjeron, de lo que se concluye que las condiciones de deliberación interna también han mejorado durante este proceso.

En este orden de ideas, es importante añadir que las dos experiencias anteriores, además de enriquecer la hipótesis de esta monografía, demuestran la necesidad de articular los proyectos de grado de los maestros de formación a una línea de investigación de la Facultad de Educación, donde sean objeto de reflexión permanente las prácticas pedagógicas.

Con relación a la aplicación del componente “contenido”, en el seminario de práctica pedagógica, se puede observar por medio del “programa de curso” su importancia teórico – práctica. Tal es el caso de la sesión N° 11 del 24 de septiembre de 2001, donde los maestros en formación advirtieron que el tema era demasiado difícil, motivo por el cual su participación fue bastante escasa.

Al respecto se pueden analizar varias situaciones: la primera, se relaciona con el perfil del maestro, donde juega un papel en su “historia de vida” personal y la formación recibida durante el pregrado.

Infortunadamente, el proceso de formación de maestros en cualquier institución formadora, debería prepararlo tanto para el “deber ser” como para el “SER”. El nuevo “SER” del maestro, en el marco de esta propuesta didáctica, pretende incentivar sus capacidades de indagación, de búsqueda creativa de nuevas experiencias; donde no sólo se “haga” sino que también se reflexione. Para algunos dicha sesión fue pesada, pues les exigió un nivel de concentración mayor, en comparación con otras como la novela, titulada: “El devenir del maestro”, donde predominaba un discurso fenomenológico e ideológico, posibilitado en buena medida por la lectura literaria de “el maestro de escuela” de Fernando González.

De esta manera se demuestra, como la complejidad de los discursos que circulan en el aula, están determinados por dos aspectos importantes: el tema y sus perceptores. El tema según (Álvarez, 199, : 45) debe permitir el desarrollo de la habilidad o conjunto de habilidades, las cuales están determinadas por *la lógica de las ciencias*, la cual al ser considerada una unidad del proceso docente – educativo, debe garantizar el desarrollo de facultades en los futuros maestros. Un criterio para lograr este objetivo es definir la intensidad de las tareas por parte de éstos, para que tomen conciencia acerca de su importancia.

Como puede observarse en el programa del seminario de práctica, se presenta una serie de contenidos temáticos, que no desarrollan directamente la capacidad de abducción de los maestros en formación.

Dicha situación se debe a la necesidad de poner al maestro en contacto con otro tipo de conocimientos que generan diversos discursos, en los que debe asumir una postura tanto ética, como teórica. Sin embargo, mantener dicho equilibrio es complejo en tanto se puede manifestar de manera más clara algunas competencias, quedando otras opacadas, como la propositiva o estética, a partir de la cual este trabajo monográfico pretende llamar la atención.

La importancia de esta competencia en un seminario de práctica pedagógico para maestros en formación del programa de Español y Literatura, es relevante en tanto se une a los criterios teóricos del “método creativo”. El impulso de éste método es posible porque se han incentivado previamente otros como el reproductivo y el productivo. La integración de estos tres métodos, le permiten al futuro egresado reconocer la importancia de *la enseñanza problémica*. Esta se desarrolla mediante un conjunto de procedimientos, en los que interviene. Como diría Vigotski, (1998), el lenguaje, el pensamiento y la realidad. En términos de (Álvarez, 1999: 56-57) la enseñanza problémica le debe permitir al estudiante (motivado por el profesor) *adquirir de forma independiente los conocimientos y empleados en la solución de nuevos problemas*.

Infortunadamente el plan de estudios en esta licenciatura no está estructurado con el enfoque de “currículo investigativo” propuesto por el modelo pedagógico crítico social. Su estructura es asignaturista, situación que no sería tan limitante, si los formadores de docentes, tuvieran conciencia sobre las competencias cognitivas superiores que deben desarrollar los futuros maestros. De allí que la pregunta por la enseñanza de las ciencias, se delegue de manera consciente o inconsciente a las didácticas específica y a los seminarios de práctica pedagógica.

Al quedar en los espacios de práctica pedagógica la responsabilidad social y teórica de la formación del maestro, le corresponde al asesor integrar lo que estuvo desintegrado en los siete u ocho semestres anteriores.

En el desarrollo de esta propuesta, incidieron significativamente las condiciones y capacidades individuales que presentan los maestros en formación para disponerse a la activación de estructuras mentales, donde pongan en juego tanto las habilidades cognitivas como las competencias cognitiva básicas y superiores.

Finalmente, es importante insistir en la propuesta de lograr la aprobación por parte del CODI, de diversos proyectos de investigación que apoyen las prácticas pedagógicas en la Facultad de Educación; de esta manera serían varios asesores los que atenderían a grupos específicos de maestros en formación, para que puedan desarrollar de manera sistemática las capacidades de investigación,

3. Aplicación de instrumentos

Para el caso de *la evaluación por logros*, se diseñó el instrumento denominado *tabulación de indicadores cualitativos*. Al respecto se observan los siguientes resultados: El 23.23% de las discentes alcanzó un desempeño sobresaliente en todo el proceso de lectura predictiva. Este resultado demuestra que fueron muy pocas las que lograron responder con éxito a los requerimientos de la guía de lectura. Entre los factores que intervienen en este resultado se puede señalar, a modo de hipótesis, los siguientes: la falta de un hábito de lectura donde las discentes estén atentas a lo que ocurre, lo que se dice, los turnos conversacionales, la identificación de las tesis y los argumentos que las apoyan, entre otros, no permitieron que se avanzara de manera significativa.

En las valoraciones que presentaron al final de la lectura predictiva algunas expresaron que nunca habían leído de esa manera. Otras señalan que en la tercera secuencia estaban muy cansadas, debido a los niveles de concentración que les exigía la guía de lectura predictiva.

En este sentido, otra hipótesis que fue considerada por el maestro en formación, se relaciona con el tiempo de entrenamiento que tuvieron las discentes para adaptarse a la lectura predictiva. En el primer semestre escolar se les presentaron diversos géneros literarios, con la idea de que identificaron su estructura y los modos de comunicación que se podían utilizar para su construcción. En el segundo, se trabajaron dos relatos: "El tercer piso" y el "Escarabajo de oro". Infortunadamente el segundo relato no se pudo terminar, debido a los compromisos de las discentes con las pruebas de estado (ICFES), la preparación de los grados, además de otras actividades escolares.

De lo anterior, surge la recomendación de comenzar el año escolar con este tipo de textos, de modo que el proceso de lectura predictiva se vaya cualificando cada vez más. Asimismo, se recomienda intercalar este tipo de texto literario con otro argumentativo, donde se entrene a las discentes en la identificación, en la defensa de tesis y de puntos de vista.

Al lado de este resultado, se encuentran otros datos por grupos de secuencias. En la cuarta secuencia por ejemplo, el rendimiento de las discentes fue sobresaliente con un total del 32.6%. En ésta se les recomienda continuar con el directorio de actantes; se les propone inferir el significado del rastro de sangre en la mano de Donovan y se les insta para que lancen hipótesis de por qué Donovan y Jimmy quieren volver al tercer piso. Es un momento del relato donde comienza la trama y el suspenso, y en el que la mayoría de las discentes demostró mayor concentración en la lectura. El suspenso parece en este caso significar un mecanismo para activar esquemas mentales y poner en alerta la atención de las lectoras. Esta es una de las características que hace a

este tipo de textos atractivo para los adolescentes; situación que debe ser aprovechada por el maestro como un pretexto para entrenar a los discentes en la lectura interpretativa y argumentativa.

Conclusiones y recomendaciones

El impulso de la *lectura predictiva*, en el aula de clase, permite una mejor comprensión en los procesos de la comunicación textual, al activar los esquemas mentales del discente para desentrañar el significado profundo del texto, el cual se confirma mediante la verificación de las hipótesis, prueba decisiva de la predicción lectora y del desarrollo consciente del pensamiento lógico. Así mismo, la implementación de esta estrategia didáctica logró generar otras, acordes con las capacidades de las discentes, para luego emprender el desarrollo de la competencia narrativa. De igual modo, se demostró que el ejercicio de lectura predictiva es eficaz para aplicarlo en la enseñanza al exigir el desarrollo de diversas estrategias de lectura, cuyo aprendizaje, como dice Goodman, (1995) *forma lectores autónomos, que no dependen de una ayuda constante de sus maestros para comprender e interpretar el texto*, y por qué no, para acceder a la comprensión del mundo.

Para la asesora de prácticas pedagógicas, el maestro en formación y las discentes, la lectura se convirtió en un espacio donde es posible imaginar y construir otros mundos. Así lo demuestran las voces de las discentes:

Este tipo de lectura me gustó mucho porque te pone a volar la imaginación, te pone a jugar con la mente y a sacar muchas conclusiones (Carolina Giraldo, 11º, 2001); me hace mejor lectora ya que me introduzco más en la mente del escritor y analizo más a fondo lo que sucede en el escrito (Stefany Giraldo, 11º, 2001); El ejercicio me hizo una mejor lectora porque nos ayuda a desarrollar la imaginación y el interés hacia la lectura (Sofía Benavides, 11º, 2001); este ejercicio fue interesante porque ha aumentado mi capacidad de análisis y comprensión, y porque además me pone a volar la imaginación y aprender a interpretar (Diana Infante, 11º, 2001).

Del mismo modo, los referentes socio-culturales que rodean a las discentes demostraron su forma de ver el mundo y de imaginarlo. Por ello, el

compromiso de la escuela con *la formación de ciudadanos libres, responsables, autónomos, respetuosos de la diferencia*, como se expresa en la Constitución Política (1991) de nuestro país, no puede cumplirse a cabalidad, si todos los sectores de la sociedad no asumen el compromiso de contribuir con una mayor equidad social permitiendo una mejor calidad de vida para todos. *Imaginar el mundo de otra manera exige vivirlo dignamente.*

Por último, es importante agregar que *la competencia narrativa* diversifica la mirada del maestro-investigador y al mismo tiempo hace más compleja su labor, puesto que ya no sería suficiente la máxima de *saber hacer en contexto*, la cual desde el punto de vista pragmático ha venido tomando fuerza, sino que además debería agregarse la pregunta: *qué sabe el maestro acerca de su disciplina o ciencia*. Con ello lo estaríamos reconociendo como un *sujeto de saber*, en tanto el dominio de la ciencia o de la disciplina que imparte le permite adquirir las *habilidades fundamentales* que posteriormente se han de convertir en competencias, no sólo para la acción sino también para la reflexión.

En lo relacionado con las recomendaciones, este tipo de proyectos deben ser diseñados, ejecutados y evaluados por un grupo de asesores de práctica pedagógica, ya que la diversidad de puntos de vista enriquece más el trabajo. Del mismo modo, el apoyo académico y económico del Centro de Investigaciones -CODI- de la Universidad de Antioquia es necesario, en tanto ello le permite a las diferentes licenciaturas inscribir los proyectos de práctica pedagógica en una serie de líneas de investigación que fortalecen no sólo a la comunidad académica de la Facultad de Educación, sino que a su vez, *la presencia de la universidad en la comunidad educativa* se convierte en una realidad.

Por último y teniendo en cuenta e contexto de esta experiencia didáctica, es importante expresar la concepción que se pretende fundar entre el discente y la obra de arte literaria.

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 obra 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.

La obra de arte literaria se convierte en objeto estético cuando logra capturar la atención del discente. La atención se gana mediante un proceso de comprensión e interpretación. Del simple almacenamiento de información, el perceptor puede pasar a un re-conocimiento; de esta manera, se genera un acontecimiento en el discente que tiene un carácter no sólo cultural, sino también personal.

Los niveles de autoconciencia a los cuales nos remite la imagen, entendida como mediación y creación, posibilitan que el discente intente tener una percepción distinta de la obra literaria, supere el conocimiento del hecho como un presente instantáneo, para pasar a la contemplación de un YO que puede estar en otra parte, el Otro, para cobrar conciencia de sí, del mundo, de la tierra, de la sociedad.

La obra literaria está desnuda, pero cuando el discente comienza a recorrerla con su mirada, empieza a vestir las palabras de sentidos. El discente abraza con su cuerpo las palabras, toma distancia de ellas; sin embargo, en última instancia se compromete con la geografía que las determina. Es por ello que cada obra de arte literaria está en condiciones de producir sus propias estructuras, demostrar sus fortalezas o limitaciones, avanzar o detenerse de acuerdo con *la mirada lectora*. La mirada lectora evoca, ordena, imagina el universo en un proceso de constantes movimientos.

De acuerdo con lo anterior, el compromiso del lector con los significados de la obra, le exige a la educación, la creación de mejores condiciones para el proceso docente educativo. Es así como el Sistema Nacional Educativo Colombiano deberá propugnar 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.

SECUENCIA IV

CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

"...Digamos que el asesino no encontró lo que esperaba, pero ese algo pudo llegar más tarde por correo. Entonces debía volver; pero el crimen no debe ser descubierto por la doncella, pues en ese caso la Policía tomaría posesión del apartamento, y por eso esconde el cuerpo detrás de la cortina. Y la doncella, sin sospechar nada, deja las cartas sobre la mesa, como de costumbre..."
(Ágata Christie, 1987)

En la búsqueda bibliográfica se encontraron tres propuestas didácticas de Chile, España y Colombia las cuales son un referente importante para comparar los alcances y los obstáculos de esta experiencia. Inicialmente ellas serán presentadas de manera descriptiva, luego se hará un análisis de los resultados y/o el enfoque teórico que las sustenta y finalmente se demostrarán los niveles de acercamiento y de innovación con esta estrategia didáctica.

Otras experiencias de aula análogas

En Chile, el profesor Salamanca, (1999: 139-143) desarrolló un proyecto de aula titulado "La comprensión y la producción de textos a partir de los procesos abductivos".

El autor señala que en el proceso de contextualización de la propuesta, uno de los principales problemas de la estructura curricular [en la educación media], es su orientación, principalmente en el desarrollo de competencias y habilidades técnicas, dejando de lado las *competencias discursivas o comunicativas de los estudiantes*. Dicha situación conlleva a un escaso desarrollo de otras potencialidades en los estudiantes, donde la lectura bien sea recreativa o analítica es fundamental. Asimismo, la capacidad discursiva (oral y/o escrita), al centrarse más en *el hacer* que en *el decir*, ocasiona en los estudiantes que ciertas capacidades y/o habilidades no se desarrollen adecuadamente en el

ámbito de la clase. Ello también trae como consecuencia el hecho de que los estudiantes no sientan ninguna motivación por plantear conjeturas, argumentar sus apreciaciones u opiniones; además, no tengan un interés por la interpretación de los textos.

De este conjunto de problemas surgieron una serie de alternativas que le permitieron formular una estrategia didáctica para transformar dicha realidad. Apoyado en una de las hipótesis de Charles Peirce, según la cual *el ser humano tiene un instinto a conjeturar o una inclinación a abrigar hipótesis frente a ciertas situaciones sígnicas*, se preguntó si es posible lograr esto en el alumno. Con base en ello, emprendió un proceso de indagación, no sin antes advertir que *todo depende de la estrategia a seguir*. Así, configura “*un proyecto de aula para el desarrollo de competencias comunicativas a través de la lectura de textos del género policial, mediante la interpretación, la producción y la formulación de hipótesis [...], centrado en las capacidades abductivas, argumentativas y analíticas de los alumnos, para introducirlos, de esta manera, en el proceso escritural [...]*” (Ibid.,: 141).

Con base en lo anterior, se formula los siguientes objetivos: seleccionar y analizar estrategias que permitan el desarrollo del discurso deductivo-argumentativo en los alumnos y determinar cómo el alumno se apropia del discurso y la estructura del relato policial para generar textos propios de diversa índole y generar un estilo discursivo genuino.

Seguidamente, presenta el enfoque teórico que sustenta la propuesta, señalando los aportes de Peirce al proceso de la inducción, la deducción y la abducción, los cuales constituyen el proceso de la semiosis. Agrega que la actitud *sagaz, intrépida y perceptiva* de personajes como *Dupin, Holmes, Poirot*, al actuar *abductivamente*, motivan a los alumnos para que desarrollen una actitud de indagación.

De acuerdo con lo anterior, afirma: “a través de la lectura analítica de relatos policiales podemos generar en el alumno esa capacidad de plantearse hipótesis a partir de la observación y la percepción, para que después en un proceso deductivo-inductivo, sea capaz de rechazarla o aceptarla y, en lo posible generar durante la investigación nuevas hipótesis” (Ibid.,: 142).

Por último, se esbozan las tres etapas del proyecto de aula. *La primera*, consiste en la lectura de textos policiales. *La segunda*, pretende la producción de textos [ensayos y relatos policiales] por parte de los discentes donde se analicen y apliquen las características del género policial y se estudien las características del texto verbal al texto oral y/o visual de este tipo de relatos. La última etapa es quizás la más importante; es la lectura abductiva de textos literarios, para que los alumnos distingan diversos aspectos textuales como la polifonía textual y la intertextualidad.²⁶

En el curso de esta búsqueda, la experiencia Española también ofrece aportes importantes. Las profesoras (Fort y Ribas, 1994: 21-26) titulan su propuesta didáctica: *Aprender a narrar. Un proyecto sobre la novela de intriga*.

A diferencia de la experiencia Chilena, las docentes explicitan las etapas de la estrategia didáctica. Advierten que en el proyecto también participaron *dos alumnas de práctica* -o maestras en formación-, como se ha venido denominando en esta monografía, quienes apoyaron el proceso de revisión y producción escrita de los alumnos. Esta colaboración les permitió a las profesoras ponerse como meta *la escritura de una novela de intriga*.

La primera etapa fue de motivación. En ella se les explicó a los alumnos ²⁷el tipo de trabajo a realizar, los objetivos a conseguir y el proceso para alcanzarlos. Se destacó el objetivo final de escribir una novela de intriga. Se

²⁶ Infortunadamente no se presentan los resultados de la experiencia. Los alumnos son del Liceo Industrial Chileno-Aleman de Ñuñoa, del ciclo educación media.

presentaron los contenidos temáticos los cuales incluían la estructura, el tema, el argumento, los ambientes y los personajes que identifican este tipo de relatos. *En un segundo momento*, se estableció un diálogo con los alumnos para saber qué conocían sobre el tema y llegar a acuerdos sobre algunos aspectos del proceso. Después de conocer las opiniones de éstos, se establecieron los grupos de trabajo [máximo de cuatro personas].

La aplicación de la estrategia comenzó por *introducir a los alumnos en el mundo de la intriga*. A modo de juego de pistas se les presentó un caso donde cada persona debía hacer las veces de investigador a partir de los indicios que se iban sacando de las pistas. Al finalizar la actividad, *cada grupo dio una interpretación distinta del caso*. En otra sesión, se analizó una película basada en una narración de este género. Más adelante, el grupo de maestras tutoras (docentes en ejercicio) y de maestras en formación, representaron una novela de este género.

Después de esta introducción, se comenzó la lectura de una novela de intriga. Se les entregó a los alumnos una *guía de lectura* de modo que les sirviera para la comprensión de la novela, y para analizar el punto de vista, el narrador, el tiempo, el espacio, los hechos, el ritmo y el ambiente del relato. Luego de forma oral, cada alumno presentó sus comentarios y finalmente debían responder un cuestionario [previamente elaborado] para comprobar el proceso de lectura comprensiva seguido por los alumnos.

En la medida que el proceso avanzaba, los alumnos debían demostrar el dominio de los *contenidos del tema* por medio de la elaboración de un texto donde se podía valorar si habían entendido y sabían aplicar los conceptos. Después de la cuarta sesión, cada grupo definió el tema, el argumento, y la estructura de su propia novela, teniendo en cuenta que dicho trabajo sufriría modificaciones. Del mismo modo, cada grupo organizó un periódico mural

²⁷ Los alumnos son de 7 y 8 del Colegio Público Baloo de Barcelona.

donde se presentaban los ambientes en donde se iba a desarrollar la historia. Las descripciones se leyeron en forma colectiva y se realizaron las respectivas modificaciones.

En este contexto, la función de la maestra era la de *ayudar a cada grupo a identificar y modificar elementos incoherentes, ampliar algunos aspectos poco trabajados, revisar la estructura del texto, los cambios de los tiempos verbales, los aspectos ortográficos, etc.*, (Ibid.,: 24). Debido al interés que los alumnos fueron mostrando en este tipo de narración, se les propuso sostener una conversación con el autor de la novela que estaban leyendo. La preparación del cuestionario para el autor, les permitió a los alumnos confrontar los saberes adquiridos sobre este tipo de género.

Todas las novelas fueron leídas y corregidas en el grupo. Cuando todas estuvieron terminadas se enviaron al autor de la novela estudiada, quien las devolvió con sus respectivos comentarios. El proceso de corrección fue permanente. *No bastaba con descubrir qué estaba mal, sino que había que comprender por qué aquello no funcionaba o podía ser mejorado para poder crear una versión alternativa* (Ibid.,: 25). Las profesoras citan a Cassany, (1993) cuando se refiere a la importancia del borrador en la producción escrita. Del mismo modo, se apoyan en el concepto de *evaluación formativa* como un elemento esencial para *el desarrollo didáctico del proyecto*. La conciben como un proceso teórico-práctico, explicitado en el proceso de comunicación entre maestros y alumnos, donde lo más importante es el *proceso de negociación con los alumnos*. La toma de conciencia por parte de los alumnos de la tarea a realizar, fue otro aspecto del cual se pretendía lograr un aprendizaje autónomo.

A modo de conclusión consideran que *la existencia de un producto final real*, conocido y explicitado por todos, le permite a los alumnos representarse la tarea, los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación. De igual

manera, *el trabajo en pequeños grupos*, mejora la planificación de la tarea, entre otros. Asimismo, cuando *los alumnos son los protagonistas del proyecto*, el proceso de aprendizaje se realiza en mejores condiciones. Y por último, *la evaluación asociada al proceso de revisión* favorece una concepción de la escritura, entendida como una tarea larga y compleja.

En Colombia, el proyecto de aula cambia de agentes educativos al ser los docentes los protagonistas de la experiencia didáctica. Esta propuesta es liderada por el profesor Jurado,(2000: 6-12) quien titula su proyecto: *Las abducciones de los profesores como lectores*.

Jurado parte de la idea según la cual se hace necesario *propiciar condiciones para el reconocimiento del estado de competencia en que se encuentran los procesos de comprensión y producción textual* [de los docentes]; *ello por cuanto consideramos que sólo desde allí es posible comprender lo que está ocurriendo con los modos de leer de los estudiantes* (Ibid.,: 6) De esta hipótesis, surge la pregunta por cuáles son las estrategias a seguir para la transformación de unos y de otros actores en los procesos educativos formales.

De esta manera, Jurado se ocupa del texto literario para promover en los docentes ²⁸ un proceso de lectura y de escritura que les permita reconocer sus propios modos de interpretar y de producir un nuevo texto. Retoma de los cuentos de Juan José Arreola "Una mujer amaestrada", para que sea objeto de producción escrita por algunos profesores, con quienes adelanta el programa. Identifica algunos casos de desviación semántica que nada tiene que ver con el relato fuente, además de un desagrado *-consciente o no consciente-* del texto literario. Considera que dicha situación no puede ser catalogada como *aberrante*, ya que el lector *exterioriza ciertos "problemas personales"*.

²⁸ El grupo de profesores con los que se aplica la estrategia hacen parte del programa RED, de la Universidad Nacional. El autor aclara, que ellos conocen todo el proceso a seguir, por lo tanto, además de ser interpelados en su saber, también adelantan proyectos de investigación en el aula.

Advierte, que los ensayos de los estudiantes también presentan este tipo de situaciones, por ello no deben ser *descalificados* por sus profesores.

Analiza otro caso, donde la profesora introduce en el interior del ensayo una anécdota. Considera que infortunadamente el juego entre el mundo ficcional y real se queda a mitad de camino, ya que ésta no establece la relación entre el texto fuente para argumentar sus hipótesis, quedando la anécdota como una mera impresión. En este mismo ensayo, la productora del texto omite los índices simbólicos que permiten establecer las intencionalidades del texto. Se queda al igual que los estudiantes, en una interpretación local del texto.

Por otro lado, Jurado encuentra dificultades en los docentes para dar el paso hacia abducciones creativas (lecturas en el ámbito crítico-intertextual). Al respecto, presenta un caso donde un profesor pretende demostrar, por medio de su ensayo, la rigurosidad de su escritura, dejando de lado *la mediación evaluativa* que exige dicho proceso de enunciación. No se ubica en la posición del otro -el destinatario- que es a su vez el productor del texto, en tanto debe realizar un proceso de autocorrección o *desdoblamiento epistémico* según Jurado. Considera que el tono arrogante y, paradójicamente fingido [del docente] [...]es el de *un impostor*.²⁹

Al final de su reflexión expresa: La falta de escritura es un factor que ha influido en la lectura, tanto de los profesores como de los estudiantes. Esta no puede entenderse como un mandato del profesor hacia los estudiantes; por el contrario, debe ser considerada por sus destinatarios como un proceso auténtico. La escritura es un proceso social que demanda *refutaciones y transformaciones* por parte de sus destinatarios, de lo contrario se puede convertir en un proceso *fingido y automático*, propio de un *hacer impostor*.

²⁹ Este caso se pone a tono con el llamado de (Fort y Ribas,1994), cuando señalan la importancia del proceso de autocorrección tanto en la escritura como en la lectura. Infortunadamente en algunos docentes el hábito de la lectura y de la escritura es considerado como un producto final y no como un proceso complejo de relectura y de reescritura.

Asimismo, los diferentes modos de leer y de escribir que presentan los estudiantes se encuentran en los docentes. Así como los docentes son arbitrarios en la escritura, al utilizar de manera inadecuada los signos de puntuación, y con problemas para la hipocodificación y la hipercodificación textual, los estudiantes también adolecen de estas mismas dificultades. Sin embargo, finaliza de manera alentadora su reflexión al reconocer que entre los docentes, como en los estudiantes, se encuentra un potencial intelectual importante, que debe ser promovido por medio de procesos de investigación cooperativa.

Análisis de las experiencias

Al hacer un análisis de los resultados obtenidos en cada una de las experiencias didácticas anteriormente presentadas, es importante tener en cuenta los datos suministrados y los objetivos que las identifican. Para el caso Chileno, se esboza la propuesta pero infortunadamente el producto de la experiencia se desconoce. Sin embargo, es importante reconocer los referentes teóricos que la sustentan. Presenta en su estructura una hipótesis, una pregunta de investigación, unos objetivos, y un proceso metodológico que le da consistencia interna. Del mismo modo, se centra en un enfoque semiodiscursivo del lenguaje, donde las competencias comunicativas, principalmente el habla, la lectura y la escritura se interrelacionan. El texto literario, del género policial, es considerado como un instrumento para despertar en los estudiantes actitudes investigativas como la formulación de hipótesis, la observación y la percepción.

En el proyecto de aula de España, la propuesta explica el procedimiento utilizado para lograr que los discentes escriban una novela de intriga. En este sentido no se presenta un diagnóstico o unos problemas prácticos que

justifiquen la importancia de este tipo de proyecto en la institución. Ello no desconoce los argumentos de las profesoras para validar su trabajo a partir de las reflexiones de los teóricos sobre la importancia del *trabajo por proyectos* en el aula, como el impulso de una escritura permanente entre los estudiantes. Del mismo modo, quedan implícitos los avances de los discentes en su proceso escritural, debido a la falta de registros que señalen el dominio de los contenidos temáticos a los que se refieren las profesoras. Es dable reconocer el enfoque de pedagogía por proyectos que se impulsa, la búsqueda de la toma de conciencia de los discentes en cada una de las tareas a realizar, los procesos de autocorrección individual y grupal, relacionados con la escritura y la aplicación del concepto de *evaluación formativa*, entendida en una de sus principales aristas como es el *proceso de negociación con los alumnos*.

En Colombia, la propuesta del profesor Jurado coincide con uno de los planteamientos de esta monografía en la *secuencia de la contextualización*.³⁰ La preparación del discente exige al mismo tiempo la del docente, en tanto el desarrollo de las ciencias del lenguaje, como de otras disciplinas, y sistemas sociales, han transformado los modos de escribir y de leer el mundo. Las limitaciones de los docentes son al mismo tiempo las de los discentes; la diferencia reside en que estos últimos son evaluados de manera permanente por los primeros, o por los organismos del estado, olvidando que ambos actores están en un proceso de formación permanente.

El texto literario es, en las tres experiencias, un instrumento vital para desarrollar en los discentes y en los docentes capacidades de investigación. Los procesos de abducción son mucho más claros en la experiencia Chilena y en la Colombiana, no ocurriendo lo mismo con la Española, donde el enfoque teórico propugna más por el proceso de la escritura en general. En la Española

³⁰ " [...] Como bien puede observarse, la reflexión de los profesionales se ha centrado en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, pero ha dejado de lado el tipo de formación que reciben los maestros, quienes presentan en algunos casos, un *escaso desarrollo del pensamiento, pobreza de modelos*

participan dos maestras en formación, a diferencia de las otras dos experiencias donde son los docentes en ejercicio los encargados de diseñar y aplicar la estrategia didáctica.

Las tres propuestas se inscriben en la construcción de proyectos de aula como una manera de potenciar capacidades de investigación en los docentes y en los discentes. La argumentación es en la experiencia Chilena y la Colombiana, una competencia en la que se apoyan los procesos de lectura abductiva y de escritura creativa o crítico-intertextual. Las denominaciones del texto literario son diversas. Para algunos se trata de impulsar capacidades de investigación a partir del *género policial*. En otros, su promoción debe realizarse acudiendo a la *novela de intriga*. Y para otros, *la vocación educadora* que subyace en la narrativa de algunos escritores, es uno de los mejores pretextos para incentivar *abducciones creativas*

Sustentación de la nueva propuesta

La experiencia que se presenta en esta monografía se acerca de manera significativa a la Chilena y la Colombiana, tanto en su enfoque teórico como en sus objetivos. Los resultados obtenidos por Jurado, (2000) de los docentes, son los mismos que alcanzaron las discentes del Liceo Tulio Ospina en esta estrategia didáctica ³¹

Las diferencias con las experiencias citadas, consisten en que los registros [técnicas e instrumentos]obtenidos de las discentes se presentan de manera detallada con el objetivo de que el lector pueda constatar la consistencia teórica de la estrategia didáctica. Asimismo, y tal vez ello obedezca al tipo de texto que se produce [la monografía], se amplían los referentes teóricos de manera

cognitivos, cierta incapacidad para el razonamiento, preparación mínima para resolver problemas [...].(Cárdenas, s.f., en prensa)

³¹ Recuerdese la tabulación cualitativa de los indicadores de las discentes en su proceso de lectura predictiva y en la sintaxis narrativa.

significativa, tanto en el tratamiento de las ciencias del lenguaje, como en el enfoque didáctico propuesto, el cual contempla las relaciones entre todos los componentes del proceso docente-educativo.

Los instrumentos utilizados, a excepción de la encuesta de opinión, no se diseñaron para obtener información, sino más bien para generar la reflexión de las discentes sobre los diversos contenidos temáticos o habilidades que debían dominar. Se remantiza el concepto de cuento policial y de intriga, por el de *enigmático*, con el objetivo de ampliar el canon literario y desmitificar la idea según la cual, sólo los relatos sangrientos hacen posible el desarrollo de capacidades de investigación de los discentes y docentes.

La propuesta agrega nuevas estrategias cognitivas al concepto de *lectura predictiva* aportado por Kennet Goodman, al considerar además de la inferencia, la verificación de hipótesis y la autocorrección; las teorías relacionadas con la abducción, la semiótica discursiva y la didáctica de la lengua y la literatura.

En síntesis la estrategia didáctica propone un nuevo horizonte al:

* Hacer innovaciones en el proceso de la lectura, al aplicar el concepto de *lectura predictiva* de Goodman a *relatos enigmáticos*, donde es posible desarrollar los procesos cognitivos propuestos por el autor y otros, como los de Peirce, Eco y Arguello.

* Analizar los discursos oficiales del MEN por medio del ICFES, en atención a las nuevas demandas en la construcción de proyectos de aula basados en un proceso de investigación y de formación en competencias comunicativas básicas y superiores.

- * Impulsar un proceso de investigación permanente en el que participan *los maestros en formación, los discentes y la comunidad académica* donde circulan los discursos relacionados con los avances en las ciencias del lenguaje, el arte de la literatura, la didáctica y su enseñanza. En relación con la comunidad académica, la propuesta de formación permanente de maestros en el programa de Español y Literatura, está inscrita a la "Red Latinamericana de formación de docentes en el área de lenguaje".³²

- * Conservar un equilibrio entre la teoría y la práctica, al combinar los referentes teóricos de la didáctica general, la didáctica específica, las teorías relacionadas con la lectura, la abudcción y las competencias comunicativas; las cuales crearon un tejido con las voces de las discentes, para configurar un *polifonía textual* poco usual en los análisis de la investigación en educación.

- * Seleccionar el texto literario como un pretexto para desarrollar capacidades de investigación y competencias comunicativas, donde el uso y el dominio de la lengua se pudo recrear de forma consciente, amena e intensa, tal como lo expresaron las discentes en sus valoraciones sobre el proceso de lectura predictiva realizado.

³² Para una mayor ampliación sobre la vinculación de esta propuesta de formación a la red, léase el artículo colectivo "Horizontes de interpretación en la enseñanza y el aprendizaje del español y la literatura" Publicado por la revista "ENUNCIACIÓN" No 6, de 2001. Universidad Distrital Francisco José de Cardenas. Pp 74-79.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Arboleda, M. Juan David. El verbo se hizo carne. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Español y Literatura. 2001.

Alvarez de Zayas, Carlos Manuel. *Didáctica. La escuela en la vida*. Editorial Pueblo y Educación. Tercera edición corregida y aumentada, 1999.

Álvarez de Zayas, Carlos M. Y Sierra Virginia. *Metodología de la investigación científica*. Programa internacional de maestría en “Educación Superior”. La Habana, 1997.

Alvarez M., Juan Manuel. *Didáctica de la Lengua Materna: un enfoque desde la lingüística*. Madrid, Akal, 1987.

Alzola G., Ernesto. *Lengua y Literatura*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana., 1992.

Arguello G., Rodrigo. *La muerte del relato metafísico. Semiótica de la Competencia narrativa actual (Curso I)*. Colección Ensayo, Instituto de Investigación, Signos e Imágenes. Impronta Gráfica. Segunda Edición aumentada y corregida, Santafé de Bogotá, 1994.

Bruner, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa. Barcelona (España), 1986.

Cárdenas P., Alfonso. “Argumentación, interpretación y competencias del lenguaje”. En revista Folios. No.11, julio-diciembre. 1999.

Castillo B., Marta y otros. Saber 1996. Documento I. *Marcos Teóricos de la prueba de lenguaje tipo*. (documento sin más datos).

Castillo B., Marta. *De la evaluación del aula en el área de lenguaje*. SNP. ICFES, 2000. (documento).

Castillo B., Martha J. *La evaluación por competencias en lenguaje. Contexto general*. Subdirección de aseguramiento de la calidad de la educación en Antioquia. Julio 30 de 2001. Ddocumento interno para el taller de Antioquia).

Christie, Agata. *Otros cuentos policíacos*. La Habana. Arte y Literatura., 1987.

De Aguiar E Silva, Vítor Manuel. *Competencia Lingüística y Competencia Literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid, Editorial Gredos, S.A., 1980

Eco, Umberto y otros. *El signo de los tres. Dulpin, Holmes, Peirce*. Barcelona: Editorial Lumen, 1989

Fernández de Ch., Nilda. *Gratificaciones inconscientes en la novela policiaca*. En: Universidad de México. Vol XLVI, N° 480 – 481, enero – febrero. 1991.

Fort A., Rosa y Ribas, S., Teresa. *Aprender a narrar un proyecto sobre la novela de intriga*. En: Aula de innovación educativa. N° 26, año II, mayo 1994, Barcelona.

González A., Elvia María. *La pedagogía de la imaginación: la vida en las letras*. En: Revista de Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia-Facultad de Educación. Vol. IX-X, septiembre de 1997-abril de 1998, No. 19 y 20.

Garnham, Alan y Oakhill, Jane. *Manual de psicología del pensamiento. Pensar y razonar*. Barcelona, 1996.

Goodman, Kennet. “El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje”. En: textos de didáctica de la lengua y la literatura. No.3, Grao. Barcelona, 1995.

Hernández y otros. Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias. Serie investigación y evaluación educativa. Servicio nacional de pruebas –SNP- ICFES, Santa Fe de Bogotá, Colombia, Febrero 1998.

Hymes, Dell. “Acerca de la competencia comunicativa”. En: Forma y Función. Departamento de Lingüística Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. No.9, 1996. Traducido por Juan Gómez Bernal.

J.P. Goetz, M.D. Lecompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ediciones Morata, S.A., 1988

Jurado V., Fabio. *Las abudcciones de los profesores como lectores*. En: Enunciación publica: Universidad Distrital Franciso José de Caldas. Bogotá-Colombia. No.4-5, Agosto de 2000

Latorre Borrero, Helena y Suárez Ruíz, Alejandro. *La evaluación escolar como mediación: enfoque sociocrítico*. Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogotá, D.C. Enero de 2000

Lotero O, Gildardo. *La discusión en el seminario investigativo*. Universidad de Antioquia. Dirección Académica. Programa de desarrollo pedagógico docente., 1994.

Maffesalli, Michel. *Elogio de la razón sensible. La iluminación a través de los sentidos*. Paidós, 1997.

Marinkovich Ravena, Juana. "Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa". En: Signos. Universidad Católica de Valparaíso. Vol. XXXII No.45-46,1999.

Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Julio de 1998

Ministerio de Educación Nacional. Servicio Nacional de Pruebas ICFES. Serie publicaciones para maestros. *Evaluación de logros. Áreas de lenguaje y matemáticas. Resultados en grados 3º, 5º, 7º y 9º, 1992-1994.*

Ministerio de Educación Nacional. Servicio Nacional de Pruebas. ICFES. *Nuevo Examen de Estado. Para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI*. Santafé de Bogotá D.C., (Documento).

Ministerio de Educación y Ciencia. *Taller de lengua y literatura*. Varios autores. Narcea Ediciones. España., 1993

Modulo del seminario de práctica pedagógica. Protocolos y relatores. Autores: maestros en formación. 2001.

Montoya A., Jairo. *Procesos pedagógicos y trayectos de memoria*. En: Educación y Sociedad. Maestros gestores de nuevos caminos. Edita Corporación Región Penca de Sábila, Confiar y Colombo – Frances., 1991.

Moreno, Torres Mónica. *Polifonías en la cultura escolar juvenil*. Documento para la discusión, 1999

Moreno T., Mónica y otros. *Anteproyecto de investigación "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 literaturade la facultad de educación de la Universidad de Antioquia*. 2001. (Documento).

Navarra B., Nestor. *El seminario investigativo*. Asociación cubana de universidades ASCUN. Simposio permanente sobre la Universidad. 4to seminario general. Bogotá, 1990.

Poe, Edgar Allan. *Narraciones extraordinarias*. Biblioteca Básica Salvat ,1970

Posada, Carmelo. *Anotaciones sobre "El nombre de la Rosa"*. En *Lingüística y Literatura*. N° 7, enero – junio de 1984. Universidad de Antioquia.

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. Publica Vicerrectoría de Docencia Universidad de Antioquia., 1999.

Salamanca C., Samuel. *Comprensión y predicción textos. Los procesos abductivos en el género policial*. Universidad Nacional de Colombia. Profesores Programa RED, 2000.

Taller de la palabra. Selección, introducción y notas de la profesora Rosario Mañalich Suárez. Varios autores. Editorial Pueblo y Educación, 1999,296p

Torrado P., María Cristina. De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias. Aportes de la psicología a la reconceptualización del examen de Estado. Serie investigación y evaluación educativa. Servicio nacional de pruebas. ICFES, Santa Fe de Bogotá, Colombia, marzo de 1998.

Tolchinsky, Liliana. "Calidad narrativa y contexto escolar". En: *Infancia y aprendizaje*. Journal for the study of Education and Development. No. 58, 1992.

Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Cuadernos Pedagógicos. Varios autores. *Tercer Encuentro de Egresados y Estudiantes de Español y Literatura*. No. 9, septiembre de 1999. Medellín. Editorial L Vieco y Zuluga.

Vélez U., Mauricio. *Leer: o el tránsito de la epifanía a la abducción*. En: *Sociología* No.20, junio de 1997. Publica UNAULA. Editorial Lealon.

Vigotsky, L.S. *Pensamiento y Lenguaje*. Segunda edición, corregida y aumentada, 1998, primera reimpresión, 1999. Editorial Pueblo y Educación.

Wood, Peter. *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Paidós. 1998.

Zavala, Lauro. *La precisión de la incertidumbre: posmodernidad, vida cotidiana y escritura*. 1era edición Universidad Autónoma del Estado de México, 1998.

Zuluaga de E., Olga Lucia. *Pedagogía, un trabajo en construcción*. Conferencia dictada por la profesora en marzo 30 de 1989 en el Chocó. Documento

Zuluaga de Echeverry Olga L. *Pedagogía e historia de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Ediciones Foro Nacional por Colombia. Bogotá, 1987

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Aristizaba C., Hugo. *ÓCómo puede contribuir la investigación al perfeccionamiento de la enseñanza*. En: Revista Universidad de Medellín. N° 70, mayo de 2000.

Hoffmann Michael. ¿Hay una lógica de la abducción? Página web: <http://www.unav.es/gep/AN/Hoffmann.html>. 25.09.01

Kabalen, Donna Marie y De Sánchez, Margarita. *La lectura analítico-crítica. Un enfoque congoscitivo aplicado al análisis de la información*. México: Editorial Trillas, 1999.

Lomas, Carlos, Osoro, Andrés, Tusón, Amparo. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Ediciones Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México, 1993

Marín, Marta. *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique, 2000.

Narcejac, Thomas. *La máquina de leer la novela policíaca*. Colección Popular, 1974.

Pérez A., Mauricio. *Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia?* En: La alegría de enseñar, No. 39, 1999

Rincón, Gloria. *Cambiando el modelo dominante para formar lectores y productores de textos en la cualificación de docentes en ejercicio: una experiencia*. Memorias 4º Congreso colombiano y 5º latinoamericano de lectura y escritura. 13 al 16 de abril de 1999, Bogotá D.C. Colombia.

Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia. Dirección de Desarrollo Educativo. Coordinación de investigación y formación de agentes educativos. Comité de Formación. (documento). , Medellín, febrero de 2000

Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia. Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en Antioquia. Coordinación de seguimiento y evaluación. *Análisis preliminar de los resultados de las pruebas de logro en 7º y 9º aplicadas a los municipios de la primera etapa del proyecto en noviembre de 1998. Areas de Lenguaje y Matemáticas*. (Documento).

Silvestri, Adriana y Blanck Guillermo. Bajtin y Vigotski. *La organización semiótica de la conciencia*. Antropos España, 1993

Villa M., Víctor. *El grado cero de la investigación lingüística*. En: *Lingüística y Literatura*. Departamento de Lingüística y Literatura. Universidad de Antioquia. Año 15, No. 25, enero-junio, 1994

“ANEXOS”

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
PROGRAMA DE ESPAÑOL Y LITERATURA**

ANEXO N° 1

**ENCUESTA DE OPINIÓN DIRIGIDA A LAS DISCENTES DEL GRADO 11°
DEL LICEO TULIO OSPINA**

Objetivo General: conocer sus opiniones acerca de área de Español y Literatura, para concretar un programa que les permita desarrollar sus potencialidades y superar las dificultades relacionadas con el uso de la lengua y la lectura literaria.

Nombre: _____ **Edad:** _____
Sector residencial: _____ Estrato socioeconómico: _____
Con quien vive:

Fecha: _____

1. Generalidades del área:

a. ¿Qué deseas aprender del español y de la literatura?

b. ¿Qué Esperas de tu maestro?

c. ¿Qué esperas de tus compañeras de clase?

d. ¿Qué esperas de ti misma?

2. De la Literatura:

a. ¿Qué es para ti la literatura?

b. ¿Te gusta la literatura? Si No ¿por qué?

c. Qué tipo de lecturas te gusta más: Novela Cuento Poesía
 Canciones La prensa Cartas Leyendas Otros Explica tu
 respuesta: _____

d. De los siguientes géneros literarios, cuál te gustaría leer este año y por qué:
 Relatos de amor Cuentos de aventuras cuentos enigmáticos o de
 suspenso Relatos de superación personal Cuentos de ciencia
 ficción Cuentos de mujeres Relatos de vaqueros Otros

e. Prefieres la lectura: Silenciosa En voz alta Por parejas Dirigida por
 el profesor . Explica tu respuesta:

f. Te gustaría leer en: La casa El salón La biblioteca El patio del
 colegio Explica tu elección:

g. ¿Consideras que existe relación entre la literatura y la vida cotidiana?
Si. ___ No ___ ¿por qué?

h. ¿Qué entiende por “analizar una obra literaria”?

3. Del léxico:

a. ¿Qué piensas del vocabulario que manejas? _____

b. ¿El lenguaje que utilizas en tus escritos es el mismo que empleas para relacionarte con tus amistades? Explica tu respuesta: _____

c. ¿El diccionario es una herramienta que siempre debe estar presente en las clases de Español y Literatura? Explica tu respuesta. _____

d. ¿Cómo crees que una persona adquiere el vocabulario amplio?

4. De lo socio – afectivo:

a. ¿Qué te gustaría hacer en tu tiempo libre? _____

b. ¿Cómo es tu relación con tu familia? Explica tu respuesta. _____

c. ¿Cómo es tu relación con tus compañeras de clase? Explica. _____

d. ¿Cómo es tu relación con los profesores? Explica _____

e. ¿Qué es lo que más te preocupa de la sociedad actual? ¿Por qué?

f. ¿Cómo resolverías dicha situación? _____

5. De las competencias comunicativas:

a. ¿Qué condiciones se requieren para: Hablar, Leer, Escuchar y Escribir bien?
Explica tu respuesta. _____

b. ¿Cuáles son tus errores más frecuentes al Hablar, Leer, Escuchar y Escribir?
Explica.

c. De las competencias anteriores, cuál consideras que debe estar más desarrollada en un profesor de Español y Literatura. ¿Por qué? _____

d. ¿Con cuál persona te gusta hablar más y por qué? _____

e. ¿A cuál autor te gustaría leer? ¿Por qué? _____

f. ¿A quién te gustaría escuchar de manera frecuente? ¿Por qué? _____

g. ¿Sobre qué y a quién te gustaría escribirle? _____

h. ¿Te gusta hablar en público? Si ___ No ___ ¿Por qué? _____

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
PROGRAMA DE ESPAÑOL Y LITERATURA**

ANEXO N° 2

**ANÁLISIS DE LA SINTAXIS NARRATIVA DE UNA DISCENTE CON BASE
EN LAS REJILLAS**

Por: Juan David Arboleda Monsalve, maestro en formación.

Nota: El texto de la discente se transcribe fielmente.

TAXI PARA LAS ESTRELLAS

**EL EXTRATERRESTRE COMIO UN TROZO DEL
CHOCOLATE AZUL Y COMENZARON A ÁCEN-
DER**

- AHORA SÍ DÍGAME DONDE LO LLEVO POR
QUE NO QUIERO ESTAR MAS TIEMPO
**FUERA DE MI PLANETA – DIJO DON PE-
PINO.**

- SIGA ADELANTE QUE EN EL PLANETA
QUE SE ENCUENTRA AL FRENTE VIVO
YO. DISCULPEME POR METERLO EN
TANTOS PROBLEMAS.

- NO SE PREOCUPE SI NO QUE ME ASUS-
TE UN POCO. Y SI PUDO TERMINAR SU
MISIÓN EN LA TIERRA

-SÍ, GRACIAS. Y SABE QUE ME DÍ
CUENTA QUE UDS. A PESAR DE TENER
TANTOS CONFLICTOS VIVEN FELICES,
CLARO CON SUS (ESEPCIÓN) ESCEPIONES

- ESO ME ALEGRA. LO DEJARE POR AQUÍ
Y ME IRE LO MAS PRONTO POSIBLE

- GRACIAS POR TODO.

EL TAXISTA COMIO EL CHOCOLATE Y VOLBIO
A SU CASA A CONTARLE A SU ESPOSA
PERO NO LE CREYO.

EL ESTRATERRESTRE LO SIGUIO VISITAN-
DO PARA CONTARLE ALGUNAS EXPERIENCIAS
DE SU VIDA.

(..) De un modo muy general, se puede decir que el cuento narra la historia de un taxista que transporta a un extraño pasajero cuyo destino es una estrella. En medio del asombro del conductor, arriban a un planeta desconocido por ambos, desatando la aventura del probable regreso de cada uno a su lugar de origen. El cuento queda inconcluso y el ejercicio pretende que las discentes ofrezcan un final para la historia. Retomando el ejercicio escritural de Sara -estudio de caso-, este fue dividido en nueve secuencias, siguiendo la enumeración de los renglones así:

Secuencia 1: líneas 1 a la 4.

8

Secuencia 3: Líneas 9 a la 12

la 15

Secuencia 5: Líneas 16 a la 19

Secuencia 7: Línea 22

25

Secuencia 9: Líneas 26 a la 28

Secuencia 2: Líneas 5 a la

Secuencia 4: Líneas 13 a

Secuencia 6: Líneas 20 a la 21

Secuencia 8: Líneas 23 a la

Los resultados se enuncian a continuación:

1. NIVEL GRAMATICAL: En todos los casos no distingue ortográficamente el *fonema* compuesto "(cs)", pues escribe "estraterrestre" en la secuencia 9, a pesar de que distingue la "x" en "taxi", "taxista" y "extraterrestre". Su sintaxis presenta 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 (secuencias 1 y 6) y de los pronombres del relativo (secuencia 3). El uso de las palabras, según su *significado*, es bueno: emplea palabras precisas y de fácil entendimiento ("...comio (sic) un trozo del chocolate azul..." (secuencia 1), "...a pesar de tener tantos conflictos viven felices,..." (secuencia 5))

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 es bueno para darle paso en el relato a las voces de los personajes. No obstante, los dos puntos no preceden al guión. (“- Ahora si (sic) dígame (sic) donde lo llevo por que (sic) no quiero estar mas (sic) tiempo fuera de mi planeta –dijo don Pepino.” (secuencia 2)). El punto a parte no fue hallado siempre en su lugar, con lo que no se delimitan bien las oraciones (“el taxista comio (sic) el chocolate y volbio (sic) a su casa. A contarle a su esposa pero no le creyo. (sic).” (secuencia 8)). Igualmente, las comas no siempre son empleadas con precisión; en el ejemplo, el tono aclaratorio del término “claro” no queda bien logrado (“...a pesar de tener tantos conflictos viven felices, claro con sus excepciones. (sic)” (Secuencia 5)). El manejo *léxico* adolece de acentuación, pues no marca las tildes (“comio” por comió, “siguio” por siguió, etc.). La escritura correcta de algunos términos no es realizada (“excepciones” por excepciones, “acender” por ascender) y el vocabulario, a pesar de su claridad, en general es plano; no recurre al uso del sinónimo (pudo emplear el nombre del extraterrestre en vez de repetir ese término). En cuanto a la *estilística*, la discente presenta un manejo lógico de la idea, puesto que sigue una de las líneas de sentido que originalmente tiene el texto: El viaje de una planeta a otro. Por lo demás, su estilo es sencillo y ameno; deja la idea de que se deleitó escribiendo y transmite compromiso con la resolución de la situación; es directa en lo que dice, al tiempo que conserva para cada personaje su rol actancial, dando credibilidad a lo que narra.

3. NIVEL INTERDISCIPLINARIO: *Psicolinguísticamente* hablando, la discente logró una buena apropiación de lo decía el relato matriz, a juzgar por la concordancia de las acciones que ella desarrolla, con las que se dieron en aquél. Toma conciencia de lo que se dijo en el cuento y retoma un hilo conductor de acciones para proponer un final. *Sociolinguísticamente*, la discente tiene en cuenta su contexto social inmediato y articula lo que dice con

esa realidad. No es ajena para ella la vida “feliz” que puede llevarse a pesar de los “conflictos”. Se expresa en consideración con su esfera social, dado el amplio uso que hace de la narración directa: el diálogo, y la alusión a las posteriores visitas del extraterrestre. *Semiológicamente* la discente ve, en lo narrado por el cuento y en su final una situación propia para la amistad entre los actores, dándole a esta relación una continuidad en las visitas que menciona en la secuencia 9, al tiempo que resalta de ellas el carácter comunicativo, pues se trata de compartir “algunas experiencias” de la vida.

4. NIVEL INTRATEXTUAL: veamos en principio el componente *semántico* el cual presenta tres formas de escritura: la primera, la microestructura (representada en las secuencias). Aquí se ve un aceptable nivel de coherencia local gracias al empleo del guión y de los turnos conversacionales (en la secuencia 1 aparece un “Dijo Don Pepino”, que ordena la conversación que se viene dando), todo lo cual le permite trazar a la discente una salida dialogada a la situación problema del relato. La cohesión no siempre es trabajada bajo los preceptos de la narrativa, pero en general logra una buena hilvanación respetando el tiempo verbal. Como un caso de lo primero citemos la secuencia 4, en donde Don Pepino dice: “...-no (sic) se preocupe si no que me asuste (sic) un poco...”. El conector “si no” es de naturaleza oral más que escrita, lo que hace cojear la lectura del texto. La segunda forma 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 ámbito planetario, ni pretende hablar de otro vehículo que no sea el taxi inicial, ni instala actores que no están involucrados con la situación. Visto globalmente, el texto es narrado con sencillez y coherencia. 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: Una intervención, en el dialogo, de uno de los personajes, antecede a la del otro (secuencias 2 y 3); una pregunta ocasiona una respuesta (secuencias 4 y 5); un alejamiento genera visitas

posteriores (secuencias 8 y 9). 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 el sentido de la amistad y la condescendencia entre los propósitos de los personajes se desarrollan. Véase por ejemplo la demanda de Pepino: “no quiero estar mas (sic) tiempo lejos de mi planeta” (secuencia 2), ante la cual, la respuesta del extraterrestre es: “disculpeme (sic) por meterlo en tantos problemas”. O la respuesta de Pepino en la secuencia 6 ante el reporte que da el extraterrestre: “-eso me alegra...”. Finalmente, el dato que da Sara sobre las posteriores visitas que siguió haciendo el pasajero después de la ayuda que le prestó el taxista, redundan en función del ambiente amistoso y condescendiente del relato.

5. NIVEL INTERTEXTUAL: este nivel es bien claro en este ejercicio, en tanto que el contenido del relato producido se nutre de otro existente, gravitando alrededor de éste. Términos como “taxista”, “planeta”, y “chocolate azul”, se encuentran en ambos textos. Igualmente, la resolución del problema planteado en el escrito de Rodari es un asunto que emparenta a ambos. Todo esto da cuenta de una aceptable recreación de la estructura del cuento por parte de Sara.

6. NIVEL EXTRATEXTUAL: la relación con el texto se da por partida doble: El texto escrito se relaciona con el contexto exterior, en tanto que no desconoce el valor de la solidaridad ni la importancia de la amistad y la gratitud (secuencia 7): “-Gracias por todo”., dice el extraterrestre al cabo de la aventura. Y también nos habla de esto el ambiente de ecuanimidad que se siente a lo largo de las secuencias 2, 3, 4, 5 y 6 en donde ambos personajes conversan amablemente sobre la situación. Por otro lado, el relato crea su propio contexto en el que la verosimilitud es innegable y los sucesos son admisibles y coherentes. Todo lo anterior hace posible que la discente adopte un punto de vista para referirse a la situación de su contexto, valorando en ese caso la colaboración y la gentileza en las relaciones.

7. NIVEL LITERARIO: hay que resaltar que el género cuento toca, ya que el producto de la escritura es el final de un cuento. En este sentido, unos efectos de tensión y de intensidad (características del género) son perfectamente rastreables en el escrito si se centra la atención en la lógica conversacional. El desarrollo que la discente hace del objeto mágico “barra de chocolate azul”, da cuenta de una asimilación de funciones en el interior del texto, pues ese objeto es el que permite que el taxi se eleve. En cuanto a la creación de mundos posibles, la mención que hace la discente de los posibles encuentros entre los personajes, traza una plausible extensión del relato; este aspecto se queda simplemente enunciado, no se desarrolla.

También es de resaltar adición de un personaje no existente en el texto original (la esposa del taxista), testimonia una capacidad de relacionar personajes, contribuyendo a la configuración de éstos y a la apertura del abanico actancial; hay que agregar, no obstante, que este nuevo personaje sólo es mencionado, estrictamente no participa en la historia sino se instala dentro de la narración.

En términos generales entonces, el relato presentado muestra una habilidad en la discente para crear efectos propios del género cuento, al igual que para la brevedad y la concisión en el tratamiento 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 la presencia de personajes que enriquezcan los roles actanciales de los ya instalados en un relato. Igualmente es notable la capacidad para adentrarse en la mente de los personajes, puesto que los dota de voz.

A continuación se adjunta el cuento "Taxi para las estrellas" del escritor Gianni Rodari.

TAXI PARA LAS ESTRELLAS.

(RODARI, Gianni. "Cuentos para jugar". Barcelona: Salvat-Alfaguara, 1987)

Una noche el taxista Compagnoni Pepino, de Milán, terminado su turno de servicio, iba conduciendo despacito para llevar el coche al garaje, abajo, por la zona de Porta Genova. No se sentía demasiado contento porque había hecho pocas carreras y tuvo más de un cliente caprichoso, incluyendo a una señora que le había hecho esperar cuarenta y ocho minutos fuera de una tienda; además el guardia le había puesto una multa. Por eso, mientras iba a encerrar, miraba a los transeúntes. Y en esto un señor le hace una señal.

-¡Taxi, taxi!

-Entre, señor –el Compagnoni Pepino frenó rápidamente-. Pero voy hacia abajo, hacia Porta Genova, ¿le viene bien?

-Vaya adonde quiera, pero deprisa.

-No, mire, iremos donde usted quiera, no faltaría más. Siempre que no se salga demasiado de mi camino .

-¡De acuerdo! ¡Póngalo en marcha y siga siempre adelante!

-De acuerdo, señor.

El Compagnoni Peppino apretó el pedal del acelerador y adelante. Pero mientras tanto observaba al pasajero por el espejo retrovisor. Qué tipo: «Vaya donde quiera, siga siempre adelante...» La cara se le veía poco, medio oculta por el cuello del abrigo y el ala del sombrero. « Uuy -pensaba el Peppino-, ¿no será un ladrón? Voy a fijarme en si nos persigue alguien... No, parece que no. Ni maleta ni bolsa. Sólo un paquetito. Vaya, ahora lo abre. A saber lo que lleva dentro... ¿ Qué puede ser eso? Casi parece un trozo de chocolate. Exacto, chocolate azul, ¿de cuándo acá hay chocolate azul? Pero él se lo come... Bueno, hay gustos para todo. Animo Peppino, que ya casi hemos llegado... Eeh, digo, pero... pero, ¿qué es esto? ¿Qué pasa? Eeh, ¿qué hace usted?, ¿qué está tramando...?»

-No se preocupe -respondió el pasajero con voz cortante-, siga siempre adelante.

-¡Pero qué adelante ni qué narices! ¡Por aquí no se va ni para delante ni para atrás! ¿No se ha dado cuenta de que estamos volando? ¡Socorro...!

El Compagnoni Peppino viró para no embestir las antenas de la televisión en lo alto de un rascacielos. Luego siguió protestando:

-Pero, ¿qué es lo que se le ha metido en la cabeza? ¿Qué es este enredo?

-No tenga miedo, no pasará nada.

-Sí, claro, usted lo llama nada. Un taxi que vuela por el aire es algo que pasa a cada momento... Pero mire, recambola, estamos sobre la catedral de Milán, si nos caemos nos ensartamos en una aguja y adiós muy buenas. Pero, ¿puede saberse qué clase de broma es ésta?

-Debería darse cuenta por sí mismo de que no es una broma -replicó el pasajero-. Estados (sic) volando, ¿y qué?

-Pero como que ¡«qué»! Mi taxi no es un misil!

-Ahora hágase a la idea de que es un taxi espacial.
-¡Cómo que espacial! Además ni siquiera tengo permiso para pilotar. Hará que me pongan una buena multa, ya lo verá. ¿Y quiere explicarme cómo es que podemos volar?
-Es sencillísimo. ¿ Ve esta sustancia azul?
-La he visto sí, también he visto que ha comido un trocito.
-Sí, basta con tragar un pedacito para que funcione. Es un motor antigravitacional que nos hará alcanzar la velocidad de la luz, más un metro.
-Muy bien, todo eso es muy interesante. Pero yo tengo que irme a casa, estimado señor. Yo vivo en Porta Genova, no en la luna.
-No estamos yendo a la luna.
-¿Ah, no? ¿Y adónde vamos?
-Al séptimo planeta de la estrella Aldebarán. Allí es donde vivo yo.
-Me alegro mucho, pero yo vivo en la Tierra.
-Escuche, voy a decirle de que se trata. Yo no soy un terrestre, soy un aldebariano. Mire.
-¿Qué es lo que tengo que mirar?
-Aquí, ¿ve el tercer ojo?
-Recámbola, es verdad que tiene tres ojos.
-Míreme las manos. ¿Cuántos dedos tengo?
-Uno, dos, tres... seis... doce. ¿Doce dedos en cada mano?
-Doce. ¿ Se ha convencido ya? He estado en una misión en la Tierra, para ver cómo van las cosas entre vosotros, y ahora regreso a mi planeta para informar.
-Magnífico, es su obligación, cada uno en su casa. ¿Y yo? ¿Qué hago yo para volver a casa?
-Le daré un trocito de esto para masticarlo y estará en Milán en un momento.
-¿Realmente necesitaba coger el taxi?
-Lo hice porque quería viajar sentado. ¿Le basta? Mire, estamos llegando.
-¿Esa bola de ahí es su planeta?
Pero «esa bola de ahí» se transformó en unos segundos en un globo enorme hacia cuya superficie descendía a impresionante velocidad el taxi del Compagnoni Peppino.
-Allí, a la izquierda -ordenó el pasajero-, aterrizaremos en aquella plaza.
-Menos mal que usted ve una plaza, yo lo único que veo es un prado.
-En mi planeta no hay prados.
-Entonces será una plaza pintada de verde.
-Uhhh... descienda un poco... descienda... así... ¡Por Aldebarán!
-¿Qué le había dicho? ¡A ver si no es hierba! ¿Y quiénes son aquellos?
-¿De quién está hablando?
-De aquella especie de gallinas gigantes que se nos echan encima con el arco y las flechas.
-¿Arco? ¿Flechas? ¿Gallinas gigantes? ¡En mi planeta no hay nada por el estilo!

-¿Ah, no? Entonces, ¿sabe lo que le digo?

-Cállese, ya lo sé. Nos hemos equivocado de camino. Déjeme pensar un momentito.

-Pues piense rápido, porque esos tipos estan (sic) llegando. ¡Zííp! ¿Lo ha oído? ¡Era una flecha! Vamos, señor Aldebariano, despierte, coma un pedacito de chocolate azul, vamos a largamos, levantar el campo, piramos, porque el Peppino Compagnoni quiere regresar a Milán con su piel sin agujerear, ¿ ha comprendido?

El Aldebariano se apresuró a morder la misteriosa sustancia que el Peppino Compagnoni llamaba chocolate azul.

-¡Trágueselo! ¡Trágueselo sin masticar; que acaba antes! -gritó el taxista.

PRIMER FINAL

El taxi reemprendió el vuelo con el tiempo justo, pero una flecha alcanzó a uno de los neumáticos de atrás que se desinfló con un larguísimo ¡PIIIIIIFF!

-¿Lo ha oído? Se estropeó -exclamó el Compagnoni Peppino-, y puede estar seguro de que esta se la cobro.

-Pagaré, pagaré -contestó el Aldebariano.

-¿Tomó ahora la cantidad justa? ¿No nos encontraremos en algún otro planeta salvaje?

Pero con las prisas, el Aldebariano no pudo medir la dosis con exactitud. El taxi del cosmos tuvo que estar un rato dando brincos de un lado a otro de la Galaxia antes de acertar con el planeta del Aldebariano. Pero cuando llegaron, era tan bonito y sus habitantes tan amables, y su guiso de arroz azul (una especialidad de por allí) tan sabroso, que el Compagnoni Peppino ya no sintió tanto anhelo por regresar a Milán. Se quedó quince días, de maravilla en maravilla. Tomó nota de todo y, una vez en la Tierra, publicó un libro, ilustrado con doscientas fotografías, que se tradujo a noventa y siete idiomas y le valió el Premio Nobel. Actualmente el Compagnoni Peppino es el taxista-escritor-explorador más famoso del sistema solar.

SEGUNDO FINAL

El taxi despegó y, como era más veloz que las flechas que le seguían, enseguida se encontró fuera de peligro.

-A lo que parece -observó el Peppino- usted tampoco tiene mucha experiencia espacial ¿eh?

-Usted ocúpese de conducir -refunfuñó el Aldebariano-. Yo me encargo del resto.

-Muy bien, procure acertar.

Volaron durante unos minutos, a la velocidad de la luz (más un metro), superando distancias incalculables. Y al final del viaje se encontraron en... Milán, ¡en la plaza de la catedral!

-¡Maldición, he vuelto a equivocarme! -gritaba el Aldebariano, tirándose del pelo con sus veinticuatro dedos-. ¡Vámonos!

-No, gracias -exclamó el taxista, saltando al suelo-, yo me encuentro muy bien aquí. Si quiere, quédese con el coche: pero piénselo antes de causarme este trastorno. Sólo tengo esas cuatro ruedas para dar de comer a mis hijos.

-Paciencia -gruñó el Aldebariano-, iré a pie.

Salió del coche, mordisqueó su «chocolate azul» y desapareció. Antes de irse a casa, el Compagnoni Peppino entró en un bar a tomarse un aguardiente para quitarse el susto.

TERCER FINAL

Sería demasiado largo de contar. Os doy sólo un esbozo. El taxista y el Aldebariano son hechos prisioneros por las Gallinas Gigantes. La prisión es un huevo. Escapan con aquel huevo. El Aldebariano desembarca en su planeta. El Compagnoni Peppino vuelve a Milán con el huevo gigante y una buena provisión de «chocolate azul». Monta una agencia de viajes cósmicos, una línea de taxis Tierra-Marte-Saturno y retorno y una granja de gallinas que ponen huevos pequeñitos pero, para fritos, insuperables.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
PROGRAMA DE ESPAÑOL Y LITERATURA

ANEXO N° 3

GUÍA PARA LA LECTURA PREDICTIVA. RELATO
“EL TERCER PISO”, DE ÁGATA CHRISTIE.

Agosto de 2001

*La siguiente guía de lectura predictiva fue elaborada por la profesora Mónica Moreno Torres, Asesora de Prácticas Pedagógicas de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de la Enseñanza de las Ciencias y las Artes, Programa de Español y Literatura. Asimismo, se construye con **la interlocución** de Juan David Arboleda, maestro en formación, de dicho programa, quien también se ha encargado de poner en escena el relato y sugerir los cambios que durante el proceso de aplicación de la guía deben realizarse, para cumplir con los objetivos propuestos.*

Ágata Christie(1891-1976), nació en Devonshire, Inglaterra. Publicó ocho novelas, entre las cuales merece destacarse “Diez indiecitos”(1940); “Cinco cerditos” (1942) y “Un pasajero para Francfort” (1971). A ella debemos la aparición de los famosos detectives Hércules Poirot y Miss Merple, protagonistas de muchos de sus relatos. De sus libros se han editado 350 millones de ejemplares en ciento cuatro idiomas. Dentro de la saga de la literatura enigmática y policíaca es considerada una de las más grandes escritoras.

Indicaciones generales:

Lee sin prisa y las veces que sea necesario las secuencias del relato que te presentamos a continuación. Cuando te enfrentes a las preguntas siéntete en completa libertad de volver sobre el texto, así como para responder

ampliamente a los interrogantes. ¡Ah!, y no olvides que ante todo se trata de que disfrutes la historia y te dejes seducir por la intriga que Ágata Christie tejió para ti, sin sospecharlo.

SECUENCIA 1.

—Pues no la encuentro! —dijo Pat.

Y con el ceño fruncido revolvió impaciente en el trasto de seda que ella llamaba su cartera de noche. Los dos jóvenes y la otra muchacha la observaron con ansiedad. Se encontraban ante la puerta cerrada del apartamento de Patricia Garnett.

—Es inútil —exclamó Pat—. Aquí no está. Y ahora ¿qué vamos a hacer?

—¿Que es la vida sin una llave? —murmuró Jimmy Faulkener.

Era un joven de pequeña estatura y ancho de espaldas, con ojos azules de alegre expresión.

—No bromees, Jimmy. Esto es serio.

—Vuelve a mirar, Pat —dijo Donovan Bailey—. Estará ahí.

Tenía una voz pastosa y agradable que hacía juego con su tipo moreno y delgado.

—Si es que la trajiste —intervino la otra muchacha, Mildred Hope.

—Pues claro que la traje —replicó Pat—. Creo que se la di a uno de ustedes.

Se volvió a los dos jóvenes con ademán acusador.

—Le dije a Donovan que me la guardara.

Pero no iba a encontrar una escapatoria tan fácilmente. Donovan lo negó rotundamente, y Jimmy lo respaldó.

—Yo mismo vi cómo la metías en tu bolso —dijo Jimmy. —Bueno, entonces uno de ustedes la perdería al recoger mi bolso. Se me ha caído un par de veces.

—¡Un par de veces! —exclamó Donovan—. La has dejado caer lo menos una docena, y, además, la olvidaste en todas las ocasiones posibles.

—Lo que no comprendo es cómo diablos no se ha perdido todo lo que llevas dentro —dijo Jimmy.

—El caso es... ¿cómo vamos a entrar? —quiso saber Mildred.

Era una muchacha muy sensible, aunque no tan atractiva como la impulsiva e impertinente Pat.

Los cuatro permanecieron ante la puerta cerrada sin saber que hacer.

—¿Y no podría ayudarnos el portero? —sugirió Jimmy—. ¿No tiene una llave maestra o algo parecido?.

Pat movió la cabeza. Sólo había dos llaves. Una estaba en el interior del piso, colgada en la cocina, y la otra estaba..., o debiera haber estado ..., en la condenada cartera.

—Si por lo menos viviera en la planta baja, podríamos romper el cristal de una ventana o algo así —se lamentó Pat— Donovan: ¿no te gustaría ser un ladrón escalador de ventanas?

El aludido rechazó enérgicamente, aunque con educación, semejante idea.

—Un cuarto piso sería casi un entierro asegurado —dijo Jimmy. —¿Y la escalera de incendios? —sugirió Donovan

—No la hay.

—Pues debiera haberla —replicó Jimmy— Un edificio de cinco pisos debe tener escalera de incendios.

—Eso digo yo —repuso Pat—. Pero con eso no ganamos nada. ¿Como voy a entrar en mi piso?

—¿Y no hay una especie de ascensor suplementario? —dijo Donovan— ¿Esos aparatos en los que el tendero hace subir las coles de Bruselas y la carne picada?

—El ascensor de servicio —repuso Pat—. ¡Oh, sí! Pero sólo es un montacargas en forma de cesta. ¡Oh!, esperen..., ya sé. ¿Y el ascensor del carbón?

—Vaya —dijo Donovan—, es una idea.

Mildred hizo una observación descorazonadora.

—Estará cerrado —dijo—. Me refiero a que estará corrido el pestillo por la parte interior de la cocina de Pat.

Mas su hipótesis fue rechazada en el acto.

—No lo creas —replicó Donovan.

—Eso no ocurre en la cocina de Pat —exclamó Jimmy— Pat nunca cierra con llave ni corre cerrojos.

—No creo que esté cerrado —dijo Pat—. Esta mañana saqué el cubo de la basura, y estoy segura de no haber cerrado después, ya que no volví a acercarme por allí.

—Bueno —intervino Donovan—, pues eso nos va a resultar muy provechoso esta noche; pero de todas maneras, Pat, permíteme un consejo: abandona esa costumbre que te deja a merced de los ladrones no escaladores de ventanas.

Pat hizo caso omiso de la reprimenda.

—Vamos —exclamó, comenzando a bajar a toda prisa los cuatro tramos de escalera.

1. Pautas para la lectura predictiva:

- 1.1. Elabora un directorio de actantes en el que puedas tener a la mano sus nombres, sus características físicas, algunos rasgos de su personalidad y el tipo de relación que tienen entre sí. (A lo largo de la lectura del relato lo irás completando)

1.2. ¿Dónde crees que pueda estar la llave? ¿Por qué?.

SECUENCIA 2.

Los demás la siguieron, y Pat los condujo a un sótano oscuro, aparentemente lleno de cochecitos de niño; luego atravesó la puerta de la escalera de los pisos, y los guió derecho hasta el ascensor..., que en aquel momento estaba ocupado por un cubo de basura. Donovan lo quitó de allí, y subiéndose a la plataforma ocupó su lugar, arrugando la nariz.

—Es algo molesto —observó—. Pero ¿qué importa? ¿Voy a emprender solo esta aventura, o hay alguien que quiera acompañarme?

—Yo iré contigo —dijo Jimmy.

Y se colocó al lado de Donovan.

—Espero que el montacargas pueda con mi peso —añadió, sin gran convencimiento.

—No puedes pesar mucho más que una tonelada de carbón —replicó Pat, que nunca estuvo muy fuerte en pesos y medidas.

—De toda maneras, pronto lo averiguaremos —contestó Donovan alegremente, tirando de la cuerda.

Y en medio de un ruido chirriante los dos muchachos desaparecieron de la vista.

—Este trasto mete un ruido infernal —observó Jimmy mientras subían en plena oscuridad—. ¿Qué pensará la gente de los otros pisos?

—Supongo que creerán que se trata de fantasmas o ladrones —repuso Donovan—. Tirar de esta cuerda es un trabajo pesado. El portero trabaja mucho más de lo que yo creía. Oye, Jimmy, viejo amigo: ¿vas contando los pisos?

—¡Oh, no! Me he olvidado.

—Bueno, pues yo sí los he contado. Ahora pasamos el tercero. El siguiente es el nuestro.

—Y ahora supongo que descubriremos que Pat cerró la puerta, al fin y al cabo —gruñó Jimmy.

Mas sus temores eran infundados. La puerta de madera retrocedió ante una ligera presión, y Donovan y Jimmy penetraron en la densa oscuridad de la cocina de Pat.

—Debimos traer una linterna para realizar este trabajo nocturno —dijo Donovan—. O yo no conozco a Pat, o todo estará por el suelo, y vamos a tropezar con un mar de cacharros antes de conseguir llegar hasta el interruptor de la luz. No te muevas, Jimmy, hasta que yo encienda.

Prosiguió avanzando cautelosamente y lanzó una maldición cuando una esquina de la mesa de la cocina se le incrustó en los riñones. Dio media vuelta al interruptor y volvió a maldecir en plena oscuridad.

—¿Qué ocurre? —le preguntó Jimmy.

—Que la luz no se enciende. Me figuro que se habrá fundido el bombillo. Aguarda un minuto. Iré a encender la luz de la salita.

La sala de estar se hallaba al otro extremo del pasillo. Jimmy oyó cómo Donovan abría la puerta, y fueron llegando hasta él diversas exclamaciones de contrariedad. Se decidió a avanzar también por la cocina.

—¿Qué pasa?

—No lo sé. Por la noche parece que las habitaciones están embrujadas. Todo está revuelto. Las sillas y las mesas se encuentran donde menos lo piensas. ¡Oh, diablos! ¡Aquí hay otra!

Pero en aquel preciso momento Jimmy encontró el interruptor y encendió la luz. Un segundo después los dos hombres se miraron locos de horror.

2. Pautas para la lectura predictiva:

2.1. ¿Quién iba contando los pisos?

2.2. ¿Por qué razón no encendió el interruptor?

2.3. ¿Qué es lo que ocurre en el piso a oscuras?

2.4. ¿Qué explicación le encuentras al desorden que hay en el apartamento?

2.5. ¿Por qué crees que Donovan y Jimmy se miraron locos de horror?
Lanza algunas hipótesis.

2.6. ¿Qué podrías inferir de la siguiente expresión: “El portero trabaja más de lo que creía”?

2.7. ¿Por qué crees que Donovan lleva el conteo de los pisos a diferencia de Jimmy? Lanza hipótesis.

SECUENCIA 3.

Aquella habitación no era la salita de Pat. Se habían equivocado de piso. Para empezar, aquella estancia estaba como unas diez veces más llena de muebles que la de Pat, lo cual explicaba el patético asombro de Donovan al tropezar repetidamente con sillas y mesas. En el centro había una gran mesa redonda cubierta con un tapete, y sobre ella un montón de cartas.

—Mistress Ernestina Grant —susurró Donovan, leyendo uno de los sobres—. ¡Oh, Dios nos ayude! ¿Tu crees que nos habrá oído?

—Será un milagro que no te haya oído —repuso Jimmy—. Con tus vociferaciones y el modo de tropezar con todo... Vamos, por amor de Dios, salgamos de aquí cuanto antes.

Apagaron la luz y regresaron de puntillas hasta el ascensor. Jimmy exhaló un suspiro de alivio al verse otra vez en la oscuridad del montacargas, sin más accidentes.

—Me gustan las mujeres que tienen el sueño profundo —dijo en tono de aprobación—. Mistress Ernestina Grant ha ganado muchos puntos en mi consideración.

—Ahora comprendo —dijo Donovan— por qué nos hemos equivocado de piso. Y es que no contamos que habíamos arrancado desde el sótano —tiró de la cuerda y el montacargas fue subiendo—. Esta vez acertaremos.

—Lo deseo de todo corazón —exclamó Jimmy al penetrar en otra cocina en tinieblas—. Mis nervios no soportan muchos golpes como éste.

Mas ya no experimentaron ningún otro sobresalto. A la primera tentativa se encendió la luz de la cocina de Pat, y un minuto después abrían la puerta principal del apartamento para dejar entrar a las dos jóvenes que aguardaban afuera.

3. Pautas para la lectura predictiva:

3.1. Reseña en tu directorio al nuevo personaje.

3.2. ¿Cuál es el objeto más relevante que encuentran en el apartamento?

3.3. ¿Por qué crees que entraron en ese piso?

3.4. Compara la respuesta de la pregunta 2.5 con lo que ocurrió en esta secuencia.

3.5. ¿Consideras que hasta este momento de la historia existen elementos que nos acercan a la trama enigmática? ¿Cuáles?.

SECUENCIA 4.

—Han tardado mucho —refunfuñó Pat.

—Hemos tenido una aventura —dijo Donovan—. Podríamos habernos visto en la comisaría de Policía como dos malhechores peligrosos.

Pat había entrado en la salita, donde tras encender la luz dejó caer el chal en el sofá, y escuchó con vivo interés el relato que le hizo Donovan de sus aventuras.

—Celebro que no los descubriera —comentó—. Estoy segura de que es una vieja gruñona. Esta mañana recibí una nota suya..., quería verme..., para hablarme de algo..., supongo que de mi piano. La gente que no puede soportar el piano debiera vivir en una casa independiente. Oye, Donovan: te has herido en la mano. La tienes cubierta de sangre. Ve a lavarte.

Donovan se miró la mano sorprendido y salió de la habitación. Al cabo de unos instantes se le oyó llamar a Jimmy.

—¿Qué? —le contestó—, ¿qué te ocurre? No te habrás herido de cuidado, ¿verdad?

—No me he hecho el menor daño.

Había algo extraño en el tono de Donovan que hizo que Jimmy lo mirara sorprendido. Donovan le tendió la mano y pudo comprobar que en ella no había el menor rasguño.

—Es extraño —dijo Jimmy con el entrecejo fruncido—. Tenías mucha sangre. ¿De dónde ha salido?

Y de pronto comprendió lo que su amigo había pensado ya.

—¡Por Dios! Debe de ser del apartamento de abajo. Se calló al pensar lo que aquello podía significar.

—¿Estás seguro de que era sangre? —preguntó—. ¿No sería pintura?

Donovan denegó con la cabeza.

—Era sangre —repuso con un estremecimiento.

Se miraron mientras se les ocurría la misma idea. Fue la voz de Jimmy la que se oyó primero.

—Oye —dijo sin gran convencimiento—: ¿Tú crees que debíamos bajar... otra vez... y echar... una... ojeada? Para ver si todo está en orden, claro.

—¿Y las chicas?

—No les diremos nada. Pat ha ido a ponerse un delantal para prepararnos una tortilla. Estaremos de vuelta antes que se den cuenta de nuestra salida.

—¡Oh, bueno, vamos! —repuso Donovan—. Supongo que debemos hacerlo. Me atrevo a asegurar que no ha ocurrido nada de particular.

Mas sus palabras carecían de convicción. Penetraron en el montacargas y bajaron al tercer piso. Esta vez se abrieron camino por la cocina con mucha menos dificultad, y una vez más encendieron la luz de la salita.

4. Pautas para la lectura predictiva:

4.1. Si ves alguna nueva información sobre los actantes consígnala en tu directorio.

4.2. ¿Qué puede significar el rastro de sangre en la mano de Donovan?

4.3. Lanza algunas hipótesis de por qué Donovan y Jimmy quieren volver la tercer piso.

SECUENCIA 5.

—Debe de haber sido aquí —dijo Donovan— cuando... cuando me manché. No toque nada de la cocina.

Miró a su alrededor, Jimmy hizo lo mismo y los dos fruncieron el ceño. Todo aparecía limpio y ordenado.

De pronto Jimmy, sobresaltándose violentamente, asió del brazo a su campanero.

—¡Mira!

Donovan siguió la dirección que le indicaba Jimmy y a su vez lanzó una exclamación. Por debajo del borde de las pesadas cortinas de pana sobresalía el pie de una mujer calzado con un zapato de charol.

Jimmy se acercó a las cortinas y las apartó violentamente. Bajo el repecho de una ventana yacía el cuerpo de una mujer, junto a un charco oscuro y viscoso. Estaba muerta; sobre eso no había la menor duda. Jimmy estaba a punto de intentar incorporarla cuando Donovan lo detuvo.

—Será mejor que no lo hagas. No debes tocar nada hasta que llegue la Policía.

—La Policía. ¡Oh, tienes razón! ¡Qué asunto tan desagradable, Donovan! ¿Quién crees que es? ¿Mistress Emestina Grant?

—Probablemente. De todas maneras, si hay alguien más en el apartamento, se está muy quietecito.

—¿Y qué vamos a hacer ahora? —quiso saber Jimmy—. ¿Salir y llamar a la Policía o telefonar desde el apartamento de Pat?

—Creo que es mejor llamar primero. Veamos: podemos salir por la puerta principal. No podemos pasarnos la noche subiendo y bajando en ese montacargas maloliente.

Jimmy estuvo de acuerdo; pero, al salir del piso, vaciló.

—Escucha, ¿no crees que se debería quedar uno de nosotros..., sólo para vigilar hasta que llegue la policía?

—Sí, me parece conveniente. Si tú te quedas, yo iré a telefonar.

Y subió corriendo al piso de Pat. Ésta salió a abrirle con el rostro arrebolado y un delantal muy coqueta. Estaba muy bonita y sus ojos se agrandaron por la sorpresa.

—¿Tú? Pero ¡cómo..., Donovan! ¿Qué es esto? ¿Ocurre algo?

El le cogió las manos.

—Todo va bien, Pat... Sólo que hemos hecho un descubrimiento muy poco agradable en el piso de abajo. Una mujer...muerta.

—¡Oh! —contuvo el aliento—. ¡Qué horrible! ¿Le ha dado un ataque o algo así?

—No. Parece..., bueno..., parece que ha sido asesinada.

—¡Oh, Donovan!

—Perdona que te lo haya dicho tan brutalmente —continuaba reteniendo entre sus manos las de la muchacha.

¡Querida Pat... cómo la adoraba! ¿Lo querría ella? Algunas veces creía que sí. Otras, temía que Jimmy Faulkener... El recuerdo de Jimmy esperando pacientemente abajo lo hizo sobresaltarse con un sentimiento de culpabilidad.

—Pat, querida, debemos telefonar inmediatamente a la Policía.

—Monsieur tiene razón —susurró una voz a sus espaldas—. Y entretanto, mientras aguardamos su llegada, tal vez yo pueda prestarles una ligera ayuda.

Los dos jóvenes, que habían permanecido hasta entonces en la puerta del apartamento, salieron al rellano. Un figura bajaba la escalera hasta penetrar en su campo visual.

Inmóviles contemplaron al hombrecito de fieros bigotes y cabeza en forma de huevo, que llevaba un espléndido batín y zapatillas bordadas, y que se inclinaba galantemente ante Patricia.

—¡Mademoiselle —le dijo—. Yo soy, tal vez usted lo sepa, el inquilino del apartamento de arriba. Me encanta vivir en lo alto... por el aire..., y porque puedo ver todo Londres. Tomé este apartamento bajo el nombre de mister O'Connor, pero no soy Irlandés. Mi nombre es otro, y por ello me atrevo a ponerme a su servicio. Permítame.

Y con una nueva inclinación versallesca sacó una tarjeta, y se la tendió a Pat.

—Hercules Poirot. ¡Oh! —contuvo el aliento—. ¿Mister Poirot? ¿El gran detective? ¿Y de verdad quiere ayudarnos?

—Esa es mi intención, mademoiselle. He estado a punto de ofrecerle mi ayuda hace ya un buen rato.

Pat lo miró extrañada.

—Los oí discutir sobre cómo poder entrar en el apartamento, y yo, que soy, un experto en cerraduras, sin la menor duda hubiera podido abrirles la puerta. Pero no quise hacerlo, temeroso de que luego sospechara usted de mí y me tomase por un vulgar ladrón de ganzúa.

Pat se echó a reír.

—Ahora, monsieur —dijo Poirot a Donovan—, le ruego que vaya a telefonear a la Policía. Yo iré al apartamento de abajo.

5. Pautas para la lectura predictiva:

5.1. Sigue completando tu directorio con los nuevos datos que te dan, concentrándote en el nuevo actante y en la información que tenga que ver con la relación y los sentimientos que se tejen entre los actantes que ya conoces.

5.2. Vuelve a la respuesta que diste en 2.3., y luego, con la información que te suministra el narrador, lanza una hipótesis en la que expliques el lugar exacto en el que Donovan se manchó con sangre.

5.3. ¿Por qué crees que el nuevo personaje entró de manera intempestiva en el relato?

SECUENCIA 6.

Pat lo acompañó y encontraron a Jimmy haciendo la guardia. La muchacha le explicó quién era Poirot, y Jimmy puso al corriente de sus aventuras al detective, quien lo escuchaba con toda atención.

—¿Dice usted que la puerta del montacargas estaba abierta? Entraron en la cocina, pero la luz no se encendió.

Y mientras hablaba se dirigió a la cocina y accionó el interruptor.

—*Tiens! Voilà ce qui est curieux!* —dijo al encenderse la luz—. Ahora funciona perfectamente. Me pregunto...

Se llevó un dedo a los labios y escuchó. Un ligero rumor rompía el silencio..., el ruido inconfundible de un ronquido.

—¡Ah! —exclamó Poirot—. *La chambre de domestique*.

Y cruzando la cocina de puntillas y la reducida despensa, abrió la puerta de un cuartico contiguo y encendió la luz. Aquella habitación era una especie de perrera destinada por el constructor del edificio para acomodar a un ser humano. Estaba casi totalmente ocupada por una cama en la que dormía, con la boca abierta y roncando apaciblemente, una joven de mejillas sonrosadas.

Poirot apagó la luz antes de retirarse.

—No se ha despertado —dijo—. Dejémosla dormir hasta que llegue la Policía.

Volvieron a la salita, donde Donovan se unió a ellos.

—La Policía llegará enseguida —les notificó—. No debemos tocar nada.

Poirot asintió:

—No tocaremos nada, sólo miraremos.

Se dirigió a la otra habitación. Mildred había bajado con Donovan. Los cuatro jóvenes se quedaron en la puerta mirando con gran interés.

—Lo que no entiendo es esto —dijo Donovan—: Yo no me acerqué a la ventana..., de modo que, ¿cómo es posible que me manchara la mano de sangre?

—Mi joven amigo, la respuesta salta a la vista. ¿De qué color es el tapete de la mesa? Rojo, ¿verdad?, y no hay duda de que usted apoyaría la mano encima.

—Sí, es cierto. ¿Es eso?... —se interrumpió.

Poirot asintió inclinándose sobre la mesa e indicando con su mano una mancha oscura.

—Aquí fue donde se cometió el crimen —dijo—. Luego trasladaron el cadáver.

Después, irguiéndose, miró lentamente a su alrededor. No se movía ni tocaba nada, y, sin embargo, los cuatro, que lo observaban, sintieron como si cada objeto de aquel lugar comunicara un secreto a su mirada perspicaz.

Hércules Poirot asintió con la cabeza como si se sintiera satisfecho, y dejó escapar un ligero suspiro.

—Ya comprendo —dijo.

—¿Qué es lo que comprende? —preguntó Donovan.

—Comprendo lo que sin duda ya advirtieron..., que esta habitación está abarrotada de muebles.

Donovan sonrió tristemente.

—Bastante tropecé —confesó—. Claro, todo estaba en distinto sitio que en la casa de Pat, y no supe abrirme camino.

—No todo —dijo Poirot.

Donovan le dirigió una mirada interrogadora.

—Quiero decir —dijo Poirot, disculpándose— que ciertas cosas están siempre en el mismo sitio. En un edificio de apartamento, la puerta, las ventanas y la chimenea... están igualmente situadas en un apartamento que en otro.

—¿No cree usted que analiza demasiado? —intervino Mildred, y miró a Poirot con ligera ironía.

—Hay que hablar siempre con toda exactitud. Es... ¿cómo diría yo?..., una manía en mí.

Se oyeron pasos en la escalera, y entraron tres hombres. Eran un inspector de Policía, un sargento y el médico forense. El inspector, que reconoció a Poirot, lo saludó con gran deferencia. Luego se volvió hacia los demás.

6. Pautas para la lectura predictiva:

6.1. Sigue las indicaciones de Poirot: “¡Mira!”. Ahora, con tus propias palabras, escribe los hechos a partir de lo que él puede ver.

6.2. ¿Por qué crees que a Donovan no le funcionó el interruptor y a Poirot sí?

6.3. Reseña brevemente a los nuevos actantes que entran en escena.

6.4. ¿Crees que Poirot ya identificó al asesino? ¿Por qué?

6.5. Compara la hipótesis que lanzaste en 5.2. con lo que dice Poirot ¿Acertaste? ¿Por qué crees que coincide o no tu hipótesis con la de Poirot?

6.6. La actitud de Poirot te recuerda la historia del pollito? ¿Por qué?.

SECUENCIA 7.

—Quiero que todos ustedes presten declaración —comenzó—, pero en primer lugar...

Poirot lo interrumpió:

—Una pequeña proposición. Trasladémonos al apartamento de arriba y mademoiselle nos hará lo que tenía planeado hacer..., una tortilla. Yo siento

verdadera pasión por las tortillas. Luego, monsieur *l'inspecteur*, cuando haya terminado aquí, sube usted a reunirse con nosotros y nos interroga cuanto quiera.

Así quedó acordado, y Poirot subió con los jóvenes.

—Míster Poirot —le dijo Pat—, es usted un hombre encantador, y voy a hacerle una tortilla estupenda. La verdad es que me salen muy bien.

—Eso es bueno. Una vez anduve enamorado de una inglesa que se parecía mucho a usted. .., pero que no sabía cocinar. De modo que, tal vez, estuve de suerte.

Había un ligero matiz de tristeza en su voz, y Jimmy Faulkener lo miró con curiosidad.

No obstante, y ya en el piso de Pat, se mostró satisfecho y divertido, y la triste tragedia ocurrida en el apartamento inferior fue casi olvidada.

La tortilla había sido consumida y muy elogiada cuando se oyeron los pasos del inspector Rice, que entraba acompañado del doctor. El sargento se quedó abajo.

—Bien, monsieur Poirot —le dijo—. Todo parece claro y evidente, pero a pesar de ello es posible que nos cueste dar con el culpable. Quisiera saber cómo fue descubierto el crimen.

Entre Donovan Y Jimmy lo pusieron al corriente de los acontecimientos de esa noche. El inspector se volvió hacia Pat para reprenderla:

—No debía dejar abierta la puerta del montacargas señorita.

—No volveré a hacerlo —repuso Pat con un estremecimiento—Alguien podría entrar y asesinarme como a esa pobre mujer de abajo.

—¡Ah! Pero no entraron por ahí —dijo el inspector.

—¿Quiere explicarnos lo que ha descubierto? —pidió Hercules Poirot.

—No sé si debiera hacerlo; pero tratándose de usted monsieur Poirot...

—*Précisement* —dijo Poirot—. Y estos jóvenes... serán discretos.

—De todas maneras, los periódicos lo divulgarán en seguida —continuó el inspector—. Y en realidad no es un secreto. Bien, la mujer que ha sido encontrada muerta es mistress Grant, el portero la ha identificado. Una mujer de unos treinta y cinco años. Estaba sentada a la mesa y le dispararon con una pistola automática de poco calibre, probablemente alguien que estaba sentado ante ella. Cayó hacia adelante y por eso mancho el tapete de sangre.

—¿Y nadie oyó el disparo? —preguntó Mildred.

—Dispararon con silenciador. No, nadie pudo oírlo. A propósito: ¿oyeron ustedes el chillido que lanzó la doncella al saber que su ama estaba muerta? No. Bien, eso demuestra la improbabilidad de que se oyera el tiro.

—¿Y la doncella no tiene nada que decir? —quiso saber Hércules Poirot.

—Era su noche libre y tenía una llave. Regresó a eso de las diez. Todo estaba en silencio y pensó que su ama se había acostado.

—¿No miró en la salita?

—Sí, entró las cartas que habían llegado en el correo de la noche, pero no vio nada anormal..., ni más ni menos lo mismo que los señores Faulkener y Bailey. El asesino había escondido el cadáver detrás de las cortinas.

—Todo eso resulta bastante curioso, ¿no le parece?

A pesar de que Poirot habló en tono amable, su observación hizo que el inspector lo mirara frunciendo el ceño.

—No querría que se descubriera el crimen hasta que tuviera tiempo de emprender la huida.

—Tal vez ..., es posible...; pero continúe lo que estaba diciendo.

—La doncella salió a las cinco. El doctor ha determinado que mistress Grant llevaba muerta...unas cuatro o cinco horas, ¿no es así? .

El forense, que era hombre de pocas palabras, se contentó con mover la cabeza afirmativamente.

—Ahora son las doce menos cuarto. Yo creo que puede calcularse la hora con bastante exactitud.

Sacó una arrugada hoja de papel.

—Encontramos esto en el bolsillo del vestido de la mujer. No teman tocarlo. No hay huellas digitales.

Poirot alisó el papel y pudo leer estas palabras escritas a máquina, con letras mayúsculas:

« Iré a verla esta tarde a las siete y media. J. F.»

—Un documento muy comprometedor para dejarlo olvidado —dijo el inspector—. Tal vez pensara que ella lo habría destruido, porque tenemos prueba de que el asesino es muy cuidadoso. Encontramos debajo del cadáver la pistola con que se cometió el crimen... y tampoco tenía huellas digitales; la habían limpiado cuidadosamente con un pañuelo de seda.

—¿Cómo sabe que fue con un pañuelo de seda? —preguntó Poirot.

—Porque lo encontramos —repuso el inspector, triunfante—. A última hora, cuando el asesino corrió las cortinas se le debió caer inadvertidamente.

Y le tendió un gran pañuelo blanco de seda de muy buena calidad. No fue preciso que le indicase el nombre bordado en el centro, con letras claras y muy legibles.

—John Fraser.

—Eso es —repuso el inspector—. John Fraser... J. F., las iniciales de 1a nota. Conocemos el nombre de la persona que hemos de buscar y me atrevo a asegurar que si averiguamos algunas cosas sobre la difunta y salen a relucir sus amistades, no tardaremos en estar sobre la pista.

—Me pregunto... —dijo Poirot—. No, *moncher*, creo que no va a ser tan fácil encontrar a su John Fraser. Es un hombre extraño..., cuidadoso, puesto que marca sus pañuelos y limpia la pistola con que ha cometido el crimen..., y al mismo tiempo descuidado, ya que pierde su pañuelo y no recoge una carta que puede acusarlo.

—Se pondría nervioso con la prisa —dijo el inspector.

—Es posible —repuso Poirot—. Sí, es posible. ¿Y no lo vieron entrar en el edificio?

—A esa hora entra y sale toda clase de gente. Estas casas son muy grandes. Supongo que ninguno de ustedes... —se dirigió a los cuatro jóvenes— lo verían salir del apartamento.

Pat negó con la cabeza.

—Salimos antes..., a eso de las siete.

—Ya.

El inspector se puso en pie y Poirot lo acompañó hasta la puerta.

—Como un pequeño favor..., ¿podría examinar el apartamento de abajo?

—Desde luego, míster Poirot. Conozco la opinión que tienen de usted en la jefatura. Le dejaré una llave. Tengo dos. No hay nadie. La doncella se ha ido a casa de unos parientes, pues estaba demasiado asustada para quedarse sola.

—Gracias.

Poirot regresó pensativo a la sala de Pat.

—¿No está usted satisfecho, míster Poirot? —le preguntó Jimmy.

—No, no lo estoy.

—¿Qué es lo que..., bueno..., le preocupa? —dijo Donovan, mirándolo con curiosidad.

Poirot no respondió, y guardó silencio durante un par de minutos, como si meditara. Luego se encogió de hombros.

—Voy a despedirme de usted, mademoiselle. Debe de estar fatigada. Ha tenido que cocinar mucho..., ¿eh?

Pat rió.

—Sólo la tortilla. No hice la cena. Donovan y Jimmy vieron a buscarnos y fuimos a un pequeño restaurante del Soho.

—Y luego, sin duda, irían al teatro.

—Sí. A ver *Los ojos castaños de Carolina*.

—¡Ah! —exclamó Poirot—. Debían haber sido los ojos azules..., los ojos de mademoiselle.

Hizo una galante inclinación, y le dio una vez más las buenas noches, lo mismo que a Mildred, que se quedaba a pasar la noche, ya que Pat había confesado con toda franqueza que no era capaz de quedarse sola por el momento.

Los dos hombres acompañaron a Poirot. Cuando se disponían a despedirse de él, ya en el rellano, el detective dijo:

—Mis jóvenes amigos me oyeron decir que no estaba satisfecho. *Eh bien*, es cierto..., no lo estoy. Ahora voy a bajar a hacer unas pequeñas averiguaciones por mi cuenta. ¿Les gustaría acompañarme?

7. Pautas para la lectura predictiva:

7.1. ¿Qué nuevos datos aporta el relato a los hechos ocurridos en el piso tres?

7.2. Haz un cronograma de los hechos ocurridos esa noche con base en la información que te dan.

7.3. ¿Estás de acuerdo con la hipótesis que postula el inspector para resolver el caso?

7.4. ¿En qué se basa Poirot para dudar de la aparentemente clara solución que da el inspector al caso?

7.5. Escribe con tus propias palabras la versión que tú creas más acertada de lo que sucedió (Puede ser la del inspector o una que sea producto de tu propia observación y tus deducciones)

7.6. Continúa con la elaboración del directorio de actantes. Extrae nueva información de esta secuencia.

7.7. Compara tu hipótesis de la pregunta 5.2 con lo que Poirot dice en la secuencia 6 acerca de ese suceso.

SECUENCIA 8.

Su propuesta fue aceptada en el acto, y Poirot abrió la marcha hasta el piso tercero. Al entrar no se dirigió a la salita, cómo los otros esperaban, sino que fue derecho a la cocina. En el hueco, debajo del fregadero, había un gran bidón metálico. Poirot lo destapó e, inclinándose sobre él, comenzó a escarbar en su contenido con la energía de un feroz *terrier*.

Jimmy y Donovan lo contemplaban sorprendidos.

De pronto, con una exclamación de triunfo, se levantó, alzando en su mano una botellita tapada con un corcho.

—*Voilà!* Encontré lo que buscaba.

La olfateo delicadamente.

—Estoy enrhumé...; tengo un resfriado...

Donovan cogió la botellita y olió también, sin percibir nada. De modo que le quitó el tapón y la acercó a su nariz antes que el grito de alarma de Poirot pudiera contenerlo.

Inmediatamente cayó al suelo como un tronco. Poirot abalanzándose hacia el, consiguió aminorar el golpe.

—¡Imbécil! —exclamó—. ¡Vaya ocurrencia, quitar el tapón! ¿Es que no se ha fijado con qué cuidado la he cogido yo? Monsieur... Faulkener..., ¿verdad? ¿Sería tan amable de traerme un poco de coñac? He visto una botella en la salita.

Jimmy salió corriendo; pero cuando regresó, Donovan estaba sentado y dijo que se sentía bien. Tuvo que escuchar un pequeño discurso de mister Poirot sobre la necesidad de andar con cuidado al olor de posibles sustancias venenosas.

—Creo que me voy para la casa —dijo Donovan, poniéndose en pie—. Es decir, si no me necesita ya. Todavía me encuentro algo extraño.

—Desde luego —replicó Poirot—. Es lo mejor que pude usted hacer. Mister Faulkener se quedará conmigo un rato.

Acompañó a Donovan hasta la puerta y salió al rellano donde estuvo hablando con él durante unos minutos. Cuando, al fin, volvió a entrar en el apartamento se encontró a Jimmy de pie en el saloncito. Miraba a su alrededor con extrañeza.

—Bueno, mister Poirot —le dijo— ¿qué hacemos ahora?

—Nada. Este caso está terminado.

—¿Qué?

—Ahora lo sé todo.

—¿Por esa botellita que ha encontrado?

—Exacto. Por esa botellita.

8. Pautas para la lectura predictiva:

8.1. Los tres personajes de esta secuencia permanecen juntos hasta que aparece la botellita... ¿Por qué crees que Poirot se queda con Donovan y manda a monsieur Faulkener por un poco de coñac pudiendo ir él por la bebida?

8.2. Al parecer, la botellita ha sido muy útil para resolver este caso... ¿Por qué?

SECUENCIA 9.

—No consigo sacar nada en claro. Por alguna razón veo que no está satisfecho con las pruebas contra John Fraser, quienquiera que sea ese hombre.

—Quienquiera que sea —repitió Poirot despacio—, si es que es alguien, cosa que me sorprendería.

—No lo comprendo.

—Es sólo un nombre..., eso es todo... un nombre cuidadosamente bordado en un pañuelo.

—¿Y la carta?

—¿Se fijó usted en que estaba escrita a máquina? ¿Por qué? Se lo diré. De haber sido manuscrita se hubiera podido reconocer la escritura, y una carta escrita a máquina es más fácil de identificar de lo que usted imagina...; pero si la hubiese escrito un auténtico John Fraser, estas dos cosas no le hubieran importado. No, fue escrita a propósito y puesta en el bolsillo de la difunta para que nosotros la encontrásemos. No existe nadie llamado John Fraser.

Jimmy lo miraba interrogador.

—De modo —prosiguió Poirot— que volví al primer punto que me chocó. Me oyó usted decir que ciertas cosas están situadas en un mismo lugar en todos los apartamentos de un mismo edificio. Y di tres ejemplos. Pude haber nombrado otro más..., el interruptor de la luz, amigo mío.

Jimmy seguía mirándolo sin comprender. Poirot se explicó.

—Su amigo Donovan no se acercó a la ventana..., fue al apoyar la mano en esta mesa cuando se la manchó de sangre. Y yo me pregunté enseguida, ¿por qué la apoyó ahí? ¿Qué es lo que hacía rondando por esta habitación a oscuras? Porque recuede, amigo mío, que el interruptor de la luz eléctrica está en todas partes en el mismo sitio..., junto a la puerta. Entonces, cuando entró en esta habitación, ¿por qué no buscó enseguida el interruptor para encender la luz? Eso era lo más normal y lógico. Según él quiso encender la luz de la cocina y estaba estropeada. No obstante yo he comprobado que funciona perfectamente. ¿Es que entonces no le interesaba que se encendiera? Claro, porque en ese caso se hubiera dado cuenta enseguida de que se había equivocado de piso, y no hubiera habido motivo para entrar en esta habitación.

—¿A dónde quiere ir a parar, mister Poirot? No comprendo. ¿Qué quiere decir?

Poirot le mostró un llavín Yale.

—¿La llave de este piso?

—No *mon ami*, la llave del piso de arriba. La llave de miss Patricia, que mister Donovan Bailey le quitó de la cartera durante la noche.

—Pero... ¿por qué?... ¿por qué?

—*Parbleu!* Para poder hacer lo que deseaba; entrar en este piso a primera hora de la tarde sin despertar sospechas y asegurarse de que la puerta del montacargas no estaba cerrada.

—¿De dónde ha sacado usted esa llave?

9. Pautas para la lectura predictiva:

9.1. Vuelve a las respuestas que diste en 3.3 y 6.2 y luego responde:

¿Qué conclusión saca Poirot de esa situación en particular?

9.2. ¿De dónde sacó la llave?

9.3. ¿Cuál es el método que utiliza Poirot para esclarecer el enigma?

SECUENCIA 10.

—Acabo de encontrarla... —Poirot sonrió abiertamente— en donde la he buscado..., en el bolsillo de mister Donovan. Esa botellita que simulé encontrar fue una artimaña, y mister Donovan cayó en la trampa. Hizo lo que yo esperaba que hiciera: destaparla y oler su contenido; cloruro de etilo, un anestésico instantáneo. Eso lo dejó inconsciente durante unos segundos, que era lo que yo necesitaba para sacar de su bolsillo un par de cosas que estaban allí. Esta llave es una de ellas..., la otra...

Se detuvo un instante antes de continuar.

—A su debido tiempo interrogué al inspector para conocer el motivo de que el cadáver estuviera escondido tras las cortinas. ¿Para ganar tiempo? No, había algo más. Y por eso me acordé de una cosa: del correo, amigo mío. El correo de la tarde, que llega a las nueve y media aproximadamente. Digamos que el asesino no encontró lo que esperaba, pero ese algo pudo llegar más tarde por correo. Entonces debía volver; pero el crimen no debe ser descubierto por la doncella, pues en ese caso la Policía tomaría posesión del apartamento, y por eso esconde el cuerpo detrás de la cortina. Y la doncella, sin sospechar nada, deja las cartas sobre la mesa, como de costumbre.

—¿Las cartas?

—Sí, las cartas.

Poirot sacó algo de su bolsillo.

—Esto es otra cosa que saqué del bolsillo de mister Donovan, mientras se hallaba inconsciente.

Y mostró un sobre escrito a máquina y dirigido a mistress Ernestina Grant.

—Pero quiero preguntarle una cosa, mister Faulkeer, antes de leer esta carta: ¿está usted enamorado de mademoiselle Patricia?

—La quiero con locura..., pero nunca confié en que me correspondiera.

—¿Pensó que estaba enamorada de míster Donovan?

Es posible que hubiera empezado a interesarse por él..., pero sólo fue en un principio, amigo mío. Usted es el encargado de hacerla olvidar... Y estar a su lado en los momentos difíciles.

—¿Difíciles?

—Sí. Difíciles. Haremos todo lo posible por no mezclar su nombre en esto, pero no se podrá conseguir por completo. Ya sabe que ella fue el motivo.

10. Pautas para la lectura predictiva:

10.1.Revisa tu directorio y concéntrate en la relación que existe entre Donovan, Patricia y Jimmy. Con base en la información que te da esta secuencia completa ese aspecto del directorio.

10.2.¿Cómo crees que encaja en este trío el personaje de Ernestina Grant?

10.3.¿Qué información crees que contiene la carta que Donovan guardó en su bolsillo?

10.4.¿Por qué Poirot asegura que mademoiselle Patricia fue el motivo del asesinato?

SECUENCIA 11.

Y le alargó el sobre. De su interior cayó un papel. La carta era breve y estaba firmada por un abogado.

«Querida señora:

» El documento que me incluye está en regla, y el hecho de que el matrimonio tuviera lugar en un país extranjero no lo invalida en ningún sentido.

» Suyo afectísimo, etc»

Poirot desplegó el documento. Era un certificado de matrimonio de Donovan Bailey y Ernestina Grant, fechado ocho años antes.

—¡Oh, Dios mío! —exclamó Jimmy—. Pat dijo que había recibido una carta de esta mujer pidiéndole que fuera a verla, pero no imaginó que fuera nada importante.

Poirot asintió.

—Míster Donovan lo sabía..., vino a ver a su esposa aquella tarde antes de subir al otro piso. (Extraña ironía dejar que esa infortunada mujer Viniera a vivir al mismo edificio que su rival...) Y la asesinó a sangre fría..., y luego fue a divertirse con ustedes. Su mujer debió decirle que había enviado el certificado de matrimonio a su abogado y que aguardaba su respuesta. Sin duda él quiso hacerle creer que su matrimonio no era del todo válido.

—Donovan estuvo de muy buen humor durante toda la noche. Míster Poirot, ¿no lo habrá dejado escapar?

—No tiene escape —repuso el detective—. No tema.

—Es en Pat en quien pienso principalmente —replicó Jimmy—. ¿Cree usted...que le afectará mucho?

—*Mon ami*, eso es cosa suya. Tiene que hacerla volver a usted y olvidar. ¡No creo que le resulte muy difícil!

11. Pautas para la lectura predictiva:

11.1. Hemos llegado al final del enigma. Como ves, el narrador nos había ocultado algunos datos de gran importancia. Ahora que todo quedó resuelto vuelve a leer el texto y realiza un resumen de lo que aconteció, dándole un orden más lógica a todos los datos que tienes, de modo que cualquiera que lea tu escrito vaya teniendo la información a su debido tiempo, sin ocultar nada importante. Trata de ser lo más breve posible.

11.2. Ahora te proponemos un ejercicio de escritura literaria creativa, de una página más o menos, en la que des respuesta a algunas de las preguntas siguientes:

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?

11.3.Finalmente, realiza una valoración del ejercicio respondiendo estas preguntas:

11.3.1.¿Cómo te pareció el cuento? Da una respuesta amplia.

11.3.2.¿Sentiste ganas de abandonar la lectura del relato? ¿Cuándo y por qué?

11.3.3.¿Crees que una lectura de este tipo te hace una mejor lectora? ¿En qué lo notas?

11.3.4.¿Tienes alguna(s) sugerencia(s) para posteriores ejercicios de este tipo? ¿Cuál(es)?

Por último te propones construir un relato enigmático teniendo en cuenta alguna de las siguientes elipsis:

Elipsis No.1: Imagina y explica el hecho por el cual dos mujeres, que son rivales, se encuentran viviendo en el mismo edificio.

Elipsis No.2: ¿Por qué el investigador-narrador del relato aparece de manera sorpresiva en la historia?

Elipsis No.3: ¿Cómo atrapó la policía a Donovan?

Elipsis No.4: ¿Cómo puede Jimmy conquistar a Pat?

Elipsis No.5: ¿Cómo robó Donavan las llaves a Pat?

Elipsis No.6: ¿Cómo fue asesinada Mister Ernestina.

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
PROGRAMA DE ESPAÑOL Y LITERATURA**

ANEXO N° 4

**PROCESO DE LECTURA DE UNA DISCENTE CON BASE EN LA GUIA DE
LECTURA PREDICTIVA**

Relato: “El Tercer Piso” de la escritora Ágata Christie.

Secuencia 1

Fecha: Agosto 1 de 2001

1.1 Elabora un directorio de actantes en el que puedas tener a la mano sus nombres, sus características físicas, algunos rasgos de su personalidad y el tipo de relación que tienen entre sí. (A lo largo de la lectura del relato lo irás completando).

Directorio de Actantes:

Nombre	Características Físicas	Rasgos de personalidad	Relación entre los actantes
Pat. (Patricia Garnett)		Olvidadiza. Impulsiva. Impertinente. Acusadora. Independiente. Descomplicada. Descuidada. Impaciente. Mal geniada. Cocinera. Expresiva. Coqueta. Bonita. Insegura en lo que dice. Pianista.	Medio romance con Donovan. Amiga. Estaba enamorada de Donovan.

Nombre	Características Físicas	Rasgos de personalidad	Relación entre los actantes
Jimmy Faulkener	Mujer. Atractiva. Ojos agrandados de sorpres. Coqueta. Bonita.	Bromista. Observador. Práctico. Sincero. Comprensivo. Tiene iniciativa. Curioso. Violento. Colaborador. Distraído – inocente. Preguntón. Paciente. Seguro de sí mismo. Responsable. Objetivo – exacto. Misterioso.	Amigo. Estaba enamorado de Patricia.
Donovan Bailey	Hombre. Pequeña estatura. Ancho de espalda. Ojos azules. Alegre expresión.	Miedosos. Consejero. Ansioso. Educado. Serio. Arriesgado. Pesimista. Curiosos. Insistente. Seguro. Respetuosos.	Tenía un pequeño Romance con Patricia.
Mildred Hope	Hombre. Voz pastosa. Tipo moreno. Delgado.	Sensible. Introvertida. Callada	Amiga
Mistress Ernestina Grant.	Mujer. Poco atractiva.	Tranquila. De sueño profundo. Gruñona.	Vecina de Pat. Estaba obsesionada con Donovan.
John Fraser		Descuidado.	Amigo de Mistress Ernestina
Asesino		Cuidadoso. Exacto. Objetivo.	

1.2 ¿Dónde crees que pueda estar la llave? ¿Por qué?.

La llave se le pudo haber perdido en una de las veces que se le cayó el bolso.

Secuencia 2

Fecha: agosto 3 de 2001

2.1 ¿Quién iba contando los pisos?

Donovan, por que Jimmy lo había olvidado.

2.2. ¿Por qué razón no encendió el interruptor?

Donovan cuando estaba en la cocina le dio media vuelta al interruptor y cuando Jimmy dio una vuelta por la cocina lo volvió a encontrar y le dio una vuelta completa y así si encendió la luz.

2.3 ¿Qué es lo que ocurre en el piso a oscuras?

la luz no enciende, Donovan se tropieza con todo y las habitaciones parecen embrujadas.

2.4 ¿Qué explicación le encuentras al desorden que hay en el apartamento?

Pat es muy desorganizada y por eso la casa estaba toda en desorden.

Secuencia 3

Fecha: agosto 6 de 2001

3.2Cuál es el objeto más relevante que encuentran en el apartamento?

Una gran mesa de centro, redonda cubierta con un tapete y sobre ella un montón de cartas.

3.3.¿Por qué crees que entraron en ese piso?

Porque no contaron con que habían arrancado desde el sótano.

Secuencia 4

Fecha: agosto 8 de 2001

4.2 Qué puede significar el rastro de sangre en la mano de Donovan?

Pudo ser que habían asesinado a la señora Mistress Ernestina Grant; por eso pudo ser que no escuchó a los muchachos cuando entraron en su apartamento.

O también pudo haber sido en el montacargas habían montado a alguien y eso tenía sangre y Donovan accidentalmente se ensució.

4.3 Lanza algunas hipótesis de por qué Donovan y Jimmy quieren volver la tercer piso.

- Están interesados en saber qué pudo haber pasado en el apartamento de Mistress Ernestina; porque de pronto está muerta.
- Jimmy quería conocer a la mujer que tenía le sueño profundo, porque le llamó mucho la atención.

Secuencia 5

Fecha: agosto 13 de 2001

5.2 Vuelve a la respuesta que diste en 2.3., y luego, con la información que te suministra el narrador, lanza una hipótesis en la que expliques el lugar exacto en el que Donovan se manchó con sangre.

En la sala cuando estaba buscando donde encender la luz.

5.3 ¿Por qué crees que el nuevo personaje entró de manera intempestiva en el relato?

Porque en mi parecer él mató a la señora Ernestina y quiso ayudar a los jóvenes para que pareciera que lo hacía de buena manera.

Secuencia 6

6.1 .Sigue las indicaciones de Poirot: “¡Mira!”. Ahora, con tus propias palabras, escribe los hechos a partir de lo que él puede ver.

Yo pienso que Poirot la mató y como él sabe tanto de estas cosas (pues de hacer todo sin dejar rastro) piensa que los jóvenes son muy ingenuos y poco detallistas nunca se darán cuenta que él fue. El entró por el montacargas por esto la puerta estaba abierto, como él hizo todo descubre las pistas muy fácilmente. Poirot aliado con la señora del servicio mataron a la mujer, le dieron veneno en su comida y ella de paso con la cocina se calló y se golpeó la cabeza por eso la sangre en la mesa por que el golpe fue de esta. Entonces Poirot quitó la luz de la cocina y cuando él volvió la pudo prender. En mi opinión Mildered empieza a descubrir.

Ah! Luego ellos la llevaron hacia la ventana cuando escucharon a los chicos, por esto ellos pensaban que la casa estaba embrujada.

La señora Ernestina era una mujer muy odiosa, por esto Poirot y la muchacha de servicio la mataron y Pat no se la lleva muy bien con ella.

6.2. ¿Por qué crees que a Donovan no le funcionó el interruptor y a Poirot sí?

Porque cuando Poirot cometió el asesinato quitó la luz de la cocina aflojando el bombillo y luego cuando volvió se las ingenió para arreglarlo sin que nadie se halla dado cuenta.

6.3. Reseña brevemente a los nuevos actantes que entran en escena.

- La empleada del servicio.
- El inspector de policía.
- El sargento.
- El médico forense.

6.4. ¿Crees que Poirot ya identificó al asesino? ¿Por qué?

Sí, porque él es el asesino.

6.5. Compara la hipótesis que lanzaste en 5.2. con lo que dice Poirot ¿Acertaste? ¿Por qué crees que coincide o no tu hipótesis con la de Poirot?

No coincide porque anteriormente puse que Donovan se había manchado de sangre en la sala y en esta secuencia descubrí que se había manchado de sangre en una mesa de la cocina.

6.6. La actitud de Poirot te recuerda la historia del pollito? ¿Por qué?.

No, porque la de Poirot es mucho más científica y estudiada.

Secuencia 7

Fecha: septiembre 5 de 2001

7.1. ¿Qué nuevos datos aporta el relato a los hechos ocurridos en el piso tres?

Hay un nuevo actante “John Fraser”.

Se descubren nuevas pistas como una nota, un pañuelo y una pistola que nos permiten llegar a un posible asesino.

7.2. Haz un cronograma de los hechos ocurridos esa noche con base en la información que te dan.

HORA	ACONTECIMIENTO
5	Sale la doncella, porque es su día libre.
7	Salen los jóvenes a un pequeño restaurante del Soho y luego al teatro.
7:30	Del edificio entra y sale toda clase de gente. J.F. quedó de ir a visitar a Mistress Grant, lo escribió en una nota.
De 7 a 8	Murió Mistress Ernestina Grant.
10	Regresaron los jóvenes al edificio.
11: 45	Se encontraron hablando todos en el apartamento de Pat.

7.3 ¿Estás de acuerdo con la hipótesis que postula el inspector para resolver el caso?

No.

7.4. ¿En qué se basa Poirot para dudar de la aparentemente clara solución que da el inspector al caso?

En que Poirot dice que el asesino es muy cuidadoso al limpiar las huellas con un pañuelo y a la vez muy descuidado porque pierde el pañuelo y no recoge una carta que puede acusarlo.

7.5. Escribe con tus propias palabras la versión que tú creas más acertada de lo que sucedió (Puede ser la del inspector o una que sea producto de tu propia observación y tus deducciones)

Poirot la mató y no quiere que nadie lo descubra por eso pone una serie de pistas que hace que no desconfíen de él.

Todo lo encontrado fue propiciado por Poirot para llevar a cabo su excelente asesinato.

7.7. Compara tu hipótesis de la pregunta 5.2 con lo que Poirot dice en la secuencia 6 acerca de ese suceso.

Mi respuesta no fue acertada porque supuse que Donovan se había manchado en la sala y no fue así, fue en la mesa de la cocina donde asesinaron a Mistress Ernestina Grant.

Secuencia 8

Fecha: septiembre 10 de 2001

8.1. Los tres personajes de esta secuencia permanecen juntos hasta que aparece la botellita... ¿Por qué crees que Poirot se queda con Donovan y manda a monsieur Faulkener por un poco de coñac pudiendo ir él por la bebida?

Porque Poirot desconfía de Jimmy y no quería dejar a Donovan en su estado con Jimmy que podría ser el asesino; además él pudo impedir que Donovan oliera la botellita y quiso que esto pasara para luego que él despertara se fuera a descansar y poder quedar con Jimmy para exponerle las pruebas.

8.2. Al parecer, la botellita ha sido muy útil para resolver este caso... ¿Por qué?

Porque esta es un somnífero que pudo ser utilizado por la doncella para que esta no se diera cuenta muy pronto de lo ocurrido allí.

Secuencia 9

Fecha: septiembre 10 de 200

9.1. Vuelve a las respuestas que diste en 3.3 y 6.2 y luego responde: ¿Qué conclusión saca Poirot de esa situación en particular?

Que Donovan fue el asesino, ya que él quiso equivocarse de piso y no quiso encender la luz.

9.2. ¿De dónde sacó la llave?

Cuando Donovan estaba inconsciente le quitó la llave.

9.3. ¿Cuál es el método que utiliza Poirot para esclarecer el enigma?

Todos ya que él no se basa solamente en una sola cosa, este es muy experto y utiliza todos los métodos para esclarecer el caso.

Secuencia 10

10.2. ¿Cómo crees que encaja en este trío el personaje de Ernestina Grant?

Ernestina estaba obsesionada con Donovan y por esto le ponía muchísimos problemas a Pat porque esta señora sabía que entre los jóvenes había cierta química que ella no podía evitar; entonces Donovan que no quería que

Ernestina le causara daño a Patricia prefirió asesinarla antes de que ella arruinara sus vidas.

10.3.¿Qué información crees que contiene la carta que Donovan guardó en su bolsillo?

Creo que es una carta donde se acusa a Donovan porque él le mandó esto como un pre aviso, entonces cuando la asesinó guardó la carta acusadora.

10.4.¿Por qué Poirot asegura que mademoiselle Patricia fue el motivo del asesinato?

Porque ella era el amor de Donovan y él no quería que por nada del mundo les arruinaran la vida, y la obsesión de Ernestina era lo que posiblemente hiciera fracasar sus planes.

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
PROGRAMA DE ESPAÑOL Y LITERATURA**

ANEXO N° 5

MATRIZ SECUENCIAL

Objetivo: confrontar el proceso de *lectura predictiva* seguido por las discentes Liceo Tulio Ospina, con las categorías básicas que sustentan el enfoque teórico de la estrategia didáctica. Recuérdese que las preguntas se elaboraron con base en la guía de lectura predictiva del relato enigmático “el tercer piso” de la escritura inglesa, Ágata Christie.

Elaboró: Mónica Moreno Torres.

No. Secue	Preguntas con base en el relato enigmático	Indicador	Categor., básicas			Descripción de los indicadores y de las categorías básicas	Logro alcanzado				
			Abd	Lect	Liter		Indicadores cualitativos (ver tabulación adjunta)			Análisis de datos	
							Adec.	Inadec.	Sobres.	Ver secu. III de monografía.	
							A	I	S		
.1.	-¿Quién iba contando los pisos?	-Realiza una <i>comprensión localizada del texto</i> .		X		-En la comprensión localizada, también la información es explícita o sugerida, pero requiere de una solución inmediata.					
2.2.	-¿Por qué razón no encendió el interruptor?	- Presenta una inducción y la argumenta.	X			-La inducción le permite al lector identificar el problema, analizar el procedimiento y determinar el caso. Este procedimiento se le ha llamado <i>operativo</i> .					
2.3.	-¿Qué es lo que ocurre en el piso a oscuras?	- Realiza una <i>comprensión localizada del texto</i>		X		-En la comprensión localizada el discente a su vez, retiene e identifica partes de la información contenida en el texto.					

No. Secue	Preguntas con base en el relato enigmático	Indicador	Categor., básicas			Descripción de los indicadores y de las categorías básicas	Logro alcanzado				
			Abd	Lect	Liter		Indicador cualitativo (ver tabulación de indicadores cualitativos)			Análisis de datos	
							Adecua	Inadecua	Sobres.	Ver secuen. III de monografía.	
2.4.	-¿Qué explicación le encuentras al desorden que hay en el apto. ?	- Realiza una <i>deducción</i>	X			La deducción le permite al lector construir una regla a partir de un caso y obtener un resultado. Este procedimiento se ha denominado como el <i>deber ser</i> .	A	I	S		
2.7.	-¿Por qué crees que Donovan lleva el conteo de los pisos a diferencia de Jimmy? Lanza hipótesis.	- Argumenta la hipótesis	X			La hipótesis, es una afirmación o una pregunta que el lector realiza reagrupando los indicios, las señales, las improntas, que le han permitido realizar una lectura geográfica del texto. Este procedimiento es <i>falible o probable</i> ; es decir, está en el contexto del " <i>poder ser</i> " de la Investigación literaria.					

No. Secue	Preguntas con base en el relato enigmático	Indicador	Categor., básicas			Descripción de los indicadores y de las categorías básicas	Logro alcanzado			
			Abd	Le ct	Liter		Indicador cualitativo (ver anexo matriz)			Análisis de datos
							Adecua A	Inadecua I	Sobres S	
3.1.	-Continúa con el directorio de actantes.	-Determina las <i>funciones de los personajes</i> en el relato. -Realiza un <i>comprensión localizada del texto</i>		X	X	-En la matriz actancial la primera categoría establece la relación entre el actante <i>Sujeto</i> con el actante <i>Objeto</i> , la cual se articula por medio del deseo. La segunda, la explica por medio del actante <i>Destinador</i> con el actante <i>Destinatario</i> , relación de comunicación. Y la tercera, es el actante <i>Ayudante</i> con el actante <i>Oponente</i> , relación de participación (para mayor ampliación ver el análisis de la matriz actancial del cuento "El tercer piso", entregada a las discentes del Tulio Ospina, después de que éstas realizaran el análisis propuesto por el maestro en formación). -En la comprensión localizada del texto el discente identifica eventos, objetos, sujetos, etc				
3.2.	-¿Cuál es el objeto más relevante que encuentran en el apartamento?	- Realiza un <i>comprensión localizada del texto</i>		X		-En la comprensión localizada el discente a su vez, retiene e identifica partes de la información contenida en el texto.				
3.3.	-¿Por qué crees que entraron en ese piso?	- Realiza una inducción y la argumenta.	X			-La inducción le permite al lector identificar el problema, analizar el procedimiento y determinar el caso. Este procedimiento se le ha llamado <i>operativo</i> .				

No. Secue	Preguntas con base en el relato enigmático	Indicador	Categor., básicas			Descripción de los indicadores y de las categorías básicas	Logro alcanzado			
			Abd	Lect	Lit er		Indicador cualitativo (ver anexo matriz)			Análisis de datos
							Adecua A	Inadecua I	Sobres S	Ver secuen. III de monografía.
3.4.	-Compara la respuesta de la pregunta (2.5) con lo que ocurrió en esta secuencia.	-Realiza una <i>comprensión global del texto</i> .		X		-En la comprensión global, el discente establece relaciones lógicas sobre lo planteado por el texto de manera local y global, para deducir, inferir, presuponer lo no-dicho.				
3.5.	-Consideras que hasta este momento de la historia existen elementos que nos acercan a la trama enigmática?	-Reconstruye el concepto de relato enigmático. -Construye macroproposiciones para darle sentido al texto		X	X	-El relato enigmático se caracteriza por presentar un investigador narrador o un personaje que directamente cumple dicha función, el cual presenta un enigma (un caso, o un problema), señala una serie de procedimientos para resolverlo de manera inteligente, y finalmente llega a una solución. -Las macroproposiciones tienen por objeto procesar la información para darle un sentido al conjunto de enunciados. Incluyen la coherencia global, el referente textual, la polifonía textual y el desarrollo progresivo del tema o historia.				

No. Secue	Preguntas con base en el relato enigmático	Indicador	Categor., básicas			Descripción de los indicadores y de las categorías básicas	Logro alcanzado			
			Abd	Lect	Liter		Indicador cualitativo (ver anexo matriz)			Análisis de datos
							Adecua	Inadecua	Sobres	Ver secuen. III de monografía.
			A	I	S					
4.2.	-¿Qué puede significar el rastro de sangre en la mano de Donovan?	-Realiza una abducción (infiere, deduce, lanza hipótesis).	X			-La abducción es considerada por los cognitivista como un razonamiento condicional, (la relación no siempre es de causa-efecto), puesto que la validez de una argumentación depende del número de explicaciones alternativas. Se relaciona con la inducción y la deducción, llevando a la modificación de reglas. Por ello Poe la considera como un argumento <i>de intuición poética y de exactitud matemática</i> . Para Peirce, es la única clase de argumento que da origen a una idea nueva.				

No. Secue	Preguntas con base en el relato enigmático	Indicador	Categor., básicas			Descripción de los indicadores y de las categorías básicas	Logro alcanzado			
			Abd	Lect	Liter		Indicador cualitativo (ver anexo matriz)			Análisis de datos
							Adecua	Inadecua	Sobres	Ver secuen. III de monografía.
			A	I	S					
4.3.	-Lanza hipótesis de por qué Donovan y Jimmy quieren volver al 3er.piso?	- Argumenta la hipótesis	X			La hipótesis, es una afirmación o una pregunta que el lector realiza reagrupando los indicios, las señales, las improntas, que le han permitido realizar una lectura geográfica del texto. Este procedimiento es <i>falible o probable</i> ; es decir, está en el contexto del "poder ser" de la Investigación literaria.				

No. Secue	Preguntas con base en el relato enigmático	Indicador	Categor., básicas			Descripción de los indicadores y de las categorías básicas	Logro alcanzado			Análisis de datos
			Abd	Lect	Liter		Indicador cualitativo (ver anexo matriz)			
							Adecua	Inadecua	Sobres	Ver secuen. III de monografía.
							A	I	S	
5.1.	-Continúa elaborando el directorio de actantes.	-Determina las <i>funciones de los personajes</i> en el relato. -Realiza una <i>comprensión localizada del texto</i> .		X	X	-En la matriz actancial la primera categoría establece la relación entre el actante <i>Sujeto</i> con el actante <i>Objeto</i> , la cual se articula por medio del deseo. La segunda, la explica por medio del actante <i>Destinador</i> con el actante <i>Destinatario</i> , relación de comunicación. Y la tercera, es el actante <i>Ayudante</i> con el actante <i>Oponente</i> , relación de participación. -En la comprensión localizada del texto el discente identifica eventos, objetos, sujetos, etc.				

No. Secue	Preguntas con base en el relato enigmático	Indicador	Categor., básicas			Descripción de los indicadores y de las categorías básicas	Logro alcanzado			
			Abd	Lect	Liter		Indicador cualitativo (ver anexo matriz)			Análisis de datos
							Adecua	Inadecua	Sobres	Ver secuen. III de monografía.
			A	I	S					
5.2.	-Vuelve a la respuesta que diste en la pregunta (2.3) y lanza hipótesis de por qué Donovan se manchó con sangre.	-Argumenta la hipótesis - Construye macroproposiciones para darle sentido al texto.	X	X		-La hipótesis, es una afirmación o una pregunta que el lector realiza reagrupando los indicios, las señales, las improntas, que le han permitido realizar una lectura geográfica del texto. Este procedimiento es <i>falible o probable</i> ; es decir, está en el contexto del "poder ser" de la Investigación literaria. -Continuando con la definición de macroproposición se mantiene un tópico, se identifican elementos estilísticos, se distinguen voces, se determina la progresión temática que configura la historia.				

No. Secue	Preguntas con base en el relato enigmático	Indicador	Categor., básicas			Descripción de los indicadores y de las categorías básicas	Logro alcanzado			
			Abd	Lect	Liter		Indicador cualitativo (ver anexo matriz)			Análisis de datos
							Adecua	Inadecua	Sobres	
						A	I	S		
6.2.	-¿Por qué crees que a Donovan no le funcionó el interruptor y a Poirot sí?	- Realiza una abducción (infiere, deduce, lanza hipótesis)	X			-La abducción es considerada por los cognitivista como un razonamiento condicional, (la relación no siempre es de causa-efecto), puesto que la validez de una argumentación depende del número de explicaciones alternativas. Se relaciona con la inducción y la deducción, llevando a la modificación de reglas. Por ello Poe la considera como un argumento <i>de intuición poética y de exactitud matemática</i> . Para Peirce, es la única clase de argumento que da origen a una idea nueva.				

No. Secue	Preguntas con base en el relato enigmático	Indicador	Categor., básicas			Descripción de los indicadores y de las categorías básicas	Logro alcanzado			
			Abd	Lect	Litr		Indicador cualitativo (ver anexo matriz)			Análisis de datos
							Adecua	Inadecua	Sobres	
						A	I	S		
6.3.	-Reseña los nuevos actantes en el directorio de los personajes.	-Determina las <i>funciones de los personajes</i> en el relato. -Realiza un <i>comprensión localizada del texto</i> .		X	X	-En la matriz actancial la primera categoría establece la relación entre el actante <i>Sujeto</i> con el actante <i>Objeto</i> , la cual se articula por medio del deseo. La segunda, la explica por medio del actante <i>Destinador</i> con el actante <i>Destinatario</i> , relación de comunicación. Y la tercera, es el actante <i>Ayudante</i> con el actante <i>Oponente</i> , relación de participación. -En la comprensión localizada del texto el discente identifica eventos, objetos, sujetos, etc.				

6.6.	-La actitud de Poirot te recuerda la historia de "El Pollito", ¿vístela hace algunos meses?	-Demuestra el desarrollo de su capacidad crítica. -Comprende el concepto de intertextualidad.		X	X	<p>-La capacidad crítica es denominada por el ICFES como competencia crítica. Por medio de ella, el discente está en condiciones de responder al interrogante por aquello que dice el texto con relación a otros que no aparecen allí pero son de su conocimiento.</p> <p>-La intertextualidad es un concepto aportado por los teóricos de la literatura (Kristeva, Bajtin, entre otros) al proceso de la lectura. Es considerada como un diálogo entre escrituras y lecturas. En el primer caso, el diálogo entre el escritor con los destinatarios (personajes) y el contexto cultural de ambos. Y en segundo lugar, a medida que se lee se vuelve a escribir el texto, se modifica el discurso, debido al proceso de significación (comunicación) entre el lector-texto y autor. Ambas capacidades se pueden resumir en la competencia crítica-intertextual propuesta por el ICFES.</p>				
------	---	--	--	---	---	--	--	--	--	--

No. Secue	Preguntas con base en el relato enigmático	Indicador	Categor., básicas			Descripción de los indicadores y de las categorías básicas	Logro alcanzado			
			Abd	Lect	Liter		Indicador cualitativo (ver anexo matriz)			Análisis de datos
							Adecua	Inadecua	Sobre	Ver secuen. III de monografía.
			A	I	S					
7.3.	-¿Estás de acuerdo con la hipótesis que postula el inspector para resolver el caso?	-Utiliza diversas estrategias argumentativas, para defender o corroborar sus hipótesis y las señaladas por el (personaje) texto. -Presenta una comprensión global del texto.	X	X		- Según Cárdenas, algunas procedimientos por medio de los cuales se manifiesta la capacidad argumentativa son: El contrincante utiliza de manera ambigua un concepto; demuestra contradicciones; las conclusiones son falsas e incoherentes; se falsea o se mal interpreta una situación [evento]; las aplicaciones rebasan la teoría [los procedimientos no están de acuerdo con el método propuesto por el narrador-investigador, quien intenta construir una teoría, surgiendo de esta manera la abducción]. (...) -En la comprensión global el lector construye el sentido del texto, por medio de las conjeturas, los aciertos, los desaciertos, las generalizaciones; es decir avanza en el proceso de la interpretación, para descartar y constatar hipótesis. Es un proceso de cooperación interpretativa, según la semiótica discursiva.				

No. Secue	Preguntas con base en el relato enigmático	Indicador	Categor., básicas			Descripción de los indicadores y de las categorías básicas	Logro alcanzado			
			Abd	Lect	Liter		Indicador cualitativo (ver anexo matriz)			Análisis de datos
							Adecua	Inadecua	Sobres	
						A	I	S	Ver secuen. III de monografía.	
7.6.	-Continua con el directorio de actantes	-Determina las <i>funciones de los personajes</i> en el relato. -Realiza un <i>comprensión localizada del texto</i> .		X	X	-En este nivel de la lectura literaria, la discente se puede acercar a la siguiente matriz actancial: Existe un Sujeto y un Objeto principal que median en toda la historia, son ellos Donovan y su Objeto de deseo: la conquista del amor de Patricia Garnet. En cuanto a la Destinador (generador) y Destinatario (recibidor de la acción, existe una relación de comunicación que en este caso, se da por medio de la relación de amistad que existe entre los jóvenes: El Destinador, sería el grupo de amigos, y el Destinatario Donovan, quien a su vez es sujeto de la matriz actancial. (...) -En la comprensión localizada del texto el discente identifica eventos, objetos, sujetos, etc.				

No. Secue	Preguntas con base en el relato enigmático	Indicador	Categor., básicas			Descripción de los indicadores y de las categorías básicas	Logro alcanzado			
			Abd	Lect	Liter		Indicador cualitativo (ver anexo matriz)			Análisis de datos
							Adecua	Inadecua	Sobres	Ver secuen. III de monografía.
			A	I	S					
7.7.	-Compara tu hipótesis de la pregunta (5.2) con lo que dice Poirot en la secuencia (6) acerca del suceso [caso]	-Utiliza diversas estrategias argumentativas, para defender o corroborar sus hipótesis y las señaladas por el (personaje) texto. -Presenta una comprensión global del texto.	X		X	-Continuando con Cárdenas, a partir de una observación se apoya el/los argumentos; se establecen nexos de sucesión o de coexistencia entre varios elementos; se establecen nexos para disociarlos; se aplican principios de una ciencia en otro campo o disciplina; se recurre al análisis por medio de las manifestaciones (...). Op.cit secuencia 7.3.				

No. Secue	Preguntas con base en el relato enigmático	Indicador	Categor., básicas			Descripción de los indicadores y de las categorías básicas	Logro alcanzado			
			Abd	Lect	Liter		Indicador cualitativo (ver anexo matriz)			Análisis de datos
							Adecua A	Inadecua I	Sobres S	
9.1.	-Vuelve a las preguntas (6.2) y (3.3), ¿qué conclusión saca Poirot de esa situación en particular?	-Utiliza diversas estrategias argumentativas para defender o corroborar sus hipótesis y las señaladas por el (personaje) texto.	X			-Con relación a este procedimiento se debe determinar el tipo de estrategia utilizada y el nivel de relaciones alcanzados por medio de la matriz actancial. Se tendría en cuenta los aportes de Cárdenas y Greimas.				
9.2.	-¿De dónde salió la llave?	- Realiza una abducción	X			Op.cit secuencia 6.2. sobre la abducción.				
9.3.	-¿Cuál es el método que utiliza Poirot para esclarecer el enigma?	-Identifica alguno (s) de los procedimientos de la abducción como: inducc., deducc, hipótesis. -Utiliza otras estrategias argumentativas (cognición/rasgos cognoscitivos).	X X			-Idem. Secuencia 9.2. -Ver aportes de Cárdenas sobre los procedimientos donde se manifiesta la capacidad argumentativa. [Identificar el utilizado por la discente].				
10.3.	-¿Qué información crees que contiene la carta que Donovan guardó en su bolsillo?	- Realiza una abducción	X			-Op.cit. secuencia 6.2.				
10.4.	-¿Por qué Poirot asegura que Pat fue el motivo del asesinato?	- Realiza una abducción	X			-Op.cit. secuencia 6.2.				

No. Secue	Preguntas con base en el relato enigmático	Indicador	Categor., básicas			Descripción de los indicadores y de las categorías básicas	Logro alcanzado			
			Abd	Lect	Liter		Indicador cualitativo (ver anexo matriz)			Análisis de datos
							Adecua	Inadecua	Sobres	Ver secuen. III de monografía
						A	I	S		
11.1.	-Realiza un resumen de los acontecimientos dándole un orden lógico.	-Reconstruye el esquema actancial de la obra -Presenta un resumen de la superestructura del texto.		X	X	-Para ambos indicadores, la discente puede reconstruir otra matriz actancial (ver el anexo: técnicas de comunicación, el resumen oral y el recuento del texto; donde se presentan tres esquemas). Recordemos lo relacionados que están la matriz actancial y la superestructura.				
11.3.2	-¿Sentiste ganas de abandonar la lectura del relato? ¿Cuándo y por qué?	-Expresa con claridad los factores no cognoscitivos que determinan el proceso lector (emociones, sentimientos, pereza, etc.)		X		-Los factores no cognoscitivos, serán analizados desde el componente método, en las dimensiones: educativa y desarrolladora. (según Zayas).				
11.3.3	-¿Crees que una lectura de este tipo te hace mejor lectora? ¿Por qué?	-Reconstruye el concepto de lectura a partir de la lectura literaria realizada.		X	X	Ibid.				
11.3.4	-¿Tienes alguna (s) sugerencia(s) para posteriores ejercicios de este tipo? ¿Cuáles?	-Señala algunas inquietudes generales. -Demuestra el desarrollo de su competencia propositiva o estética.		X	X	Ibid				

	<p>De acuerdo con el "Manual par el discente y el docente", le proponemos construir un relato enigmático teniendo en cuenta alguna de las siguientes elipsis:</p>	<p>Elipsis No.1: Imagina y explica el hecho por el cual dos mujeres, que son rivales, se encuentran viviendo en el mismo edificio. Elipsis No.2: ¿Por qué el investigador-narrador del relato aparece de manera sorpresiva en la historia? Elipsis No.3: ¿Cómo atrapó la policía a Donovan? Elipsis No.4: ¿Cómo puede Jimmy conquistar a Pat? Elipsis No.5: ¿Cómo robó Donavan las llaves a Pat? O, ¿Cómo fue asesinada Mister Ernestina?</p>	X	X	X	<p>Para el desempeño de las discentes en este aspecto se tendrán en cuenta los criterios dela competencia narrativa como son: Uso de convenciones, reglas sociales, marcas lingüísticos y textuales, abstracta, sumario o resumen adelantado de la historia. Creación de enigmas, manejo de la tensión, entre otros.</p>				
--	---	---	---	---	---	---	--	--	--	--

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
PROGRAMA DE ESPAÑOL Y LITERATURA
ANEXO N° 6

SINTAXIS NARRATIVA DE UNA DISCENTE CON BASE EN LA SEXTA
ELIPSIS DE LA GUIA DE LECTURA PREDICTIVA

Nota: El texto de la discente se transcribe fielmente.

Fecha: Septiembre 19 de 2001

11.2.6. ¿cómo ocurrieron detalladamente los hechos del asesinato de la señora Grant?

...Estaban enojados, por lo tanto Donoba resolvió salir con Pat y sus amigos; pero primero fue donde su esposa. Todo estaba planeado, un bello saludo, un ramo de girasoles y, por supuesto, una espléndida cena, y quizás más adelante...

En fin.

Era un atardecer de aquellos en que pocas veces la gente es fría; Donovan compró todo; las mejores flores, la mejor botella de whisky escosés, y los mejores platos fríos y postres que pudiesen existir.

Llegó a la casa de Ernestina, un gran beso, un lindo detalle, total, todo era perfecto. Ernestina le agradeció los girasoles los puso en un florero, puso el resto de las cosas en la cocina, sacó la botella de whisky.

Donovan se fue detrás de ella y se quedó organizando, o más bien, preparando lo que sería de pronto la última cena que compartiría con su esposa, pues estaba dispuesto a separarse de ella.

Ernestina tomaba un poco de whisky, lucia un bello vestido rojo; puso música a su agrado “Deftones” un genero poco exclusivo para la ocasión, música muy depresiva...

Mientras tanto Donovan seguía en aquel sitio, la cocina, preparando y tratando de pensar cual sería el mejor modo para separarse de su esposa y no causar daño alguno.

Ya el comedor estaba preparado, todo listo, daba la impresión de una cena demaciado romantica algo poco visto.

Ya cada uno en su puesto sin palabras algunas, se miraban con paciencia, porque en el fondo alguien tenia que empezar la conversación, conversación que quizas llegaria a mayores...

- ya poseo en mis manos el certificado de matrimonio, el cual tuvo lugar en Australia hace ya ocho años – dijo Ernestina.

Repentinamente todo se tornaba frio y oscuro, pasaron demaciadas cosas en la mente de Donovan, palabras, situaciones que quizás nunca aparecerian en su mente...

- Que bien – dijo Donovan – pero, yo solo...

Bueno, solo quería decirte que deseo separarme de ti, que todo tiene que quedar en orden, sólo creía que esta sería la mejor forma para que no nos siguiéramos causando daño alguno.

Sabes que te quiero, pero hay otras fuerzas superiores que me impiden seguir contigo.

- Olvidalo, no te dejaré; recuerda que juraste ante un altar amor eterno, que estarias conmigo hasta el final de mis dias. ¿lo recuerdas? – dijo Ernestina.

Silencio total. Donovan se sentia lo peor, no contaba con estas palabra; le dolió, lo hirió muy profundamente hasta tal punto de llorar. Ernestina se sorprendía al verlo llorar pues nunca antes lo habia visto hacer tal cosa.

Fecha: Septiembre 21 de 2001

- no me importa como te sientas, el hecho es que no te dejaré, lo juro; prefiero que me mates antes que darte el divorcio – decia Ernestina Grant.

Las manos de Donovan temblaban, dejo regar un poco el whisky, pero seguia ahí sin pronunciar palabra alguna, sin quitar la mirada de los ojos de Ernestina. Habia una palabra que quedaba en el aire, pero que estaba cerca de el, le sonaba, le pitaba como un fuerte latido, "...prefiero que me mates antes que darte el divorcio..."

Donovan seguia observandola, la misma frase rondaba por su cabeza, ya se habia adueñado de todo su ser, era inevitable dejar de pensar en las palabras que habia pronunciado Ernestina en un momento de ira.

El ambiente se tornaba algo tenso, ó, quizás demasiado.

Ernestina seguía ahí, tomando y diciendo incoherencias, todo seguia igual, nada absolutamente nada cambiaba, era algo extraño, pues ambos seguian ahí como si aparentemente nada hubiese pasado, pero sus cabezas aún seguian aturdidadas por aquellas palabras que quizás ofendieron hasta los mas pequeños e insignificantes sentimientos.

Fecha: septiembre 26 de 2001

- Donovan, vete por favor, no quiero verte cerca de mi, - dijo Ernestina – por un momento crei que hiva a ser la mejor cena después de mucho tiempo. Vete, pero sin reprochar palabra alguna, no me pidas explicaciones, solo vete.

Donovan quedo mudo, en ese momento nada cruzaba por su mente, pero sin embargo dijo:

- creo que no fue suficiente ocho largos años de matrimonio, pues nunca llegue a conocer esa parte oculta de ti.

- Cual parte oculta, a que te refieres? – dijo Ernestina con un tono de voz alta.

Todo se convirtió en histeria...

Mientras tanto Donovan la observaba como lo venia haciendo desde el principio.

Ernestina se paro rápidamente del comedor y abrio la puerta para que Donovan saliera de su apartmaneto lo mas ligero que se pudiese.

Pero el seguia alli mirandola sin pretexto alguno.

- Lo lamento, pero si no me concedes el divorcio por la buenas, de pronto lo haga por las malas. – dijo Donovan. –
- Que pretendes decir? – murmuro Ernestina.
- Recuerda que dijiste que así te tuviera que matar...

Ernestina lo miro sin comprender lo que haia querido decir, entonces Donovan agarro un baso con un whisky e inmediatamente agrego un liquido para dormir a Ernestina y matarla; ya con Ernestina dormida aprovecharia para dispararle y desorganizarle la casa, así todo el mundo pensaria que ella se habia resistido.

Fecha; Octubre 01 de 2001

Donovan le ofrecio el whisky, Ernestina se lo tomo, empezo a sentirse con sueño, se recosto en el sofa, y quedo profundamente dormid. Donovan observo cada uno de sus movimientos saco su arma, le puso el silenciador, le disparo y alli quedo Ernestina sin poder hacer nada.

Donovan traslado el cuerpo hacia las cortinas e hizo todo lo que tu ya sabes querido y apreciado lector. Y salio del apartamento, dio un sus piro y dijo: - por fin, soy libre -.