

**La comprensión e interpretación desde la pintura como imagen artística, en la
enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura**

RINA JARAMILLO

**Tesis para optar al título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en
Humanidades y Lengua Castellana**

Asesora

Leidy Yaneth Vásquez

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Medellín

2013

Agradecimientos

Con este trabajo se cierra un ciclo de mi vida para empezar otro, es la necesidad imperante de volver a comenzar, de emprender una nueva búsqueda en los infinitos horizontes del conocimiento. Es por eso que me pasaría mi vida agradeciendo a todas aquellas personas que de alguna u otra manera hicieron y harán parte de ese inexplicable deseo que es conocer, investigar una y otra vez; a todas cuánto puedo agradecer su generosidad, su paciencia, su amor y la ilusión de creer, no precisamente en mí, sino, en la educación.

Un sincero agradecimiento a mis padres, a mi abuela y a mis tíos, personas que con su apoyo, siempre me alentaron a continuar con mis estudios.

A mi asesora Leidy Yaneth Vásquez Ramírez, una mujer de labor incansable, comprometida verdaderamente con la educación y de quien recibo uno de los mayores ejemplos.

A mis compañeros de academia, con quienes compartí momentos significativos que aportaron para el final de este proceso.

A mi maestra cooperada Sandy Gutiérrez, una persona siempre dispuesta a compartir sus conocimientos; y en general, a toda la comunidad de las Hermanas salesianas de la Institución Educativa San Juan Bosco por acogerme en su hogar.

A la Universidad de Antioquia por permitirme hacer parte de un espacio de construcción intelectual donde se forja el espíritu humano.

Tabla de contenido

Agradecimientos.....	2
Tabla de contenido.....	3
1. Contextualización	9
1.1. La filosofía salesiana en medio de la realidad contemporánea.....	9
1.2. La casa de Don Bosco.....	14
1.3. Descubriendo a San Juan Bosco: entre los días de práctica y el prejuicio de un nuevo mundo.....	16
1.4. Contextualización grupal frente a Lengua Castellana.....	20
1.4.1. Planteamiento del problema.....	24
1.4.2. Prueba diagnóstica uno.....	27
1.4.3. Prueba diagnóstica dos.....	32
1.4.4. Pregunta de investigación	36
1.4.5. Objetivos	37
2. Antecedentes	38
3. Marco conceptual.....	53
3.1. Políticas educativas en torno a la enseñanza de la Lengua Castellana.....	53
3.2. Otros sistemas simbólicos.....	55
3.3. Procesos didácticos:.....	¡Error! Marcador no definido.
3.3.1. Didáctica de la lengua y la literatura.....	56
3.3.2. Comprensión e interpretación de textos literarios: más allá del código escrito.....	57
3.3.3. Didáctica de la imagen.....	59
3.3.4. Literatura y Pintura.....	61
3.4. Teorías literarias.....	64
3.4.1. Una mirada al sentido semiótico.....	64
3.4.1.1. El universo del lenguaje visual.....	65
3.4.2. Imagen, literatura y hermenéutica.....	67
3.4.2.1. Imagen y palabra.....	67
3.5. Las TIC: una integración curricular desde el área de Lengua Castellana.....	69
4. Marco metodológico.....	71

4.1. La investigación cualitativa desde la educación.....	72
4.2. La práctica educativa desde el enfoque etnográfico y hermenéutico-interpretativo.....	73
4.3. La metodología.	79
4.3.1. <i>Diario de campo</i>	79
4.3.2. <i>La entrevista semiestructurada</i>	79
4.3.3. <i>La encuesta</i>	80
4.3.4. <i>La prueba piloto</i>	81
4.3.5. <i>Población y muestra</i>	81
4.4. La propuesta didáctica: El diseño de la secuencia didáctica.....	82
5. Hallazgos.....	91
5.1. Componente uno, rituales de clase.....	93
5.2 Componente dos, estrategias de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.....	94
5.3. Componente 3, propuesta didáctica desde otros sistemas simbólicos y la literatura.	96
5.4. Momento 1: Apertura.....	96
5.5. Momento 2: Articulación.	98
5.4. Momento 3: Comparación.	101
5.5. Momento 4: Aplicación.....	103
6. Conclusiones.	105
7. Bibliografía.	111
8. Anexos.....	115

Introducción

“Los instantes previos al sueño son cruciales: es necesario tender un puente de proyectos por encima de esa pequeña muerte que es dormir. Un puente que te permita pasar al día siguiente, un puente que te demuestre que estás vivo. Pero sin pasión no hay norte, no hay futuro, no hay destino. Sin pasión es la mediocridad y el caos”

Rosa Montero. (Te trataré como a una reina).



El temerario remolcado a dique seco, (1839) William Turner.

La práctica profesional de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana, se convirtió no solo en el requisito, sino también en la reafirmación de una pasión, y el escenario de la Institución Educativa San Juan Bosco sirvió para ello. Durante el trabajo investigativo en el campo, se fueron tejiendo los sueños y las expectativas frente al proyecto, asimismo como las deficiencias frente al área de Castellano, la comprensión e interpretación de carácter crítico intertextual de imágenes y textos literarios, fue lo que permitió hallar el planteamiento y caracterización del problema en el grado noveno A. Los instrumentos (diario de campo, entrevista semiestructurada, encuesta, prueba piloto, etc.) de la investigación cualitativa, sirvieron para introducir tanto la problematización, como el desarrollo y ejecución del proyecto como tal, además, contribuyeron al reconocimiento de la cultura escolar que se vive en la Institución Educativa San Juan Bosco, a sus principales legados de formación y conocimiento, las dinámicas implícitas que emergen

desde los diferentes estamentos y cómo éstas influyen de manera directa o indirecta en las actitudes e ideologías de las estudiantes salesianas.

Una vez el contexto aportó la mayor información para dar inicio al proceso investigativo, la construcción del proyecto fue tomando forma lógica y ordenada basada desde una perspectiva metodológica en investigación cualitativa. A continuación, el lector que se adentre y decida explorar una experiencia significativa, encontrará una descripción general de lo que se evidencia en cada capítulo de esta historia, que, a manera de tesis, va narrando lo sucedido.

El primer apartado llamado Contextualización, hace referencia al conocimiento de lo desconocido, a la intención de penetrar en un mundo nuevo que supone la comprensión e interpretación de una cultura diferente donde sé es testigo de las vivencias del día a día. El capítulo de contextualización brinda el conocimiento de identidades e interacciones diferentes con las que se apuesta por la educación y sobre todo por la vida.

Desde este apartado se vislumbran los primeros acercamientos a la comunidad escolar y posteriormente, cómo ellos abrieron la posibilidad de hallar un problema en el área de Lengua Castellana; además, se encuentra la caracterización del grupo noveno A mediante la realización de la prueba piloto y los resultados que ésta arrojó, dando paso al planteamiento de objetivos entorno a mi práctica profesional y a los logros que se persiguen en los estudiantes.

El segundo apartado titulado Antecedentes, recopila una serie de estudios e investigaciones realizadas en relación con mi temática a trabajar; los antecedentes de esta investigación se convierten en una pauta metodológica y teórica para señalar tanto las diferencias con otros proyectos, como los contextos y situaciones divergentes donde fueron abordados.

Seguidamente se hallan las referencias y autores de cabecera que dentro de una compleja selección de teorías y aportes académicos, fundamentan la línea conceptual de esta investigación. Al delimitar dichos aportes, se hizo presente la necesidad de elegir teorías en relación con la literatura y otros sistemas simbólicos, es por eso que tomo como referencia a teóricos de la semiótica y la hermenéutica para trabajar con la comprensión e interpretación de textos literarios

vinculados con otros sistemas simbólicos. Este apartado lo acerca a usted como lector a una de las más importantes perspectivas en la enseñanza de la lengua y la literatura, lo sitúa en los conceptos clave de donde retomo una didáctica no solo de la literatura, sino también de la imagen y su inclusión en el aula de clase.

Posteriormente, el Marco metodológico ofrece una visión bastante amplia y descriptiva del proceso investigativo, revelando también las principales teorías configuradas desde el método cualitativo con enfoque etnográfico y hermenéutico-interpretativo. Este capítulo retoma los instrumentos de la investigación y su aplicación en el campo, da cuenta del diseño de la secuencia didáctica y la planeación realizada para cada momento del accionar en el aula. Allí se da a conocer los cuatro momentos que articulan la secuencia desde una metodología semiohermenéutica en el abordaje de las actividades y la selección del material que se escogió para el trabajo en el aula. Seguidamente el capítulo de Hallazgos, da cuenta de cómo se realizó el trabajo, la manera en que las sesiones de clase se desarrollaron y por supuesto, los logros obtenidos en relación con la estrategia, la identificación mucho más precisa de las categorías que surgieron en el proceso investigativo. Este apartado es una clara descripción de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que utilicé en la medida que transcurría la práctica profesional, se puede observar de manera detallada los principales acontecimientos de cada momento configurados en la secuencia didáctica, los resultados que arrojó cada actividad propuesta, y cómo la estrategia en comprensión e interpretación de textos literarios vinculados a otros sistemas simbólicos potenció procesos de lenguaje en el área de Lengua Castellana.

Finalmente, con las Conclusiones se deja abierta una nueva investigación, en el intento por motivar posteriores trabajos de otros docentes y ampliar desde un interés personal esta línea conceptual. En este capítulo tiene lugar las reflexiones en torno al ejercicio docente, los obstáculos alrededor del proceso, lo que se obtuvo en relación con los objetivos planteados al inicio y la manera como tal vez, este proyecto investigativo pudo hacerse mejor o diferente. Y por último encontrará los anexos que ofrecen un mayor acercamiento a esta experiencia, son la representación visual de cada uno de los apartados y el vínculo tangible de la narrativa de esta tesis.

Justificación

Han sido ya muchos los estudios referidos al empoderamiento de la imagen en nuestro tiempo, como una cultura visual férreamente arraigada que presupone la decadencia de la lectura y el código escrito, debido a la saturación icónica a la que asistimos. Sin embargo, uno de los propósitos en esta investigación, es dar cuenta de cómo es posible valernos de estas condiciones no solo para potenciar la comprensión e interpretación de textos literarios, sino también para reconocer las formas del lenguaje visual, estableciendo relaciones de significación entre ellas en un proceso crítico intertextual.

Con respecto a los procesos de significación planteados en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, se hace necesario, mucho más desde mi propuesta investigativa, indagar por la construcción de dichos procesos entorno a los sistemas de significación, también conocidos como otros sistemas simbólicos, relacionados con la noción de comprender el lenguaje más allá de la comunicación verbal o escrita entre un emisor y un receptor.

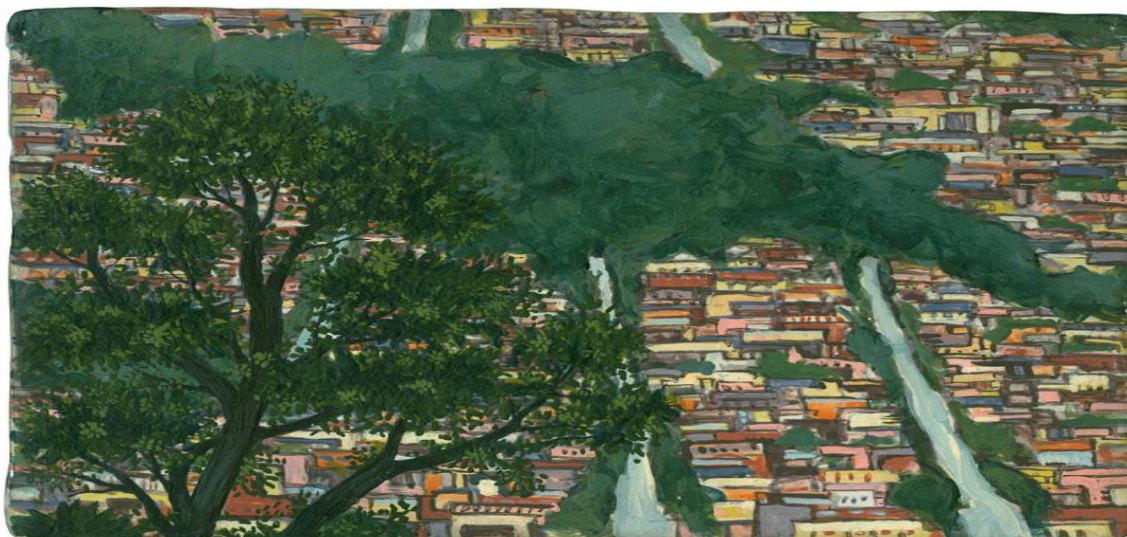
Para efectos específicos del proyecto investigativo, propongo abordar disciplinas pertinentes, tales como, la semiótica y la hermenéutica, y por supuesto la didáctica de la lengua y la literatura. Todas ellas conjugadas para llegar a procesos de significación que garanticen el reconocimiento y apropiación de códigos que permitan a los estudiantes interpretar y comprender contextos comunicativos en cualquier situación, además de comprender e interpretar otros sistemas simbólicos en relación con los textos literarios, pues el lector de hoy día posee características evidentemente icónicas, pero sobre todo simbólicas, donde la construcción de significados la emprende a partir de su experiencia con los medios que le permiten visualizar primeramente una imagen.

La formación en otros sistemas simbólicos en nuestro país no ha sido lo suficientemente trabajada desde la educación y menos desde el área de Lengua Castellana, ya que las políticas educativas apelan en este asunto de gran importancia, específicamente al área de educación artística, fragmentado incluso la enseñanza en lenguaje.

1. Contextualización

*"Cuanto más se perdía en barrios desconocidos de ciudades lejanas,
más entendía las otras ciudades que había atravesado para llegar hasta allí".*

Italo Calvino. (Las ciudades invisibles).



Fredy Serna (2003).

1.1. La filosofía salesiana en medio de la realidad contemporánea.

La Institución San Juan Bosco ha sido el lugar elegido para realizar la práctica profesional del programa de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Dicha institución fue de carácter religioso desde sus inicios, fundada el 19 de Diciembre de 1944 en el barrio Campo Valdés, (PEI 2011, PAG. 11). Originalmente llamada Escuela San Juan Bosco, y posteriormente Escuela Urbana de niñas San Juan Bosco. Pero volvió a cambiar hace más o menos diez años, cuando se modificó el nombre para todos los centros educativos por orden del Ministerio de Educación, reemplazando la palabra “Escuela” por “Institución”, cuando ya tan bellamente la “escuela” fue definida por Juan Amós

Comenio como *“el taller de humanidad donde se forja el espíritu y el pensamiento”*; sin darnos cuenta las palabras adquieren connotaciones diferentes, revestidas de un sentido efímero.

Campo Valdés, es el barrio donde actualmente está ubicada la Institución San Juan Bosco; este barrio pertenece a la comuna nororiental de Medellín, los estratos socioeconómicos de la zona oscilan entre 1 y 3. En general toda la comuna nororiental se ha visto afectada fuertemente por la violencia. Es una zona víctima de los grupos y bandas que se han formado con mayor resistencia a partir de la aparición del narcotráfico en los años 80 y 90. Esta información fue comentada por la coordinadora de la institución (Sor Filomena Zuluaga) en la entrevista realizada el día 8 de agosto de 2012, para contextualizarme desde las características sociales y económicas de la comunidad que rodea la institución. Ella me contaba que la mayoría de estudiantes son hijas de padres que hicieron parte de esa guerra, casi todos ya muertos, víctimas de la violencia entre los grupos armados que se iban fomentando alrededor de la problemática sicarial en todas las comunas de Medellín. Las niñas reflejan este problema y es evidente la ausencia por parte de sus padres, ya sea porque están muertos o porque debido a las difíciles condiciones económicas, no hay presencia en el acompañamiento del proceso formativo de sus hijas, por la lucha diaria que deben emprender para sobrellevar las necesidades económicas.

Los barrios limítrofes de la Institución Educativa San Juan Bosco son Moravia, Aranjuez y Manrique, básicamente, todos ellos inmersos en distintos problemas. Hay drogadicción, pobreza, embarazos a temprana edad, violencia intrafamiliar; aspectos que no pueden desligarse de la mentalidad de las jóvenes salesianas. La población estudiantil encarna esta realidad vivida no solo en sus hogares, sino también en las aulas de clase, lo que hace que la enseñanza y el aprendizaje sean procesos vinculados a esta problemática recurrente. Es por eso que, durante mis observaciones evidencié niñas desmotivadas, poco dispuestas para hacer parte del desarrollo de la clase, algunos casos particulares de estudiantes en embarazo, otras que reflejan en el aula la violencia ejercida por sus padres, como un poder operante hacia las demás compañeras. Pareciera, según sus discursos, tanto en clase como en los pasillos, que predomina el ideal de una mujer ruda y violenta, pero físicamente bella; y esto, precisamente es lo que hace que sus experiencias de vida se conviertan en un contenido extracurricular que está siempre en relación con el contenido académico.

Son estos, factores los que afectan en gran medida el aprendizaje de las chicas, porque es únicamente la institución la que, de alguna manera, debe encargarse del proceso de enseñanza y mediar entre sus condiciones de vida y la academia. Por eso, aclara la coordinadora de la institución, que desde la filosofía salesiana como principal fundamento para la educación, las hermanas de la Orden de María Auxiliadora están llamadas a acoger a todos los jóvenes sin importar sus condiciones económicas, sociales y culturales a través de El Sistema Preventivo como línea de pensamiento en la formación salesiana, el cual, está directamente relacionado con el método educativo que se ha considerado patrimonio pedagógico, heredado de San Juan Bosco y María Mazzarello. (PEI, 2011. pág. 21-32). El Sistema Preventivo para las directivas de la Institución San Juan Bosco y en general para todos los colegios salesianos está basado en la razón, la religión y la amabilidad; en palabras de la hermana Sor Filomena, “estos son los ingredientes con los que nosotros nos robamos el corazón de las niñas para poderlas orientar” (Entrevista, 8 de agosto de 2012). (Anexo 1) En la filosofía de Don Bosco lo más importante es amar a quién se educa, amar el acto mismo de enseñar a otros, si repasáramos su vida, seríamos testigos de qué todas sus obras estaban orientadas a la educación basada en el amor y la comprensión. De ahí que, el Sistema Preventivo constituya la esencia de esa educación. Desde el PEI esta doctrina, se nos revela como requisitos principales para la educación de los jóvenes; veamos cómo funciona:

LA RAZÓN, como elemento de persuasión que quiere hacer surgir convicciones y aprender a orientar la libertad personal, desde el propio conocimiento y aceptación, en orden a una sana autonomía y efectiva responsabilidad.

LA RELIGIÓN, como apertura a la trascendencia, es decir, a una relación con Dios reconocido como Padre que ama personalmente a cada uno, apertura a Jesucristo quien revela al Padre e invita a cada hombre a amar a sus hermanos. Para Don Bosco, el buen cristiano es el joven creyente en busca del hombre nuevo proclamado por Jesucristo, comprometido desde lo que es y lo que hace en la transformación de la realidad.

LA AMABILIDAD, como actitud cotidiana que nace del verdadero amor y se expresa en bondad, comprensión apertura para acoger al otro. Todo un clima que genera la comunidad, en donde cada uno se siente personalmente amado y en el que se desencadenan preciosas energías de crecimiento.

Es la pedagogía de la “presencia y de la cercanía” del *afecto sentido*, porque para Don Bosco “**LA EDUCACIÓN ES CUESTIÓN DEL CORAZÓN**”. (PEI, 2011. pág.23).

De acuerdo con este importante legado, la institución se plantea una Misión de acogimiento. “*La Institución Educativa San Juan Bosco acoge a las niñas y las jóvenes residentes de Medellín con una propuesta formativa integral que se apoya en los fundamentos del sistema preventivo. Para acompañarlas hacia la conquista de una nueva identidad femenina*” (PEI, 2011. Pág.23). El pensamiento de Don Bosco está trazado en toda la filosofía salesiana como el soporte de pensamiento y conducta para la formación de las estudiantes. Así mismo, la Visión también contiene esta idea: “*La Institución Educativa San Juan Bosco avanzará hacia su reconocimiento en diferentes contextos por el mejoramiento continuo de su proceso integral educativo, basado en el Sistema Preventivo*”. (PEI, 2011. Pág.25); (Manual de Convivencia IE San Juan Bosco, pág. 6).

Es importante también descubrir la nueva identidad femenina a la que hace referencia la Misión. Las niñas de San Juan Bosco se caracterizan por un sentido de orgullo y mejoramiento continuo en su proceso formativo como personas y como estudiantes. La idea de la nueva identidad femenina ha penetrado en sus conciencias como la caracterización de hacer las cosas con calidad y empeño; son niñas que quieren sobresalir y destacarse en diferentes aspectos que las hagan sentirse importantes, pero sobre todo, superiores. Es reiterativo que ellas escuchen de parte de las hermanas salesianas e incluso de algunos de sus profesores, la motivación a hacer las cosas con “elegancia” y “calidad”, como muestra de mujer de corte salesiano, llamada a marcar siempre la diferencia por lo idóneo de su conducta y su conocimiento. Esta idea ha calado en sus mentes y viene constituyendo un soporte de identidad femenina en las estudiantes de la Institución San Juan Bosco; por eso desde los mismos actos de habla de los docentes, se está determinando un discurso curricular apuntando a una formación basada en la nueva identidad femenina como superación de la tradición ancestral de la mujer, al surgimiento de un pensamiento liberal que haga del sexo femenino un ser íntegro, preparado para cualquier reto del futuro. Y efectivamente he comprobado esta ideología como una constante en la actitud de las niñas, sobre todo en el momento de hacer entrega de sus trabajos, su presentación personal y las actividades deportivas o artísticas que realizan algunas fuera de la institución.

La profesora Sandy Gutiérrez, docente del área de Lengua Castellana en el grado 9-A y también maestra cooperadora de mi práctica profesional, habla de ello:

[...] son niñas que escriben muy bien, son muy ordenadas en sus cosas, dada también como la dinámica que tienen en el colegio, que todo tiene que estar a la altura, como dice la hermana, entonces ellas mismas se apropian de esto para hacer buenos trabajos [...] yo tengo acá niñas con mucho talento, hay niñas que dibujan muy bien, otras están en el coro, tengo como tres o cuatro que están en el coro de la capilla. Tengo otras que tocan guitarra, bajo, piano, dos niñas que han sido campeonas de Tango. Muchas deportistas, y otras que no están en ninguna parte pero en el momento de hacer una representación teatral, participan en los eventos que programa la institución. Otras escriben cuento y poesía con una facilidad impresionante. (Entrevista, 8 de agosto). (Anexo 2)

Desde este contexto general y un poco histórico, es importante hablar también del papel que la Lengua Castellana ha tenido en la Institución. Es evidente que desde la oralidad las estudiantes de San Juan Bosco han sido fuertemente influenciadas por la filosofía bajo el lenguaje salesiano que configura el modelo de mujer en el colegio. Las lecturas permanentes junto con los programas que desarrolla el área, permiten que los hábitos académicos de las estudiantes giren alrededor de la lectura y la escritura. Sin embargo, el transcurrir del tiempo ha traído diferentes prácticas de vida donde necesariamente nos vemos obligados a otras formas de lectura y escritura. Es el caso del empoderamiento tecnológico que hoy todos conocemos. Y es desde allí que la Lengua Castellana viene transformando su aplicación y desarrollo para una mejor comprensión de esta nueva era y, por supuesto, de nosotros mismos.

Esto, lógicamente facilita la interacción con las vanguardias en educación tecnológica, además de convertir a la institución en una de las más avanzadas del sector. Incluso desde la administración del colegio se privilegian los medios tecnológicos; la hermana Sor Filomena, coordinadora de la institución, así lo manifiesta: “Yo amo la tecnología, hay que ver en ella una herramienta importante, sin negarnos y tener miedo a los efectos que pueda hacer. Necesitamos trabajar de la mano de la tecnología”. (Sor Filomena: Entrevista 8 de agosto).

Este aspecto, es fundamental en la institución. Es evidente el material tecnológico con el que cuenta, las aulas están dotadas de computadores portátiles, sonido y proyección de videos, lo que

permite por parte de los docentes el diseño de estrategias a través de estos medios. Las estudiantes tienen contacto con tipos de lectura diferentes a los convencionales, incluso las veces en que se celebra la eucaristía, los cánticos y los textos bíblicos están visibles para los asistentes por medio de una pantalla digital. Pero así mismo como se ha tenido beneficios en ello, debemos reconocer también las grandes falencias y problemáticas que genera. Queriendo indagar sobre esto, le pregunté a la hermana Sor Filomena y a la maestra cooperadora Sandy Gutiérrez sobre cuáles eran las necesidades en el área de Lengua Castellana, y la respuesta que obtuve, señala específicamente la dimensión de la escucha:

[...] la escucha, ellas solo escuchan música, usted las ve siempre conectadas, es decir, la tecnología ha acercado a lo lejano pero ha alejado a lo cercano, ha sido muy difícil porque las niñas escuchan es al de allá y no al de acá, entonces como necesidad, la escucha, necesidad de lectoescritura, necesidad de un análisis claro, acertado de una lectura de un libro [...] (Sor Filomena: Entrevista 8 de agosto).

La profesora Sandy también comparte esta opinión, tal vez con mayores argumentos, por estar diariamente en las aulas, ha sentido mucho más este efecto:

El celular fue una problemática impresionante. Me daba mucha rabia, uno dando clase y ellas ahí con el celular, entonces opté, por decirles, recalcarles una y mil veces que les iba a decomisar el celular. Ese ha sido el mayor inconveniente, y no sé, las otras herramientas tecnológicas lo veo como un beneficio, usted ve que en cada salón los profesores tenemos el PC, video beam, sonido. Ellas aprovechan mucho eso y yo también me aprovecho de la tecnología y de lo que ellas saben acerca de esto para hacer mis clases...” (Sandy Gutiérrez: en entrevista 8 de agosto).

1.2. La casa de Don Bosco.

La estructura física de la institución es amplia, con excelente ventilación, hay tres niveles, cada uno de ellos con aulas cómodas donde penetra fácilmente la luz natural. (Anexo 3). Los salones todavía conservan una de las tradiciones de la educación religiosa imperante por muchos años en nuestro sistema educativo; se trata de los escalones donde antiguamente se ubicaba el maestro

para dar su cátedra, estos tenían una medida superior comparada con el resto del nivel del suelo en el aula. Lo que todavía nos indica que la posición del docente está por encima de las estudiantes y que, es él quien posee el conocimiento, además de dar cuenta de una educación religiosa que demoró siglos en ser sustituida por una laica.

Se podría considerar que el lugar está dividido en dos: una parte hace referencia al colegio como tal, es decir, las aulas, el espacio para los descansos, las oficinas administrativas, la cafetería, etc. Y otra, donde viven las hermanas salesianas; es de recordar que ellas aún están en misión, la clausura de sus hábitos reside en el mismo lugar que comparten con el colegio. Hay una línea roja que indica esta división y simbólicamente está marcando dos espacios diferentes de convivencia. Allí están las habitaciones, una cocina acogedora, un comedor amplio, pasillos silenciosos, el jardín florecido, y junto a él, una capilla semejante a un templo, elementos que se conjugan simulando la existencia de un convento.

Como ya lo mencioné, uno de los aspectos que llaman la atención a cualquiera que visite un colegio de estrato 1, 2 y 3 es la dotación tecnológica que tienen todas las aulas.

En el segundo nivel, hay una sala con cuarenta computadores aproximadamente, allí se imparte la enseñanza del área de Tecnología, lugar además que rápidamente sustituyó la biblioteca de la institución. Ya que está se acogió a uno de los programas a nivel municipal entorno a la tecnología, llamado *Medellín Digital* y de dónde provino la concepción en la Institución San Juan Bosco de “La escuela en las nubes”, como un proyecto tecnológico a nivel interno para darle sentido al programa de la secretaria de educación en compañía con la alcaldía de la ciudad.

Tal vez podría considerarse una falencia del colegio el hecho de no tener biblioteca. Situación que puede presentar inconvenientes a los docentes del área de Lengua Castellana, pues la existencia de un sitio exclusivamente para la lectura y la investigación no hay; de ahí que también sean las formas tecnológicas las que estén reemplazando hábitos de estudio, lenguajes y la manera de socializarnos incluso en el aula.

Cuando quise buscar la biblioteca para conocer el material bibliográfico, que era una de mis expectativas, la respuesta que obtuve, fue precisamente el desplazamiento que tuvieron los libros para adecuar la sala de tecnología; determinación que había tomado la administración del colegio debido a que no había personal que se hiciera cargo del mantenimiento de los libros, fue así como

gran parte de ellos fue a parar a los salones, y su préstamo hoy día es distribuido por el profesor encargado del aula. Cada docente tiene su propio salón, es el encargado de velar por la seguridad de lo que hay allí dentro. Las estudiantes rotan continuamente de aula en el momento de recibir las clases, esto hace que se desplacen todo el tiempo y sean las responsables también de cuidar sus pertenencias. Cuando supe que no había un lugar específico para el préstamo de libros y un espacio confortante para estudiar e investigar, fue una preocupación y de alguna manera, uno de los reproches que todavía le hago a la institución. Sin embargo, el contacto que he tenido con las estudiantes de 9-A también mediante la aplicación de una encuesta que realicé al grupo el 28 de agosto de 2012, me di cuenta que en el colegio se tiene un “Plan Lector” diseñado para cada periodo y que a pesar de no tener biblioteca en el colegio, las chicas leen y lo han venido haciendo desde su formación escolar en acompañamiento de sus docentes de Castellano. Además, podría ser un aspecto favorable para ellas, el hecho de tener bibliotecas tan cercanas como la biblioteca Comfama, el Centro Cultural Moravia y la biblioteca Giuliana Scalaberni de la Casa Museo Pedro Nel Gómez y hasta la misma biblioteca de la Universidad de Antioquia, lo cual se podría aprovechar posteriormente en el área con una salida de campo para hacer un reconocimiento de este lugar, mostrando a las niñas las oportunidades, las ventajas y aprovechamiento que tiene visitar este lugar. Además para que por lo menos simbólicamente se puedan relacionar con la biblioteca.

1.3. Descubriendo a San Juan Bosco: entre los días de práctica y el prejuicio de un nuevo mundo.

En clase de Lengua Castellana hay un gran déficit de atención, las chicas están todo el tiempo hablando, concentradas en la pantalla de su celular y la profesora de Lengua Castellana de 9-A, Sandy Gutiérrez, comienza a llamar la atención sobre esto. Además, el consumo de la chupeta en el salón es común, pero con el transcurso de los días me doy cuenta de que este tipo de actos son acuerdos a los que se ha llegado con la misma docente del área.

La onomatopeya del silencio es constante por parte de la profesora Sandy, pero parece que la atención se focaliza más cuando las mismas compañeras comparten sus experiencias y el

conocimiento de casos cercanos, y pueden expresarlo a través de las exposiciones en clase, lo que parece constituir un elemento clave para analizar la problemática con saber escuchar al otro. Esto se podría convertir luego en una estrategia para llevar contenidos del área a la clase, desarrollando actividades que involucren la participación directa de las chicas.

Todos los días al comienzo de cada jornada existe un tiempo llamado: “Los buenos días”, un espacio donde las estudiantes comparten diálogos diversos antes de comenzar la clase. Pero desde el sistema educativo de Don Bosco el tiempo de *Los buenos días* significaba otra cosa. Para ello es necesario remitirnos a su época, pero sobre todo a las enseñanzas de su madre Margarita, quien no sabía leer pero inventó un género literario que fue luego adoptado por su hijo. Se trata de *Las buenas noches*, que era un tiempo especial antes de que los *biricchini*, (término que en Italiano traduce niños traviesos), se durmieran; la madre de Don Bosco y años después él mismo, contaban historias, se dedicaban a la narración de cuentos, de parábolas y fábulas que sirvieran de instrucción a los niños antes de irse a la cama. Don Bosco alcanzó a recopilar las fábulas que narraba su madre, algunas las leía y otras las narraba; pues el objetivo era que a través de las “parábolas, las fábulas y los apólogos se fijara la memoria de una verdad que nunca más se olvidaba” (Wast, 1934, p. 284). Es así como en medio del ambiente familiar de la institución que coordinaba su madre se va gestando un acto particular que hoy día adoptan las escuelas salesianas antes de iniciar sus clases, pero con un sentido totalmente opuesto. “Los buenos días” es un espacio donde hablan las niñas entre ellas mismas, no hay ninguna intención doctrinante donde los maestros narren historias que fortalezcan su desarrollo personal a la manera de Don Bosco y su madre. Lo que se convierte en una contradicción si desde la institución se está privilegiando las enseñanzas de la manera como las transmitía Don Bosco en el siglo XIX.

Luego de esta rutina, la clase de español transcurre la mayoría de veces entre la técnica magistral y la participación de las estudiantes, con mayor interés, al momento de las exposiciones de sus compañeras. Discuten diferentes temas y comparten el conocimiento sobre lo que exponen, asimilando el tema que tratan con las experiencias personales y los casos más cercanos. Son niñas muy participativas, aunque de manera desordenada. Los mecanismos de control sobre lo comportamental en las aulas, por ejemplo los dictados, a veces no parece funcionar; el tono de voz de la profesora Sandy es acorde con la polifonía simultánea de voces en el salón, pero hay chicas que no quieren copiar o simplemente están haciendo algo diferente a la dinámica del

dictado, y cuando la docente pregunta porque no están escribiendo, la respuesta más común es porque han dejado el cuaderno en casa.

Esto, y las demás observaciones que he venido haciendo sobre las dinámicas en la clase de Lengua Castellana y en general en cualquier momento que aprovecho para dialogar con las chicas, me he dado cuenta que la manera de tratarse y relacionarse entre sí es muy particular, una forma especial de interactuar con las otras.

En clase de castellano pude identificar varios mensajes en voz alta donde las estudiantes manifiestan un afecto especial por sus compañeras. Por eso es común escuchar frases como: “¡mi amor, negra hermosa, como te amo!”, otras en cambio, para dirigirse a una compañera lo hacen llamando su atención con la palabra “amor”. Una serie de actos de habla poco frecuentes, pensaría uno, en un colegio femenino. Pero esto no solo radica en la manera de hablar, sino también en el tratamiento físico que tienen, mostrándose demasiado afectuosas, algunas veces obscenas a la hora de bailar entre ellas mismas. Esto sucede cuando al finalizar la jornada, la profesora Sandy permite que pongan música en el computador, y el momento del aseo en el aula, se convierte en una diversión, alternando la higiene con el baile. Acto que hacen tan naturalmente que yo me preguntaba si sería un prejuicio de mi parte o tal vez era testigo de la realidad que la institución se encarga también de reflejar a su manera. La hermana Sor Filomena ya se había pronunciado conmigo sobre este tema, el día 8 de agosto cuando la entreviste, preguntándole por características sociales y culturales del contexto que rodean la institución:

[...] Aquí hay de todo, a nosotros también nos llegó de todo, porque a pesar de que este colegio es de un corte salesiano, un corte religioso, las niñas son de este planeta tierra, no son extraterrestres, entonces aquí hay embarazo, aquí hay (-pausa, gestos) Hay niñas que dicen: hermana soy esto. ¿Que toca hacer? ¡Mamita! usted es hija de Dios. Sea muy fiel a eso, no sea ordinaria, porque hay gente muy ordinaria. (Sor Filomena: en entrevista 8 de agosto)

Entonces le pregunto que al presentarse este tipo de situación, ¿cuál es el trabajo que se implementa desde el área de Lengua Castellana para que esto no se convierta en una problemática? A lo que la hermana responde:

Sí. Es decir, en este momento tenemos que hacer algo más grande, porque este año sobre todo, con todo eso del primero de Julio que se declaró el día de todo eso. Ha sido (-pausa, gestos) y este año después de vacaciones. Entonces las niñas han sentido más eso. Y yo personalmente si he sentido ese cambio. Por ejemplo Leidy acaba de sacar una maestría de género, ella está cogiendo desde español esa partecita, la está manejando muy bien, ahí estoy muy tranquila pero eso tiene que trascender a todo el colegio. Es una tendencia muy fuerte pero hay que atenderla. Ustedes tienen que ser practicantes salesianos, van a ver muchas cosas entre las niñas, no se vayan a asustar, estas niñas son de esta tierra, son de corte salesiano pero igual están en este mundo. Ojala ustedes sean empapados por la filosofía salesiana para acá y para cualquier parte donde se desempeñe. El propósito de la filosofía Salesiana, es que los jóvenes se sientan amados en Cristo buen pastor, que a nosotros no nos puede estorbar un niño mal genio, el que tiene la diferencia. Que el corazón de ustedes se debe abrir a eso. ¡Qué es que a este hay echarlo! no podemos hablar de eso porque la sociedad ya les ha dado duro, y después que el sistema educativo lo saque...yo no he estado de acuerdo con eso. Hay que atender los jóvenes con mucho amor porque si están muy distintos. (Sor Filomena: Entrevista 8 de agosto).

Digamos que este fenómeno se aunó al prejuicio que yo tenía al comienzo de la práctica profesional, dado el carácter religioso de la Institución Educativa San Juan Bosco, ya que estamos acostumbrados a tener un imaginario particular de las administraciones religiosas que ejercen algunos colegios de la ciudad, un tanto anticuadas, negadas a las transformaciones y dinámicas del mundo actual, en algunas de ellas donde no se puede hablar y participar abiertamente de otros cultos, otras tendencias sociales y culturales y donde la autoridad se impone con base a los preceptos de la fé.

Es en parte por lo que me ha sorprendido tanto la filosofía salesiana de la institución, pues las hermanas, hijas de María Auxiliadora, cada vez están más interesadas en ir siempre de la mano de nuevas formas de educación, apoyadas en las teorías revolucionarias de la posmodernidad educativa; sin embargo, ellas hacen un esfuerzo porque su legado salesiano permanezca, aunque el Sistema Preventivo cada vez se vea más debilitado. Ya que no es cierto, así como la institución lo afirma en la oficialidad de sus documentos, que la estudiante de corte salesiano esta llamada a “ser buena cristiana y honesta ciudadana”, tampoco se hace el reconocimiento de los diferentes

cultos religiosos a los cuales puedan pertenecer algunas niñas, además, la religión como elemento principal del Sistema Preventivo no las está invitando al reconocimiento del otro como su hermano, todo lo contrario, también se ve mucha violencia entre las mismas jóvenes, y tampoco se refleja en ellas el ideal de mujer que tiene éste.

1.4. Contextualización grupal frente a Lengua Castellana.

El día martes 28 de Agosto apliqué una encuesta (Anexo 4) al grado 9-A conformado por cuarenta y una estudiantes de la Institución Educativa San Juan Bosco, con el fin de identificar algunos aspectos importantes para luego determinar unidades de análisis y diseñar estrategias que permitieran la realización del proyecto didáctico.

La primera pregunta (anexo 5) buscaba indagar por las fortalezas en el área del lenguaje. El 42% (17) del grupo tiene fortalezas en la lectura, un 22% (9) en la escritura, un 17% (7) en la actuación y el dibujo. Evidentemente es la lectura la mayor fortaleza en el área del lenguaje, las lecturas realizadas por ellas generalmente provienen del plan de área, más conocido como “El Plan Lector” el cual constituye una política institucional en el área de español. Así las cosas sugieren aplicar lecturas permanentes para la enseñanza y aprendizaje de Lengua Castellana.

La segunda pregunta (anexo 6) estaba diseñada para conocer los gustos literarios de las estudiantes bajo la cuestión ¿Qué te gusta leer?; A lo que un 54% (22) contestó que le gusta leer novelas, a un 19% (8) cuento, el 12% (5) representa otra opción diferente de las que estaban explicitadas en la encuesta, entre ellas se encuentran libros de superación personal y de ciencia. Un 10% (4) le gusta la poesía, y finalmente queda un 5% (2) que prefiere la lectura de los comics. Lo que quiere decir que el género literario más explorado y trabajado por las estudiantes de 9-A es la novela. Sigue el cuento, que representa la segunda opción más leída, sin embargo, los demás géneros después de la novela parecieran no ser tan trabajados en el área de Lengua Castellana. (Anexo 3)

La siguiente pregunta (anexo 7) indagaba sobre el aspecto de la escritura: ¿Cuándo escribes por qué lo haces? Lo que permitió identificar la disposición y voluntad que tienen las estudiantes para realizar ejercicios de este tipo. Un 83% (34) cuando escribe lo hace por gusto propio, según la

opción a de la pregunta número 3; un 17% (7) lo considera una exigencia académica. Y 0% equivale a una obligación y al chateo.

Esta pregunta (anexo 8) estaba direccionada a los aspectos que pueden hacer de la enseñanza del español un problema según los gustos de las estudiantes, es decir, los motivos por los cuales, las motiva o no el trabajo en el área, con la pregunta ¿Qué te disgusta del área de español? Allí se pudo observar que a la mayoría, es decir un 46% (19), le molestan las lecturas asignadas, un 22% se iguala con las exposiciones que también son asignadas y con las estrategias como se transmite el conocimiento. Lo que indica que para ellas las lecturas diseñadas en el “Plan Lector” no son lo suficientemente atractivas al momento de leer. Nadie eligió a la profesora como una molestia en el área de español, que también representaba una opción; sin embargo, el 22% que no está de acuerdo o le incomoda las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje del español, involucran directamente las estrategias didácticas de la profesora del área. Puede ser que las lecturas asignadas les disguste por el tipo de temáticas que manejan, por la forma como están redactadas, por la manera como son presentadas o por el volumen que éstas tengan. Solo 4 niñas equivalentes a un 10% del grupo dicen que no le disgusta nada.

Siguiendo el sentido de lo anteriormente planteado, se preguntó (anexo 9) por ¿Cuáles estrategias preferían para la enseñanza y el aprendizaje del español? Las opciones estaban entre visuales, auditivas, competitivas o lúdicas. Ésta última fue la más apetecida por las chicas. Un 83% (34) del grupo prefiere que la enseñanza y aprendizaje sea por medio de estrategias lúdicas, lo que indica que el juego sigue siendo una necesidad que media la relación entre el conocimiento y su aprehensión. Un 10% opta por las estrategias visuales, el 5% (2) las competitivas y el 2%(1) las auditivas. Así las cosas, presentan la posibilidad de establecer actividades y metodologías que acompañen las estrategias lúdicas con las visuales.

Para averiguar la participación en clase se buscó direccionar la pregunta número seis (anexo 10): ¿Te gusta sobresalir por tu participación en la clase de español? indagando qué tan frecuente o no es la participación en clase de Lengua Castellana; lo que permitió ver que un 56% (23) a veces le gusta participar en clase, a un 27% (11) casi siempre, y siempre 12% (5). Solo el 5% (2) prefiere nunca hacerlo. Esto significa que hay más o menos buena participación pero no hay mecanismos para el uso de la palabra en medio de la clase.

Una de las inquietudes que parte de las observaciones que he ido realizado en el grupo, es indagar por la dificultad que tienen las chicas para escuchar al otro, ya sea a los docentes o a las mismas compañeras. (Anexo 11) De acuerdo con este interrogante se plantea la pregunta siete con relación a la escucha. ¿Cuándo escuchas a tus profesores y compañeras porque lo haces? buscando el motivo que las lleva a prestar verdadera atención al discurso del otro. Ante esto, el 49% (20) dice solo lo hace por respeto, el 36% (15) porque les interesa lo que dicen, un 10% (4) considera que escuchar es una regla dentro del salón y por eso lo hacen, y el 5% (2) porque le gusta participar. Lo que significa que la escucha parte más desde el deber, surge como una norma. Aunque a 15 niñas les interesa lo que se dice, ya sea para luego arrojar resultados evaluativos o porque realmente están interesadas en lo que trasmite la palabra del otro.

Quizá la pregunta más intencionada frente a mis intereses personales en la práctica pedagógica, (anexo 12) es la número ocho, pues de ella se desprenden varios aspectos para diseñar posteriormente estrategias, proyectos y unidades didácticas en la práctica profesional. La pregunta se planteó así: El último libro que leíste fue “Aura” de Carlos Fuentes ¿Qué aspectos rescatas de la obra? A lo que el 39% (16) dice que lo que más rescata de la obra es la historia, el 32% (13) el tema, un 24% (10) su brevedad, y el 5% (2) lo estético del lenguaje. De acuerdo con esto, se puede interpretar que las historias de misterio y amor, donde pueden hallarse ciertos elementos cercanos a nuestra cultura como la magia, provocan el interés de las estudiantes. Queda claro también que la configuración de la historia, aunque lineal tiene aspectos que alteran su comprensión inmediata, también genera expectativa y retos a la hora de su abordaje. Esto se puede comprobar con las justificaciones que se les pidió acerca de su respuesta. El 39% dice rescatar la historia porque la consideran entretenida y sorprendente, el final del relato causa asombro, y se refleja una lectura atenta por parte de las niñas, pues logran comprender lo que sucede. En el momento de argumentar la brevedad, ese 24% coincide en que prefieren leer novelas cortas, ya que los libros extensos las aburren y provocan su desmotivación en la lectura.

Con el ánimo de conocer el proceso, acercamiento y tal vez saberes previos en torno al lenguaje, específicamente a la lectura, se indaga por la existencia de los libros en sus hogares. (Anexo 13) ¿En tu casa hay libros? A lo que un 54% (22) dice tener muchos libros en casa. Mientras que el 39% (16) pocos, y un 7% (3) ninguno. Lo que lleva a considerar que la mayoría tiene contacto con los libros desde la intimidad de sus hogares, sin asegurar que estos sean utilizados, por lo

menos, el libro es un objeto conocido y manipulable para ellas; si es poca su utilidad, éste ya representa un aspecto simbólico que está denotando la relación con el conocimiento desde sus casas. Además, permitirá un mejor desarrollo de las actividades en torno al proyecto investigativo, ya que el libro constituye un elemento esencial e indispensable en la enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana.

Con la pregunta número nueve: ¿visitas bibliotecas?, (Anexo 14) se quiso ampliar la pregunta anterior y saber qué tanto leen, se indaga por las visitas que hacen o no, a las bibliotecas. Un 66% (27) nunca visita este lugar, el 34% (14) algunas veces; esto permite identificar que las bibliotecas siguen siendo para los jóvenes un lugar inexplorado, al cual no desean ir. Cabe señalar también que la Institución Educativa San Juan Bosco no cuenta con un espacio como este; pues la biblioteca ha sido reemplazada por la sala de informática, lo que indica la falta de reconocimiento y afinidad con este espacio. Esto podría convertirse más adelante en una de las unidades de análisis donde la ausencia de la biblioteca de cuenta de otras maneras que las estudiantes han tenido que explorar para acercarse a la lectura, otros medios posibles para leer y relacionarse con la literatura, por ejemplo.

Sin embargo, en la pregunta anterior la mayoría contestó que había muchos libros en casa, entre ellos: atlas, enciclopedias, diccionarios, manuales y libros de texto escolares, entre otros. Esto puede ser otro motivo para justificar la ausencia en las bibliotecas. No se buscó una argumentación a esta respuesta pero sí, saber en qué ocasiones lo hacían, y el 34% que solo va algunas veces, dice hacerlo para realizar consultas académicas, sin embargo, de este porcentaje 3 niñas visitan la biblioteca cuando quieren leer nuevos libros, lo que podría dar cuenta de un hábito lector ya definido como casos particulares pero no como generalidades.

Así las cosas, los resultados arrojados por la encuesta ofrecieron información muy significativa para el proyecto investigativo de la práctica profesional; por ejemplo, entre las preguntas cuatro y cinco que indagan sobre las estrategias para la enseñanza y aprendizaje del área de Lengua Castellana, marcan una pauta metodológica importante para el diseño de las próximas intervenciones del proyecto investigativo. Así también la pregunta número tres, da cuenta de la disponibilidad que tiene el grupo 9-A para trabajar en torno a la producción de textos escritos. Con el interrogante formulado respecto a los géneros literarios de la pregunta dos, es evidente según la encuesta, que las estudiantes tienen poco conocimiento de la poesía, o no les gusta. El

teatro no era una opción dentro de las elegibles, pero en la opción “otras” nadie optó por ésta. Lo que significa que tampoco conocen el género o no les gusta. Para efectos de la práctica profesional se podría proponer la lectura de obras dramáticas o acercarlas a otros géneros literarios que todavía no han conocido lo suficiente, con el propósito de mejorar procesos de comprensión y producción textual.

Y finalmente, la última pregunta que hace referencia a un lugar tan importante y especial como la biblioteca permitiría pensar el diseño de salidas pedagógicas en el sector de la institución para que haya un reconocimiento donde las estudiantes se apropien de manera reflexiva e identifiquen las ventajas y beneficios de la biblioteca. Incluso dada la inexistencia de ésta en la institución sería interesante indagar sobre el imaginario que tienen las chicas acerca del lugar. Además, se debe tener en cuenta que, si el lugar fue reemplazado por un proyecto tecnológico llamado “La escuela en las nubes”, esta concepción del conocimiento seguramente a influenciado en lo que ellas conocen como biblioteca, en la manera como conciben un espacio relacionado con los libros, el estudio y la institución, ésta también, como lugar que se ha encargado de presentarle más imágenes que libros. Los medios audiovisuales pululan en el colegio, no solo computadores, sino también parlantes en las aulas y alrededor del patio principal, la pantalla de la capilla que proyecta textos y videos, incluso la iconografía religiosa salesiana está presente allí de manera estética en medio de los muros y pasillos del recinto.

Estas condiciones institucionales me llevan a contemplar una propuesta basada en el lenguaje visual, donde las estudiantes ya estando familiarizadas con este aspecto, puedan a partir de allí, llegar a la interpretación y comprensión de textos literarios diferentes a la narrativa, que tanto han trabajado y que aún no han sido explorados lo suficiente dentro de la institución.

1.4.1. Planteamiento del problema

Dentro del marco de la práctica profesional I y II, referido al comienzo del trabajo en el aula, se aplicaron dos pruebas diagnósticas que sirvieron no solo para identificar procesos de comprensión lectora, sino también, para contrastar los resultados obtenidos en cada una de ellas identificando las variaciones de la problemática en el área de Lengua Castellana. La primera prueba se realizó en el periodo académico 2012-2 con el grupo 9-A, la segunda de ellas, se

desarrolló en el semestre 2013-1 con las mismas chicas, promovidas al grado 10-A, lo que permitió contextualizar de manera más clara, algunos cambios en la forma de argumentar de las estudiantes, identificar cuáles eran los niveles de lectura donde había mayor o menor dificultad para responder correctamente, cuáles fueron las condiciones extracurriculares en el momento de presentar la prueba y cómo había variado el problema del área, en relación a la primera prueba del grado 9-A.

El diseño de estas pruebas diagnósticas estuvo enfocado en la evaluación de los procesos y estados iniciales en el aula, señalados en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Dicha evaluación es muchas veces incipiente en lo que respecta a otros sistemas de significación y al lenguaje no verbal, a pesar de que este eje curricular sea tenido en cuenta en las pruebas masivas; su diseño da cuenta de una mención básica dentro del modelo evaluativo. De ahí que sea ésta, una de las razones por las que yo decido en el proyecto didáctico evaluar con base en otros sistemas de significación, como elementos desde los cuales se construyen significados en los textos, específicamente en los literarios.

Antes de compartir el análisis y los resultados de ambas pruebas, quiero referirme principalmente a las pruebas de evaluación masivas del país, las cuales se realizan con el objetivo de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana. Los resultados de estas evaluaciones posibilitan el reconocimiento de fortalezas y debilidades de los estudiantes colombianos, para luego definir planes de mejoramiento y periodicidad de realización, además de, valorar cuales han sido los avances en lo que respecta a los estándares de calidad en cada grado.

Conozcamos la opinión de Mauricio Pérez Abril (1999), uno de los representantes más influyentes acerca de este tema:

[...] exámenes que se centran desde hace ya bastante tiempo en la evaluación de la “noción de competencia”, entendida como “un saber hacer en contexto. Esta noción implica que en los procesos de evaluación se explore lo que el estudiante hace con el lenguaje al interpretar un texto y la posibilidad de ubicarse en la situación de comunicación: ¿quién habla en el texto? ¿a quién habla? ¿de qué modo se organiza la información? ¿qué se pretende con el texto? ¿en qué contexto social, histórico y cultural aparece éste? [...]

Es así como El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, más conocido por su sigla: SABER, es el encargado de la evaluación de estas pruebas en el país para la educación básica en 3° 5° y 9° en áreas como Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, y Competencias Ciudadanas.

Para comparar un poco lo arrojado por la prueba piloto dentro del grupo 9-A de la Institución Educativa San Juan Bosco y los resultados más recientes de las pruebas SABER en el área del lenguaje a nivel nacional, es importante identificar cuáles son los factores que señalan las falencias de los estudiantes dentro de la comprensión de lectura y la producción escritural. Verificar cuál ha sido el resultado respecto a mi área de interés para tener por lo menos un promedio o cifra que ayude a contrastar la información arrojada por la prueba piloto.

Los datos más cercanos y actualizados los ofrecen las pruebas desarrolladas en el año 2009 y 2011. Para el 2009 el desempeño evaluado por entidad territorial, en este caso Medellín, el área del Lenguaje obtuvo un nivel de desempeño satisfactorio del 40% con relación al país. Sin embargo, delimitando un poco más esta consulta, se puede observar que en la entidad territorial por sector, es decir las instituciones oficiales de la ciudad de Medellín se encuentra un nivel de desempeño insuficiente del 15%, un nivel mínimo del 46%, un nivel satisfactorio del 38% y tan solo un nivel avanzado del 2%. Lo que indica que menos de la mitad alcanzan un nivel satisfactorio, y es mínima la cantidad de estudiantes que alcanzan el nivel avanzado, lo que da cuenta del bajo rendimiento en el área de Lengua Castellana.

Según un informe elaborado por la Secretaria de Educación y la Alcaldía de Medellín, “los estudiantes saben analizar conceptos y temas e interpretar la intención de los diferentes tipos de textos; sin embargo, menos de la quinta parte puede correlacionar los textos que leen y asumir una posición crítica frente a los mismos”. (Pruebas Saber 2009, reunión con rectores. Secretaria de Educación de Medellín, Julio de 2009). Lo que indica que en comprensión lectora el nivel crítico-intertextual, más que el literal y el inferencial sigue siendo una falencia entre los estudiantes.

De la comprensión lectora, también hacen parte las evaluaciones referidas a otros sistemas simbólicos, mucho más ahora cuando asistimos a un tiempo supeditado a la imagen, a la tecnología y, por supuesto a la comunicación audiovisual. Las pruebas masivas ofrecen pocos

diseños respecto a estos elementos que se han convertido en una forma de entender cognitivamente el mundo que nos rodea. Las mínimas muestras evaluativas de otros sistemas de significación radican en una comprensión básica de signos e iconos con los que estamos acostumbrados a tener contacto, imágenes de orientación espacial y temporal, establecidas en secuencias lógicas; por ejemplo, señales de tránsito, alertas de precaución, estaciones climáticas, caricaturas, etc. Contenidos éstos que nos muestran y nos enseñan a identificar desde la escuela primaria pero que no cuentan con una transcendencia significativa a la hora de realizar un análisis visual en relación con la comprensión y producción de textos escritos.

1.4.2. Prueba diagnóstica uno.

La contextualización de la institución me permitió entonces caracterizar la ausencia de la biblioteca como un problema en el área de Lengua Castellana, además de identificar el uso desmesurado de sistemas audiovisuales. Por lo que el día 25 de septiembre se aplicó la primera prueba piloto (anexo 15) al grupo 9-A compuesto por 41 estudiantes en la Institución Educativa San Juan Bosco. Ésta se hizo con el objetivo de profundizar en la caracterización del problema. Dicha prueba estuvo diseñada bajo los Modelos de Evaluación en Lenguaje que plantea el capítulo 5 de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana; indagando sobre los tres niveles de lectura: literal, inferencial, y crítico intertextual, se podrá identificar el nivel de competencia lectora en el que se encuentran las estudiantes de 9ºA de la Institución Educativa San Juan Bosco.

Estos tres niveles de comprensión se evaluaron con base a la lectura de imágenes, debido al poco énfasis que hacen las pruebas masivas del país en lo referido a otros sistemas de significación. Además la falta de una biblioteca, la iconografía de la Institución, el uso de material audiovisual y el déficit de la escucha que hay en el grado 9-A, conforman un soporte para optar por este tipo de prueba. Vale la pena también resaltar que, según los Estándares de la Lengua Castellana, los Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, están enfocados a evaluar “factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal [...] caracterizando dichas manifestaciones como por ejemplo, la música, la pintura, la escultura, la arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras”. (Estándares de Lengua Castellana, pág. 39: 2003).

Es por eso que tomé las fotografías de Chema Madoz, artista español que ha dedicado su trabajo a la “metáfora visual” para la primera prueba piloto. Puesto que, éstas involucran una similitud comprimida entre el concepto y la imagen, estableciendo una relación simbólica de carácter lingüístico para su interpretación. Desde siempre las metáforas han sido comprendidas como analogías o similitudes entre dos elementos aparentemente distintos. En la metáfora visual, se pueden abortar diferentes elementos desde el punto de vista semántico mediante un proceso de abstracción, lo que permite determinar su sentido.

La primera imagen buscaba indagar sobre el nivel inferencial; la fotografía, a excepción de las demás, es una muestra surrealista del autor ManRay, quién toma una mujer sentada sobre las piernas de un hombre mostrando el lado anterior de su cuerpo, el cual por medio de la silueta femenina y los dibujos similares a los de un instrumento musical conocido, se presta para lograr una interpretación de tipo inferencial, pues el hombre tiene entre sus brazos el torso de la mujer y en una de sus manos el arco que se utiliza para tocar el violín y el violonchelo. (Anexo 16).

37 estudiantes representadas por el 93% del grupo, señalaron la opción correcta: *es un violonchelo representado en el cuerpo de una mujer*. Y un 7% parece que se quedó en la literalidad de lo observado marcando respuestas como: *hay un hombre que toca el violonchelo o es una mujer y hombre escuchando música*.

En la pregunta número dos, también de carácter inferencial: “De la imagen # 2 la fotografía puede considerarse como:” El 100% (40) del grupo contestó la respuesta correcta, (*una paradoja sobre el encierro de las aves*). La imagen consta de una jaula rodeada de nubes y dentro de ella una nube que parece cubrir el contenido de la jaula. Hasta aquí, se podría pensar que las estudiantes del grupo 9ºA tienen bien desarrollado el segundo nivel de la comprensión de lectura. Sin embargo, con la tercera imagen también de este tipo, hubo una disminución considerable del 70%, es decir, solo 28 estudiantes marcaron la opción correcta: (*es la publicidad empleada para la oferta de una marca de cigarrillos*). La imagen es simplemente la representación de una parte del esqueleto humano como radiografía formada por humo. (Anexo 17).

Es importante mencionar que el diseño de esta pregunta contiene en su enunciado una formulación a partir de la negación, así: “según la imagen # 3 NO se puede pensar que...”. De acuerdo con los resultados, las chicas tienen dificultad para identificar proposiciones tanto

negativa como afirmativamente. La pregunta era un juego de lógica donde lo más adecuado era que cada una al leerla cambiara la forma de preguntar y llegara al resultado por un descarte lógico. La imagen remitía a que todas las opciones fueran correctas (*es una radiografía del esqueleto humano compuesta por humo, es un posible final de las personas que fuman, es una reflexión para evitar el consumo del cigarrillo*) exceptuando una (*es la publicidad empleada para la oferta de una marca de cigarrillos*), de ahí que el porcentaje haya variado tanto. Un 12% que equivale a 5, el 10% a 4, el 5% a 2 y por último un 3% a una niña. Lo que indica que casi la mitad del grupo tiene falencias en razonamiento lógico. (Anexo 18).

La cuarta imagen está representada por un par de zapatos en buen estado, los cuales están unidos por un solo cordón que los sostiene. La pregunta apuntaba al nivel crítico intertextual, indagando de la siguiente manera: “Teniendo en cuenta el estado de los zapatos de la imagen # 4 se puede decir que.” las opciones incorrectas eran muy literales de acuerdo con la imagen misma, solo dos personas cayeron en esto contestando una opción intrascendente comparada con la correcta: *los cordones entrelazados simbolizan una unión indisoluble*. El 95% es decir, 38 estudiantes marcaron esta opción. (Anexo 19).

Desde la literalidad que menciona el Modelo de Evaluación en Lenguaje de los lineamientos curriculares, se planteó una pregunta de este tipo con una imagen donde hay de diferentes partículas de agua y resalta la figura de una ficha de rompecabezas formada así mismo por agua en medio de las demás. El objetivo era identificar el elemento diferencial, este hacía referencia a la pieza de rompecabezas; solo el 70% (28) lo hizo, un 22% representado en 9 estudiantes respondieron que lo diferencial era *las partículas de agua y sus variadas formas*, lo que puede considerarse también un modo de literalidad pero no el que se estaba preguntando, pues la pieza era un elemento evidente dentro de la imagen. Mientras que el 8% (3) dice haber identificado la silueta de un delfín en relación con el aspecto diferencial de la imagen. (Anexo 20).

La fotografía número seis también arrojó resultados muy bajos con lo que se pretendía preguntar; esta vez desde un nivel inferencial. La imagen la conforma una figura femenina a la cual no se le ve el rostro, está junto a una mesa y sobre ésta hay una copa de vino ubicada justo en los genitales. La mujer lleva un vestido blanco, lo que hace que la copa de vino tinto resalte mucho más. El 17% (7) de las estudiantes de 9ºA llegaron hasta un nivel literal dando como respuesta que la imagen está representando *la figura de una mujer delgada que oculta su rostro* y un 10%

dividió la opción en: *la mancha que puede dejar una copa de vino sobre un vestido blanco* y *la mesa con una copa de vino que beberá una mujer*. El 73% alcanzó a inferir correctamente: *la genitalidad de la mujer en la expresión más natural*. (Anexo 21).

Seguidamente la imagen número siete de carácter crítico intertextual, fue la que más errores mostró. Es evidente que es una imagen empleada para publicitar la marca una de una ropa en especial; aunque era una opción elegible, el enunciado hace énfasis en establecer una comparación según la fotografía: “Con la imagen # 7 se puede establecer una comparación con:” También resulta lógico si se llega a analizarla detenidamente que es la representación de la última cena de Jesús y los doce apóstoles, lo cual era la respuesta correcta. Los elementos que hacían parte de ella así lo demostraban; pero 7 estudiantes que son el 17% del grupo también en esta ocasión se quedaron en la literalidad de la pregunta, un 55% representado en 22 estudiantes supieron hacer la comparación que traía la pregunta, mientras que el 20% (8) la confundió con una orgia entre un hombre y once mujeres, y un 8%, es decir 3 niñas no marcaron ninguna respuesta. (Anexo 22).

En la número ocho se indagó explícitamente por cuál era la metáfora de la imagen, el 95% del grupo, que es un total de 38 estudiantes identificaron la metáfora de la *muerte y el tiempo*, representada en la imagen de una reloj ubicado en la parte superior externa de un ataúd. El 5% restante dijo que era *la unión entre el reloj y la pared y la hora 12:20 minutos que marca el reloj*. Según las cifras se puede deducir que la mayoría comprende que es una metáfora y en este caso la utilizaron para hacer una inferencia correcta. (Anexo 23).

La pregunta número nueve, de carácter crítico intertextual es un truco fotográfico donde el autor lograr que una cuchara refleje la imagen de un tenedor. Esta vez, el 100% del grupo acertó la respuesta diciendo que la relación entre los dos objetos, *son la apariencia de algo que no es*. (Anexo 24).

El décimo punto estaba enfocado a la producción textual desde un nivel argumentativo; se pretendía reconocer la capacidad que tienen las estudiantes del grupo 9°A para sustentar sus posturas. Así que lo hicieron con base a la elección de dos imágenes, las cuales cautivaron más su atención, el objetivo era argumentar esa respuesta, y como elaboración creativa asignarle un nombre a cada una. El 70% eligió la imagen número 8 y 9. Dentro de las razones que expusieron

ante esta selección se puede evidenciar un buen nivel argumentativo, puesto que las respuestas son interpretaciones que remiten a sentidos coherentes en relación con la imagen, incluso muchas de ellas son inferencias que ofrecen nuevos análisis a partir de la observación detenida y reflexiva de las fotografías, lo que permitiría posteriormente realizar un trabajo entorno al lenguaje visual y a la interpretación de otros sistemas simbólicos. La relación entre muerte y tiempo pareció llamar mucho más la atención de las estudiantes coincidiendo un porcentaje del 30% en la pérdida o mal uso que se hace del tiempo sin poderlo remediar. Mientras que la imagen número 9 las llevó hacer una comparación con la apariencia que guardan las personas sobre aspectos personales y físicos, sin mencionar que no solo a la gente se deben características sobre la apariencia. (Anexos 25).

A partir de lo anterior se ve que los resultados arrojados ofrecen un análisis no muy satisfactorio respecto a la comprensión de otros sistemas simbólicos de las estudiantes de grado 9^oA de la Institución Educativa San Juan Bosco. El primer nivel de comprensión lectora, hace referencia a la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de paráfrasis (Lineamientos Curriculares Lengua Castellana, 1998. Ministerio de Educación Nacional: pág. 74). Para el caso de esta prueba piloto se empleó solo una pregunta de este nivel enfocada en el primer tipo de literalidad, donde es necesario solo reconocer palabras o frases, desde la imagen, formas o tamaños. A veces suele considerarse este primer nivel de comprensión lectora como el más fácil, por eso no se diseñaron más preguntas que dieran cuenta del mismo; sin embargo, de acuerdo con la prueba hubo un margen de error del 30% (17), lo que podría considerarse como una falencia que todavía existe en estudiantes de grado noveno para responder preguntas literales.

Observando las respuestas de tipo inferencial, en algunos casos, un poco más de la mitad del grupo puede hallarse dentro de un buen nivel para inferir, pero al momento de combinar preposiciones para llegar a la respuesta correcta se vieron confundidas por no saber utilizar operaciones lógicas en el lenguaje verbal. En las otras preguntas también de modo inferencial un 27% del grupo se queda en la literalidad de la respuesta, sin avanzar en la interpretación que se pide.

Y finalmente, desde el nivel crítico intertextual se puede observar que tan solo casi la mitad, representada en un 55% del grupo alcanza este nivel. El porcentaje restante tuvo cierta dificultad para establecer una comparación adecuada y hallar la intertextualidad de la imagen. Lo que

supone que ningún nivel de comprensión lectora está lo suficientemente desarrollado en el grado 9ºA de la Institución Educativa San Juan Bosco. Además las dos preguntas de este nivel arrojaron porcentajes muy distantes, eso quiere decir que efectivamente el problema puede estar asociado con la comprensión e interpretación de textos, en relación con otros sistemas simbólicos en el área de Lengua Castellana.

1.4.3. Prueba diagnóstica dos.

Esta vez la prueba (Anexo 26) se aplicó no solo con el objetivo de darle continuidad al proceso inicial de la práctica I, sino bajo la necesidad de contrastar los resultados obtenidos, para así verificar qué tanto y en qué aspectos había cambiado el producto de la prueba, la cual estuvo enfocada nuevamente en la interpretación de metáforas visuales para determinar la incidencia que tienen éstas en el proceso de comprensión de lenguajes simbólicos de naturaleza lingüística.

La primera imagen de la prueba, presenta dispensadores de papel cada uno con una gráfica del continente suramericano pintado del color verde y negro; ésta buscaba indagar sobre el nivel inferencial, bajo el planeamiento: “El color verde puede relacionarse con la cantidad de:” a lo que 33 estudiantes representadas en el 94%, respondieron la opción correcta: “árboles que se destruyen para utilizar papel. Mientras que el 6%, es decir 2 chicas, respondieron: “tierra que va disminuyendo en el continente”. Según esto, ese 6 % se quedó en la literalidad de lo que observaron, pues era claro que a medida que utilizan papel el color verde disminuía, haciendo referencia a la tala indiscriminada de árboles. (Anexo 27)

En la pregunta número dos, también de tipo inferencial, hubo un porcentaje más diverso. Esta imagen contiene una cerilla adherida a un madero, pero la parte donde la cerilla se enciende está puesta justo en la parte del madero que tiene forma de llama. Sin embargo, es evidente el truco fotográfico y la relación paradójica entre la cerilla y el madero. Solo un 17% equivalente 6 niñas respondieron correctamente: “hay una cerilla utilizando la forma de un madero para encenderse”; mientras que el 74%, es decir 26 estudiantes dijeron que había una cerilla consumiéndose junto a un madero, y el 9% (3) restante respondió: una cerilla que enciende un madero. (Anexo 28),

Respecto a esta imagen, las chicas no observaron bien, lo que da cuenta de un nivel muy literal al responder, guiadas por una interpretación inmediata que da cuenta de un análisis superficial donde solo se están deteniendo en el sentido más próximo de lo que observan; esto podría confirmar en relación con la prueba número uno, que el nivel inferencial sigue presentando dificultades.

La imagen número tres representada por una alineación de bombillas, también buscaba indagar el componente inferencial, dando a elegir a las estudiantes la opción para la publicidad de un consultorio odontológico. A esto, el 100% representado en las 35 estudiantes como totalidad del grupo, respondieron correctamente: “publicidad puede ser empleada para un consultorio odontológico”. En este resultado se puede evidenciar que tal vez la respuesta fue fácilmente descifrada debido a la falta de opciones más complejas que dificultaran la elección correcta. Se evidencia que la imagen con relación a las opciones se presentó para las estudiantes casi de manera literal, por lo que todas sin ninguna excepción respondieron correctamente. (Anexo 29)

Seguidamente la pregunta número cuatro basada en una fotografía compuesta por un ambiente urbano que mediaba con elementos de la naturaleza, apuntaba al nivel crítico intertextual, tuvo un porcentaje variado donde creo que las estudiantes confundieron algunos elementos de la imagen. La pregunta correcta era: “los cuerpos desnudos representan un puente en la ciudad”. Opción que obtuvo un 46% representado en 16 estudiantes. El resto está dividido en un 11% (31) y el 8% (23) que parece haber tomado la imagen con relación al arte de acuerdo con las opciones. Lo que podría indicar que para ellas el posar desnudo representa un motivo artístico. Pues, dentro de las opciones incorrectas predominaba la mención al arte. (Anexo 30)

Continuando con el interés de evaluar el nivel intertextual, la quinta imagen, una manzana mordida frente a un espejo que la refleja entera, sin empezar a ser consumida. El planteamiento de esta pregunta indago por cuál sería la situación conocida, entre las opciones ofrecidas están: la anorexia, la vanidad y el orgullo. A lo que un 97% equivalente a 34 estudiantes contestaron la opción correcta, es decir la anorexia. Solo una persona la relacionó con la vanidad. La intención de esta pregunta no solamente incluía la elección de la respuesta correcta sino la argumentación escrita por parte de las estudiantes sobre por qué, elegían esa respuesta, tanto como opción correcta y situación conocida. (Anexo 31)

Para poder interpretar los textos escritos que arrojó la prueba, retomo algunos elementos de la evaluación y análisis de textos, ofrecidos por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Sin embargo, creo que esta metodología implementada para evaluar textos escritos se queda corta en mi prueba, ya que, la establecida en los lineamientos supone la lectura de un texto previo a partir del cual se responde. Esto da cuenta una vez más, de la carencia que tenemos los maestros para evaluar otros sistemas simbólicos. No obstante, tomó las unidades y criterios de análisis para el tipo de texto que persigo evaluar en la prueba diagnóstica del grupo 10^oA, porque son pertinentes para este análisis.

En la anterior prueba piloto (1.1.2) veíamos cómo las estudiantes que la respondieron, sorprendían con algunas de sus argumentaciones, sus posturas estaban ancladas en un sentido crítico de la imagen, vinculado siempre a razonamientos pertinentes en relación con lo que interpretaban de la imagen. Esta vez, las mismas estudiantes, ofrecieron juicios poco claros, carentes tanto de sentido, como de buenas ideas, incluso elementos morfosintácticos tuvieron incidencia en la valoración de sus respuestas.

En el sentido de lo anterior estaba planteada la sexta pregunta (Anexo 32). Se trataba de un hielo cuadrado derritiéndose envuelto en una pequeña cuerda, simulando la forma de un regalo empacado. En este punto no hubo opciones pero sí una pregunta pidiendo que argumentaran la situación que creyeran estaba representando esto. En donde también se evidenció respuestas sin un buen desarrollo y una correcta justificación de la elección.

El punto número siete representado por un comic de cuatro imágenes, las cuales señalan una situación específica, también buscaba la composición escrita, donde el objetivo era construir una breve historia a partir de las imágenes que observaron, identificando situaciones; esto con el propósito de evaluar las formas narrativas empleadas por las estudiantes, y cómo es su proceso de composición escrita, con el ánimo de incluir este tipo de asuntos tan relevantes en el área dentro de la estrategia didáctica del proyecto investigativo.

Después de analizar estos resultados podría concluirse entonces que, en los puntos cinco y seis, el 99% del grupo contestó correctamente bajo la opción: la anorexia. Sin embargo a la hora de argumentar la elección de la pregunta solo un 46% (27) dio respuestas argumentativamente más o menos construidas, con ideas originales. En la cifra restante se encontraron argumentos poco

coherentes con la imagen a observar; además se evidenció la falta de motivación para dar una respuesta bien sustentada, a pesar de que contaban con suficiente tiempo. Incluso muchas al momento de la prueba manifestaron públicamente su desgano para escribir. A este factor se puede aunar el ambiente en el aula de clase ese día, pues la discusión que propiciaron dos estudiantes, terminaron por involucrar el resto de compañeras, lo que se convirtió en un desorden que demoré mucho en controlar. Además, pudo haber tenido gran incidencia el hecho de realizar la prueba una hora antes de la salida a descanso, yo notaba a las chicas muy ansiosas, con ganas de terminar rápidamente, esto, se vio reflejado sobre todo en la forma de argumentar de la mayoría de estudiantes, poco interesadas y concientes en el desarrollo de la prueba.

Igualmente sucedió con el punto siete, donde había que construir una pequeña historia a partir de las imágenes del comic. Un 35% (10) alcanzó a redactar una historia con sentido, identificando tiempos, personajes y espacio. En el 65% (25) se evidenció mucha pereza para escribir, decían no ocurrírseles nada y pusieron una o dos frases por salir de paso; a pesar del acompañamiento que estuve haciéndoles al momento de desarrollar la prueba el desánimo terminó afectando también aspectos pragmáticos, semánticos y morfosintácticos de la escritura, pues la letra era poco legible, la cohesión y coherencia arrojaron resultados muy negativos en un grado tan avanzado. A lo que la profesora Sandy Gutiérrez, maestra cooperadora, manifestó su preocupación, dándome la libertad de asignarle nota a la prueba diagnóstica para el periodo en curso. En lo referido al este componente escritural, esta nueva prueba arrojó muchas dificultades en relación con la coherencia, argumentación y aspectos morfosintácticos. Muchas de ellas afectaron las relaciones lógicas por el simple hecho de organizar mal la información, con categorías gramaticales sin definir, con errores de género y número. Una de las características más común fue la disposición espacial de los textos, la calidad de la expresión gráfica y la legibilidad, asuntos que ya deberían estar superados en décimo grado.

Así las cosas, y de acuerdo con esta información y la obtenida en la primera prueba realizada en la práctica profesional I, las estudiantes tienen dificultad para la comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos. Como menciona los estándares de la Lengua Castellana, la caracterización e interpretación del lenguaje no verbal. Puesto que en la prueba pasada también se evidenciaban dificultades tanto con el nivel inferencial como con el intertextual. En esta nueva prueba a diferencia de la anterior decidí no plantear preguntas enfocadas al nivel literal,

considerando el grado avanzado en el que estaban las estudiantes y teniendo en cuenta que la primera vez que se buscó evaluar este nivel lo hicieron muy bien. Sin embargo, los resultados de los niveles inferencial y crítico–intertextual, dan cuenta de que la dificultad para interpretar el lenguaje no verbal persiste, pues hay resultados muy diversos desde el punto de vista de ambos niveles de lectura, en algunos casos se hace más fácil para ellas en las interpretaciones de algunas metáforas visuales, por otro lado, cuando se trata de establecer relaciones intertextuales también ofrecen resultados muy diversos, lo que quiere decir que el trabajo con la imagen permite más análisis crítico, esto me llevaría a pensar en la posibilidad que luego lo hagan con el texto literario. Es evidente que ninguna de las dos pruebas tiene este componente, a pesar de ser considerado como uno de los más importantes dentro del proyecto investigativo. Pero en la relación texto-imagen, para efectos de la realización del mismo, quise partir primeramente de la representación visual como metáfora para luego llegar a la representación metafórica del texto. No obstante, las pruebas pudieron haberse diseñado en sentido contrario, pero una vez desarrolladas, se puede concluir que sí las estudiantes hacen crítica con imágenes artísticas luego podrán hacerlo con textos literarios pues a ambos subyace la metáfora como forma representativa del lenguaje verbal y no verbal.

1.4.4. Pregunta de investigación

De acuerdo con las anteriores muestras, es necesario dentro del proceso de comunicación y significación de la lengua y la literatura, pensar ¿de qué manera, el trabajo con otros sistemas simbólicos, específicamente la imagen artística, contribuye a potencializar procesos de comprensión e interpretación a nivel crítico intertextual, en las estudiantes de 10-A de la Institución Educativa San Juan Bosco?

1.4.5. Objetivos

Objetivo general (en función del docente)

- Diseñar estrategias didácticas que permitan el reconocimiento de otros sistemas simbólicos para la comprensión e interpretación del lenguaje no verbal en las estudiantes del grado 10-A de la Institución Educativa San Juan Bosco.

Objetivos específicos

- Indagar sobre los procesos de comprensión y significación de la Lengua y la literatura en estudiantes de décimo grado, a partir del trabajo con la imagen artística, específicamente la pintura.
- Contrastar los resultados obtenidos en el proceso investigativo de la práctica profesional, para promover la aplicación de nuevas estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la literatura.

Objetivo general (en función de los estudiantes)

- Potenciar procesos de comprensión e interpretación de la literatura a partir de otros sistemas simbólicos vinculados al trabajo con la imagen artística, en especial con la pintura.

Objetivos específicos

- Reconocer aspectos del lenguaje visual y cómo estos favorecen el proceso de interpretación crítico intertextual de textos literarios.
- Analizar el proceso de significación desde la interpretación y producción de discursos literarios con base al trabajo de otros sistemas simbólicos.
- Establecer relaciones de significación entre otros sistemas simbólicos y la literatura para la comprensión y producción de textos escritos.

2. Antecedentes



Los sirgadores del Volga, (1873). Iliá Repin.

A continuación, plantearé algunos estudios previos y tesis de grado que hallé en el proceso de exploración relacionados con el problema de mi investigación. Los he retomado principalmente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; algunos otros trabajos, dan cuenta de la búsqueda realizada en bases de datos virtuales, donde se alberga gran parte de las tesis y artículos relacionados con la temática que interesa para esta investigación. En la búsqueda empleé descriptores específicos, todos vinculados a la enseñanza de la literatura en relación con la pintura y con la imagen artística; ellos fueron: tesis licenciatura lengua castellana, literatura e imagen artística en educación, literatura y pintura en la enseñanza de lengua castellana, la comprensión del texto literario a partir de la pintura como arte, y la investigación en didáctica de la imagen y la literatura.

Para el proceso de la búsqueda de los antecedentes quise delimitar los resultados en un rango superior al año 2000 para que no carecieran de vigencia y aplicación contextual, y por aquellos estudios, investigaciones o proyectos que se habían realizado entorno a mi pregunta de interés, evitando se confundieran con la historia del objeto de estudio en cuestión. Pues, lo que se

pretende no es exponer un estudio diacrónico, ni mucho menos identificar el desarrollo histórico de mi objeto de estudio, sino más bien, indagar por quiénes, cómo y dónde han abordado la relación entre literatura y pintura en la educación desde el área de Lengua Castellana. Por eso, desde la revisión bibliográfica que hice, propongo siete investigaciones relevantes para tener claro qué existe con respecto a la temática en función de la cual se basa mi proyecto de investigación.

Partiré, haciendo una descripción de los trabajos planteados según la temática utilizada por cada uno de los autores, pues creo necesario, para mayor claridad, dividir aquellos que solo han trabajado la enseñanza de la literatura, de los que se han centrado en este mismo aspecto, pero relacionándolo con el componente artístico dentro del trabajo en el aula.

En la revisión específica de la formación de docentes en la Licenciatura de Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, es preciso identificar las tesis vinculadas al trabajo de la enseñanza y aprendizaje de la literatura, ya que en torno a la relación que me interesa trabajar se cuenta con poca bibliografía. De ahí, que en los hallazgos para realizar este estudio de antecedentes me vea en la necesidad de retomar tesis que hablen también de la literatura como uno de los ejes de mayor interés para este trabajo.

El primero de ellos es del año 2007, de la autora Derix Soraida Aristizábal Aguirre, quien trabajó *La literatura como instrumento pedagógico en el aula*; este trabajo, es presentado a manera de informe donde se evidencian los principales capítulos de la tesis completa a la cual no pude tener acceso, debido a que el centro de documentación de la Facultad de Educación, la mayoría de tesis que poseen informe no incluyen el trabajo completo, o en otros casos, la reflexión de la práctica profesional y el trabajo de grado pueden estar presentados como artículo o informe.

En primer lugar Derix Soraida toma la pregunta que encausa toda la intervención pedagógica: “¿Cómo la literatura puede llegar a ser un instrumento pedagógico en el aula?” (Aristizábal, 2007, p. 8). Luego de esto, la autora presenta unos antecedentes referidos a su experiencia como lectora, a la influencia que ha tenido la literatura en su vida, cuando era estudiante y ahora siendo docente. Desde los antecedentes, ella da su definición de literatura como algo que sirve para todo y se apoya en Daniel Pennac para fortalecerla; pues este autor afirma que “la literatura sirve para

aprender, para tener éxito en nuestros estudios, para informarnos, para saber de dónde venimos, para saber quiénes somos, para saber a dónde vamos...” (Aristizábal, 2007, p. 10).

En la justificación de la propuesta, Derix aclara que su experiencia no tiene un enfoque investigativo definido, pero rescata la pertinencia de éste, para incitar a otros pedagogos a interesarse por la búsqueda investigativa en la intervención didáctica. (p. 14, párr.1); Éste difiere completamente de mi propuesta, ya que es el carácter investigativo uno de los componente que define mi proyecto de investigación; es el ejercicio docente acompañado de elementos y metodologías investigativas lo que fortalece y sustenta la práctica educativa. Si bien es cierto que la tradición de investigar en educación en nuestro país y en la mayoría de países latinoamericanos es temprana, comparada por ejemplo, con la posición privilegiada de los maestros anglosajones, donde las investigaciones educativas cuentan con el apoyo de las administraciones públicas, (Ballestín, 2009); es necesario que los maestros y mucho más en formación optemos por investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula, a pesar de la falta de recursos y colaboración de las entidades estatales. Se hace necesario, entonces, profundizar en la conceptualización y sistematización de las diversas formas cómo se abordan cuestiones tan importantes dentro de la educación, preguntarnos por los fines pedagógicos con los que estamos realizando nuestra práctica día a día, por qué, para qué y cómo lo hacemos.

Respecto con el marco teórico, la autora se apoya en planteamientos de Fabio Jurado, pero principalmente en los de Jorge Larrosa y su libro *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación*. De este material bibliográfico, se ven reflejados en el cuerpo del trabajo extensos párrafos de citas, justificando la pertinencia del autor. Derix retoma lo planteado por Larrosa mucho más para caracterizar su experiencia personal como lectora. Es por eso que es recurrente la mención al mismo autor, incluso citando fragmentos de las entrevistas que le han realizado y aluden a la experiencia de la lectura.

La citación del profesor Fabio Jurado, es utilizada como referencia a los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana para desarrollar un trabajo sobre la literatura según los logros definidos dentro del área. Seguidamente plantea tres objetivos donde propone “reflexionar acerca del valor formativo de la literatura y conocer su vivencia en la escuela, replantear la práctica profesional en función de la literatura como medio didáctico en el aula, además, identificar planteamientos estratégicos que ayuden a materializar la intención de tomar la literatura como

instrumento pedagógico.” (Aristizábal, 2007, p. 19). Noción esta última que reduce a la mera instrumentación técnica la literatura en la educación.

De acuerdo con la didáctica de la literatura, la autora habla de la enseñanza desde tres dimensiones fundamentales, a saber: la historiográfica, la sociológica y la semiótica. Para las dos primeras plantea la realización de actividades a partir de los textos o de capítulos de obras literarias permitiendo que los estudiantes investiguen y se orienten a descubrir, épocas literarias, movimientos que caracterizan la obra, ubicación en el contexto histórico-social. Y con la dimensión semiótica actividades de interpretación de los textos, donde lo que se trata de que se realice una lectura más meticulosa, a través de un proceso de descomposición-recomposición se permite al estudiante la adquisición de saberes, de carácter narrativo y argumentativo. (Aristizábal, 2007).

Para terminar, la valoración de la experiencia y las conclusiones de la autora se refieren a la satisfacción y enriquecimiento personal de esta intervención pedagógica, la convicción de la función docente que se reafirma en la confrontación entre lo teórico y lo práctico.

En consideración al trabajo creo que falta diseño metodológico, lo que da cuenta de un importante proceso de investigación que en este caso se omite, y es necesario recurrir a una reflexión en torno al hacer y a los resultados de la manera como se propusieron las cosas desde el punto de vista metodológico.

Sin embargo, la fundamentación teórica es extensa y pertinente para el tema a tratar, aunque ya luego en la práctica esto no se pueda vincular de manera evidente en el texto puesto que, no hay claridad en la manera cómo se desarrollaron las actividades y desde donde se justifica la estrategia didáctica utilizada.

Como se verá en las demás tesis, es recuente que los objetivos y los propósitos que se quieren obtener en el estudiante no pueden identificarse, pues se habla siempre del intento por replantear las estrategias didácticas en la práctica profesional, e identificar planteamientos estratégicos en el aula. Aristizábal menciona que uno de sus objetivos es precisamente reflexionar acerca del valor formativo de la literatura como instrumento pedagógico, y tampoco explica el cómo va a llegar a esto, cuáles son los métodos y estrategias que podría implementar para lograr su objetivo.

La siguiente tesis, llamada “La literatura como instrumento”, del año 2006, tiene como punto de partida una contextualización enfocada principalmente en aspectos del área de Lengua Castellana dentro de la Institución. La autora, Laura Orrego, se detiene en las descripciones de asuntos curriculares del área y también de algunos aspectos comportamentales que son comunes al grupo 10-1 donde realizó su práctica profesional; manifiesta su preocupación por ser un grado tan avanzado carente de conocimientos elementales, donde se evidencia muy poco trabajo en las competencias del área. De ahí que la formulación del problema se enmarque dentro de este cuestionamiento para proponer su intervención pedagógica desde una línea de la didáctica en literatura. “¿Es posible hacer de la literatura un instrumento lúdico y creativo que permita acceder a los contenidos del Área Lengua Castellana?” (Orrego, 2006, p. 17). Nuevamente se identifica un elemento asociativo a la literatura en función de una instrumentalidad creada a partir de pretensiones intuitivas sobre su enseñanza, en este caso, lúdico y recreativo; cabe cuestionarse, entonces, por el rol que cumple la literatura dentro de la educación, si es preciso su carácter solamente lúdico, asociado al placer de leer, a la promoción de la lectura o si, por el contrario, es un elemento relevante a la hora de abordarla desde una dimensión formativa que contribuya a la intencionalidad pedagógica del maestro.

Sus objetivos están vinculados a la acción docente, como aporte que se le hace a la Licenciatura de Humanidades Lengua Castellana, para integrar todo en el componente curricular del área a partir de la literatura. También habla de sistematizar la práctica profesional como experiencia educativa. Convertir la Lengua Castellana en un espacio lúdico-creativo, y finalmente se propone analizar y reflexionar la relación formación académica, versus realidad académica. (p.19, párr. 1).

Seguidamente, la autora plantea un marco teórico basado en referentes relacionados con la lectura, tomando autores como Sergio Marín, Flora Sásá y Antonio Rodríguez, este último con su texto *Puertas a la lectura* y Alfonso Cárdenas Páez con *Elementos para una pedagogía de la literatura*. También algunos artículos de la Ley general de Educación. Esto que no fue frecuente encontrarlo en las demás tesis. La autora retoma las principales definiciones de las corrientes pedagógicas que han estructurado el pensamiento pedagógico. Por eso señala una breve definición y en qué consiste la corriente tradicional, escuela nueva, la pedagogía conductista, cognitiva entre otras. Justificando esta mención en “la importancia de que el docente sea

conocedor de las diferentes corrientes, modelos y enfoques curriculares en los cuales se fundamenta y se justifica la acción docente educativa que implementa.” (Orrego, 2006, p. 35).

Partiendo de estos supuestos teóricos la autora muestra una metodología poco clara, surgen actividades aisladas que no pueden dar cuenta de la estrategia utilizada, a ojos del lector ofrece un listado de tareas propuestas poco claras a la hora de implementarlas. No se establece una relación entre los fundamentos teóricos y su intervención en el aula. La evaluación de su práctica menciona lo importante que fue implementar una estrategia (no definida, ni tampoco evidenciada en el texto) a partir de la literatura incluyendo los componentes curriculares del área. “La valoración de la experiencia como maestra en formación, radica en pensar que una clase es una verdadera pasión, porque no solo hay interés por el tema, sino por el cómo hacer que esas personas en proceso de formación, adquieran de una manera agradable, la invitación hacia el conocimiento.” (Orrego, 2006, p. 47).

A diferencia de otras tesis consultadas, la de Laura Orrego, ofrece una contextualización más cercana desde el área, que desde la misma institución, señalando aspectos clave de los rituales de clase, estrategias empleadas por el docente de Lengua Castellana y diversos comportamientos propios de los estudiantes. Si bien es cierto que la contextualización se convierte en pieza fundamental para comenzar el trabajo investigativo en el aula, la autora parece no haber trabajado desde ningún paradigma investigativo, pues en ninguna parte de su texto puede evidenciarse menciones referentes a la metodología investigativa o a enfoques que la acompañen.

Los objetivos están pensados entorno al docente y a la importancia del saber específico, dejando de lado al estudiante como un ente aislado del proceso formativo.

Otra tesis hallada en el mismo centro de documentación de la Facultad de Educación, del año 2009, pertenece a las autoras Luz Andrea Londoño Morales y Diana Carolina Henao Cañaverl bajo el nombre: *Lenguaje no verbal, el silencio de las palabras*. Este trabajo está centrado en el lenguaje no verbal como estrategia para la enseñanza de la lengua y la literatura. Las autoras hallan la fundamentación del problema en el poco énfasis que hacen las instituciones para potencializar el trabajo con otros sistemas simbólicos, a pesar de la importancia que notifican los estándares y lineamientos del área de lengua castellana. Argumentan esta elección a partir de los procesos de lectura y escritura en la secundaria que están ligados a la producción textual, a la

interpretación de códigos verbales, terminando, según ella por provocar la apatía de los estudiantes a la lectura y escritura.

Luego de identificar el problema a manera de hipótesis, las autoras se plantean un objetivo general que lleva a la “implementación de una estrategia metodológica fundamentada en otros sistemas simbólicos con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje de la lengua castellana”; (Londoño Morales. Henao Cañaveral, 2009 p. 23). Y tres específicos donde hablan de “determinar falencias y fortalezas de los estudiantes frente al manejo de otros sistemas simbólicos, resaltar la importancia del lenguaje no verbal como estrategia comunicativa en el aula, además de proponer el lenguaje no verbal como herramienta de acompañamiento en la enseñanza de lengua castellana” (Londoño Morales. Henao Cañaveral, 2009 p. 23). Seguidamente se encuentra la conceptualización teórica, la cual tiene mayor énfasis en dos vertientes lingüísticas como son la semiótica y la semiología. Las autoras parten de estas dos concepciones importantes que han alimentado la enseñanza de la lengua. Por eso toman como referentes no solo lingüistas especializados como Humberto Eco y Ferdinand de Saussure, sino también filósofos y psicólogos que han estudiado a profundidad la comunicación no verbal. Otros autores son Víctor Miguel Niño Rojas, quien afirma que “los códigos son conjuntos organizados de signos, regidos por reglas para la emisión y la recepción de mensajes, y constituyen verdaderos “sistemas de comunicación”, por ser esta su función final.” (Londoño Morales. Henao Cañaveral, 2009 p. 26). Y también retoman a Flora Davis con su obra *La comunicación no verbal*, donde estableció, que “la comunicación humana no puede reducirse al lenguaje verbal, lo que se capta de un mensaje deriva en un 45% de un sistema verbal, mientras que un 55% procede de un lenguaje no verbal”. (Londoño Morales. Henao Cañaveral, 2009 p. 26). Al respecto en lo concerniente a mi investigación, estos postulados teóricos son un componente importante dentro de mi investigación, pues la pertinencia de ellos ayuda a sustentar mejor la propuesta con imágenes artísticas desde la literatura. El componente semiótico está inmerso dentro del proceso del lenguaje no verbal, como forma de reconocimiento de otros sistemas simbólicos en mi trabajo.

En esta tesis, sí fue posible identificar una metodología investigativa, las autoras permanentemente se refieren a ella como un trabajo investigativo donde la metodología empleada fue la IAP, más conocida como Investigación- Acción Participativa, centrada desde el paradigma

cualitativo, común a las tesis encontradas en dicha facultad; a diferencia de la mía, que se basa en el método cualitativo con enfoque etnográfico y propone un acercamiento desde la construcción simbólica y cultural que me ofrece el contexto escolar.

En este caso las secuencias didácticas son diseñadas para 6° y 7°. Los resultados arrojados tanto por la prueba diagnóstica como por las actividades secuenciales fueron interpretados a la luz de datos cualitativos donde las mismas docentes analizan las cifras que reveló la práctica, dejando para ellas muy buenos resultados y lo que las llevó a concluir que “el uso de la comunicación no verbal mejora los procesos comunicativos y cómo estrategia metodológica potencia en los estudiantes la expresión de sentimientos y del cuerpo...” (Londoño Morales. Henao Cañaverl, 2009 p. 75). Podría considerar, que con esta última tesis, se cierra el número de trabajos que abordaron únicamente la enseñanza de la literatura como propuesta de intervención didáctica y la mayoría de ellas tienen en común, más la sustentación teórica del área que la aplicación y la fundamentación metodológica del desarrollo de la práctica en el aula.

El trabajo del año 2009, que viene a continuación, se acerca un poco más al planteamiento de mi investigación entre literatura y arte en el área de Lengua Castellana. Sin embargo, dista de algunos otros asuntos referidos al campo de las artes plásticas, teniendo en cuenta que la propuesta de la autora Nancy López, llamada *El papel de las artes plásticas y escénicas en la enseñanza de la literatura*, utilizó como estrategia no solo la pintura, sino también el dibujo, la cerámica, el teatro, la escultura, entre otras.

Este trabajo está ubicado en un tipo de investigación cualitativa, mediante el método investigación-acción. La autora divide su metodología en tres momentos a saber. Primero: deconstrucción de la práctica; segundo, reconstrucción; y tercero, evaluación. (López, 2009, p. 5).

La estructura de este trabajo parte de una pregunta que conduce a la autora a la hipótesis del problema: “La consolidación de una didáctica para la enseñanza de la literatura en el Colegio Londres, debe incluir no sólo la lectura, la escritura y la oralidad, sino también las artes escénicas, plásticas, cinematográficas, entre otras, de modo que los estudiantes se acerquen a la literatura placentera y comprensivamente, y produzcan diferentes tipos de textos.” (López, 2009, p. 8). Lo que la lleva a plantear unos objetivos, principalmente direccionados a ella como docente. En un primer momento se propone deconstruir la práctica, luego será importante diseñar

una estrategia didáctica que incentive la lectura de obras literarias involucrando las artes plásticas y escénicas, y cómo éstas posibilitan un nivel de comprensión y motivación de textos literarios. Finalmente su último objetivo es evaluar el impacto de su propuesta didáctica. (López, 2009, p. 9).

Los fundamentos teóricos de esta tesis están sujetos a los Lineamientos Curriculares, específicamente al capítulo 4.3 donde habla del papel de la literatura. Realmente los conceptos teóricos no son muy amplios, pues se dedica a hacer varias citas sobre algunos escritores, pedagogos y críticos literarios. Es el caso de la citación de Italo Calvino con su texto *Por qué leer los clásicos*, y de la docente investigadora Rocío Linares, quien hace algunas reflexiones acerca de la didáctica y enseñanza de la literatura.

A diferencia de las demás autoras consultadas, Nancy, toma un trabajo realizado en la universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y un artículo producto de una investigación en Costa Rica, para darle solidez a sus antecedentes.

En cuanto a la metodología, utiliza cinco instrumentos; los dos primeros hacen parte de la deconstrucción; (López, 2009, p. 24). El instrumento tres, cuatro y cinco están referidos a la secuencia didáctica llamada también: reconstrucción. Finalmente, el tercer momento es la evaluación y efectividad de la intervención. (López, 2009, p. 34). Su conclusión y análisis del trabajo varió de acuerdo con el grado, pues en algunos no fue tan satisfactoria la propuesta como lo fue en otros. La autora habla de la sorpresa que le causó el interés y reconocimiento de algunos estudiantes por temáticas y géneros trabajados. Asegurando que se incrementó en ellos la motivación de la lectura de textos literarios, más que el trabajo con las artes plásticas.

Desde esta investigación hay varias cosas por anotar, entre las más importantes, considero que es necesario si se piensa trabajar con el campo de las artes, soportar la conceptualización teórica desde disciplinas que hayan aportado a dichas áreas; desde este punto de vista, el trabajo se queda corto, sin una perspectiva teórica lo suficientemente válida que sustente el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la literatura y otros sistemas simbólicos. Es por eso que mi investigación, no deja a un lado a los principales postulados semióticos y hermenéuticos que han influenciado los estudios entre literatura y pintura en relación con la educación.

Además los objetivos, vuelven como en muchas otras tesis, a estar en función del docente como principal participante del trabajo en el aula, dejando por fuera la tesis, al estudiante y su proceso formativo en el área de Lengua Castellana.

Dentro de esta misma línea temática, se encuentra *La enseñanza y aprendizaje de la literatura en complicidad con las artes plásticas*, del año 2005. Propuesta presentada a manera de artículo por las maestras Costarricenses, Nidia González Vásquez y Patricia Quesada Villalobos.

Es un trabajo enfocado a partir de dos disciplinas como lo son las artes plásticas y la literatura; el propósito es generar una estrategia o técnica para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura. Tiene como objetivo “el estudio de textos literarios desde una perspectiva dinámica y creativa, que vincule el arte visual o artes plásticas, y sus alternativas, con la literatura”. (González Vásquez, Quesada Villalobos, 2005, p. 84). Las autores involucran conceptos sobre inteligencias múltiples establecidos por Garner, ya que en el ejercicio de la enseñanza y aprendizaje de la literatura y la formación académica permiten una apropiación más significativa. Otro de sus fundamentos teóricos son los regidos por el Ministerio de Educación Pública en el programa de Estudios de Español de su país, los cuales hablan de una oferta educativa nacional orientada a la formación de ciudadanos que poseen conocimientos y destrezas, ejerciendo un pensamiento crítico mediante la sensibilidad estética. (González Vásquez, Quesada Villalobos, 2005, p. 85). Las autoras hacen una crítica al sistema tradicional de su país, el cual ha dejado de lado por muchos años asuntos curriculares referidos a las potencialidades humanas de carácter emocional y espiritual, justificando su propuesta desde el arte; “El arte es una de las experiencias más sublimes donde se expresa la creatividad humana...le permite al individuo explorar su capacidad de imaginar y llegar a crear otra realidad. (González Vásquez, Quesada Villalobos, 2005, p. 85). Cabe anotar que esta propuesta fue aplicada en todos los niveles de estudio, incluyendo el universitario, lo que la hace pertinente para ser implementada en cualquier etapa de formación.

El componente metodológico de este trabajo, lo conforman tres momentos específicos; el primero llamado desbloqueo, que consiste en un proceso de sensibilización a través de la música, la pintura y el contacto con la naturaleza. El segundo, contextualización y apropiación del texto (investigación); éste persigue la familiarización con un texto literario teniendo en cuenta el contexto histórico, social y político. Y el tercero, denominado, producción creativa, donde el

estudiante materializa su interés o interpretación sobre el texto. (González Vásquez, Quesada Villalobos, 2005.).

Al concluir con los talleres, las profesoras afirman que este tipo de propuestas permiten revelar la capacidad creativa de los estudiantes en todos los ciclos de la escuela, viendo las artes como una posibilidad no exclusiva del artista o el escritor profesional, sino que puede servir de recurso sensible y creativo para vivenciar el conocimiento. (González Vásquez, Quesada Villalobos, 2006, p. 90).

El trabajo da cuenta de una propuesta innovadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana. Es interesante cómo las docentes vincularon esta estrategia, no solo en la primaria y secundaria, sino también en la universidad. Lo que permite considerarlo como un proyecto pertinente y aplicable a todos los ciclos de formación académica.

Al igual que el anterior trabajo, el objetivo principal parece no aclarar muy bien lo referido al arte visual o artes plásticas, pues ambos retoman muchos elementos y sería necesario que las autoras delimitaran qué entienden por arte visual y artes plásticas, cuáles son los aspectos que estudian cada uno y cuál es el enfoque que se le da desde esta intervención pedagógica.

Otra de las propuestas de investigación es del año 2003, también presentada a manera de artículo; la encontré en la revista *Nodos y Nudos*, de la Universidad Pedagógica Nacional, de Bogotá; bajo el título: *Arte y conocimiento: los azares de la mirada*. Los autores son, María Marta Bibiloni, Marcela Rossi, María Laura Dippolito, Marcelo Passoni y Adriana Zingoni.

El artículo da cuenta del Proyecto de investigación realizado en la Escuela de Educación Estética N°1, en la ciudad de la Plata, Argentina. La propuesta fundamental de la Escuela es el trabajo con los lenguajes artísticos, recepción, interpretación y producción en las áreas de iniciación musical, iniciación literaria, y expresión dramática y plástica. La investigación surge a partir de la pregunta: “¿Cómo llegar a la experiencia artística con los niños, a la interpretación y producción artística para la construcción de sentido?” Bibiloni et al, 2003, p. 20). La teorización retomada por los autores es bastante amplia, pues hablan del objeto artístico como correlato material de la idea del arte, el cual se postula como símbolo. Lo que los lleva necesariamente a fundamentar su propuesta también en teorías referidas al signo lingüístico. Mencionan autores como Wolfgang

Iser, quien habla de la estructura apelativa del texto, y Gadamer, conocido por su teoría del acto de leer relacionada con la interpretación y el análisis hermenéutico de la literatura.

El proyecto está dividido en subgrupos delimitados por edades, pero el que interesa en este caso es el proyecto *Aires* que es una compilación de textos (poéticos) producidos en el taller de la escritura, con niños entre 11 y 12 años. (Bibiloni et al, 2003, p. 21). La intención de esta propuesta, fue que los niños llegaran al discurso poético sin prevenciones a partir de imágenes artísticas de Escher, las cuales permitieron iniciar un diálogo con las mismas imágenes y con textos que ellos mismos seleccionaban: ¿Qué me dice? ¿Qué le digo? Con la lectura de Cantos V y VI de *Altazor*, pudieron conjugar la interpretación como producción creativa donde en el cierre del proceso se llegó a considerar la imagen poética como portadora de sentido.

Esta es una propuesta muy interesante, pero hay que tener en cuenta que no es una escuela regular, donde este tipo de procesos se realizan a partir del área de Lengua Castellana; lo que puede estar advirtiéndolo a los licenciados del área, incluso, a las autoridades académicas de nuestro país, que el tipo de investigaciones y proyectos con base a la didáctica de la literatura en relación con otros sistemas simbólicos, están siendo mayormente implementados por instituciones no regulares, lo que supondría, a su vez, el vacío conceptual, didáctico y pedagógico del lenguaje en todas sus dimensiones, en la formación docente de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana.

Sin embargo, considero que la estrategia metodológica para acercar a los niños al discurso poético, está bastante relacionada con la mía, puesto que, se parte de un texto literario para luego ir a la imagen y establecer un diálogo entre ambos. Lo que permitirá mayor comprensión y aprehensión del texto, reconociendo formas del lenguaje visual que favorezca al proceso de interpretación intertextual.

Al inicio, los autores aclaran que se realizaron dos proyectos, *Aires* y *La Flauta mágica*. (Bibiloni et al, 2003, p. 21). En este último se trabajó la integración de literatura y música. Pero al finalizar, el artículo se queda corto en el análisis del trabajo realizado y por lo tanto, en las conclusiones por parte de los autores. Lo que podría interpretarse como falta de metodología definida para la ejecución del proyecto, en algunos casos, las instituciones de este tipo, se dedican más a generar programas de fomento a la lectura, actividades lúdico-recreativas, que no son enmarcadas dentro

de una intención pedagógica clara. De ahí que, al ser presentadas reflejen la desarticulación del proceso mismo.

Para finalizar este capítulo de antecedentes, cito ahora a María del Carmen Quiles, docente de didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad de Almería en España. Su trabajo se aproxima al tratamiento de la pintura y la literatura en clase de lengua como una conexión intertextual. Para esto, la autora comienza a hablar de la diferencia entre aprender un idioma y dominarlo, tomando este último aspecto como la relación necesaria que el estudiante debe aprehender entre lengua y cultura; apuesta que ha sido trabajada principalmente en la enseñanza de idiomas extranjeros. Menciona la necesidad que hay desde el contexto de la didáctica de lengua castellana para implementar este tipo de asunto. Por eso, describe de manera muy breve los diseños curriculares de lengua dictados desde 1970, citando incluso a teóricos como Cassany, Hymes, Larrosa, entre otros. Su propuesta parte de la interdisciplinariedad e intertextualidad en el aula. El primero, abordado desde la perspectiva educativa con la idea de integración, globalización y desarrollo de competencias. El segundo acuñado por Bajtín y heredado por Julia Kristeva, hace referencia a una relación de reciprocidad entre los textos, es decir, a una relación entre-ellos. (Quiles, 2012, p. 3). De ahí que la autora plantee los textos pictóricos, en tanto que documentos icónicos se convierten en la base sobre la que propiciar distintas situaciones de comunicación hablada y escrita. De modo que vamos a potenciar el desarrollo de su lengua a la vez que conocerán un momento histórico, un conflicto social o movimiento artístico. (Quiles, 2012, p. 4).

Respecto a la metodología que propone María del Carmen, se puede evidenciar el trabajo con pintores españoles como Diego Velásquez, Goya y Picasso. En un primer momento se selecciona una obra y varios textos literarios inspirados en ella. Como objetivos se plantea entrar en contacto con varias manifestaciones estéticas propias de la lengua española y su cultura, Desarrollar las habilidades comunicativas orales y escritas a través del texto literario y pictórico, integrar la intertextualidad y la interdisciplinariedad en el aula de lengua, acercarnos a su contextualización social e histórica, emplear los textos literarios como puerta de acceso a la lengua, la cultura y la pintura. (Quiles, 2012, p. 6). En el segundo momento los estudiantes tratan de responder cuestiones que direccionan las obras: “¿Dónde crees que se desarrolla la historia? ¿Quiénes piensas que son esos personajes? etc. El diálogo establecido lleva a los estudiantes a una

socialización de ideas frente a eso que vieron y leyeron, descubriendo así no solo las obras, sino también el contexto.

La autora plantea algunos indicadores de logro a la hora de la evaluación, como por ejemplo: ¿Es capaz de interpretar los textos literarios? ¿Relaciona adecuadamente el texto literario y el pictórico en el transcurso de la propuesta? ¿Desarrolla las situaciones comunicativas orales con fluidez y adecuación? (Quiles, 2012, p.15).

Ésta es una propuesta bastante detallada; se puede evidenciar una secuencia de actividades lógicas, con una clara intención. Lo que permite observar un plan de trabajo definido en relación con la estrategia de enseñanza y aprendizaje que usó la profesora Quiles. Los gráficos que incluye el trabajo, ayudan a la comprensión del proceso implementado, además de mostrar cómo se hizo, cuáles fueron las etapas y finalmente los resultados.

Considero muy pertinente el repaso histórico que la autora realiza de los principales currículos y leyes para la educación desde el área. También el paralelo que establece entre la enseñanza de idiomas extranjeros y lengua castellana porque, si bien es cierto que éstas áreas del conocimiento funcionan mediante estándares distintos en la educación regular, a ellas subyacen aspectos comunes involucrando procesos de lenguaje. Lo que hace María del Carmen Quiles, es tomar, precisamente, un aspecto de dichos procesos, tradicionalmente considerados como exclusivos de la enseñanza de idiomas extranjeros y yuxtaponerlo a la enseñanza de la lengua castellana.

No obstante, el informe carece de análisis al finalizar la descripción de la propuesta, la evaluación se limita a ofrecer unos criterios establecidos para valorar el proceso; además, la autora no comparte las conclusiones de su trabajo. El lector no puede darse cuenta de cuáles fueron los resultados, cuál fue el impacto de la propuesta, qué evaluación final hace la autora de su propio proceso, etc.

En consonancia con todo lo anterior, mi propuesta quiere reconocer características del lenguaje visual y cómo éstas favorecen, el proceso de interpretación crítico intertextual desde la imagen artística hacia el texto literario como tal. De algunos trabajos se puede evidenciar similitudes metodológicas y hasta teóricas; pero como propósitos fundamentales de la investigación que interesa, las tesis presentadas se enfocan en objetivos casi siempre direccionados en torno al docente, sin señalar claramente cuál es el propósito o a dónde quieren llegar con los estudiantes.

A manera de conclusión general desde el marco de los antecedentes, considero qué lo común a los artículos e informes de este tipo de trabajos, es encontrarlo todo muy resumido, tanto que el lector no alcanza muchas veces a identificar asuntos importantes respecto la metodología, por ejemplo, ya sea de la investigación o con respecto a la estrategia didáctica.

Al igual que las conclusiones, son muy básicas y se limitan a mencionar lo gratificante de la experiencia, como si dentro del ejercicio docente y mucho más, dentro de la práctica investigativa, no tuviera lugar el fracaso, las deserciones y las equivocaciones. Es por eso que se vislumbran trabajos no muy certeros, capaces de ofrecer un resultado honesto; pues, las evaluaciones finales de la mayoría, giran alrededor de un sentimiento genuino sobre la práctica educativa.

Es importante, si se va a trabajar con arte y literatura, valerse de teorías que apunten tanto a esa relación, como a los procesos de comprensión e interpretación de lenguajes simbólicos, asunto bastante superficial y en algunos casos completamente ausente en los trabajos. Sobre este tema hay gran cantidad de referencias bibliográficas, que podrían sustentar teóricamente la investigación, pero esa revisión a veces se limita hacerse solo en el campo de la pedagogía y la didáctica, ofreciendo solo una de las líneas de trabajo.

Como ya se aclaró al inicio de este capítulo, los trabajos fueron elegidos por la semejanza entre el tema de interés personal, teniendo en cuenta criterios de tiempo, lugar y temática. Sin embargo, quedan muchos más proyectos para consultar, sobre todo a nivel internacional, específicamente en España donde se ha priorizado la relación pedagógica entre arte y literatura.

3. Marco conceptual

Aquí están, resignados y callados. No instan, no llaman, no piden. En su estante están y esperan, silenciosos. Una somnolencia parece envolverlos, y, sin embargo, de cada uno de ellos, mira un nombre como un ojo abierto. Al acariciarlos con la vista, con las manos, no nos llaman suplicando, no se dan importancia. No piden. Están esperando que nos entreguemos a ellos; solamente entonces se ofrecen.

Stefan Zweig. (Agradecimiento a los libros).



Las manos de la ternura. Oswaldo Guayasamin.

3.1. Políticas educativas en torno a la enseñanza de la Lengua Castellana.

Concebimos la importancia de la formación en lenguaje como algo que no solamente atañe al área de Lengua Castellana, sino también, como algo que tiene su influjo en las principales formas con las que el individuo tiene un contacto especial y determinante en su permanencia escolar.

Por eso se hace necesario que la enseñanza de la lengua y la literatura base este proceso en tres aspectos fundamentales para su desarrollo: Lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular, como triada indisoluble, que nosotros los Licenciados en Humanidades Lengua Castellana, debemos

estar dispuestos a involucrar en cualquier proceso que tenga como propósito la formación en lenguaje.

Los Estándares de la Lengua Castellana justifican este tipo de formación, reconociendo el lenguaje “como una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno subjetivo y otro social [...]” (MEN, 2003. pág. 18). La facultad de significar el mundo que nos rodea y así mismo transformarlo mediante las relaciones sociales, hace que el sujeto sea el único ser capaz de construir realidades que él mismo interpreta y comprende de manera simbólica, de ahí que, desde los Estándares de la Lengua Castellana se retome también “el lenguaje como la capacidad por excelencia que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos”. (MEN, 2003, Pág.19)

Por otra parte, los Lineamientos Curriculares del área, conciben la formación del lenguaje desde un enfoque *semántico-comunicativo* como una competencia que el sujeto adquiere para saber hacer, en medio de una situación, lugar, o forma particular. Pero también, los mismos lineamientos plantean esta concepción del lenguaje desde una orientación hacia la construcción de significado con relación al acto comunicativo, es decir, una construcción a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar. Ya el profesor Luis Ángel Baena advertía en sus reflexiones en torno al lenguaje, que la función principal de éste es la significación, además de la comunicación. Orientación que tiene que ver con todas las formas que el ser humano utiliza para construir significados en diferentes procesos históricos y culturales, como legados y manifestaciones de su existencia. Por eso el proceso de construcción de significado a la luz de los Lineamientos Curriculares puede adquirirse mediante la lectura, la escritura, la oralidad o la imagen. Cualquiera de ellos funciona como objeto de estudio en el proceso de significación que determinan las formas en la cuales, el sujeto se apropia de su funcionamiento como sistema, además del sentido que puede tener desde una dimensión cultural e histórica en su propia época.

3.2. Otros sistemas simbólicos.

Hablar de los diferentes procesos de cómo construimos significados, nos lleva a indagar por la manera cómo establecemos relaciones y significados coherentes a partir de nuestra propia experiencia y el contacto con las diversas formas del lenguaje; es por eso que el carácter pedagógico del enfoque semántico-comunicativo, va más allá de la interacción verbal o escrita entre un emisor y un receptor; pues se hace necesario comprender otras manifestaciones del lenguaje y la cultura. Los Estándares del lenguaje plantean una noción amplia sobre éste, donde consideran a los demás sistemas simbólicos manifestaciones del lenguaje no verbal

[..] creados por las comunidades humanas para conformar sentidos y para comunicarlos: la música, los gestos, la escritura, la pintura, la escultura, entre otras opciones. [...] Por tanto, son las múltiples manifestaciones del lenguaje, y no solamente la lengua, las que le brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas [...] (MEN, 2003, p. 20).

Es así, como el lenguaje no verbal se convierte en un elemento indispensable dentro del proceso de significación desde otros sistemas simbólicos, en la posibilidad de expandir el mundo, sus sentidos y la interpretación del mismo. El símbolo se convierte no solo en portador de sentido, sino también en visión creadora del lenguaje. De acuerdo con esta idea, José Olives Puig, (2009) catedrático de antropología e historia del pensamiento, llama al símbolo, arquetipo o forma primigenia que vincula el existir con el ser (p. 9) y con él, a modo de puente, el ser se manifiesta a sí mismo; crea un lenguaje, inventa los mundos, juega, sufre, nace y cambia. (p. 10). Mediante el símbolo tenemos la capacidad de enunciar cognoscitivamente lo que las diversas manifestaciones del lenguaje nos revelan, entre ellas las formas artísticas, como experiencia estética que no solo produce el placer de lo bello, sino también, un conocimiento cultural e histórico cargado de afectividad y dinamismo vehiculizado por el mensaje simbólico, éste, se convierte, en medio y origen de las formas artísticas como la literatura y la pintura, creaciones humanas que exploran el pensamiento y la historia del hombre, siempre mediando su relación entre el lenguaje y la carga simbólica que lo representa como ser histórico y cultural.

3.3. Procesos didácticos:

3.3.1. Didáctica de la lengua y la literatura.

Sobre este campo, las citas podrían ser infinitas, sin embargo, en el intento por delimitar semejante asunto, cito algunos autores de preferencia, tanto por sus aportes teóricos, como por la trayectoria docente que han tenido. El primero de ellos es Alfonso Cárdenas Páez, (2002) con su artículo *Pedagogía y vocación ética de la literatura*; allí el autor expone de manera detallada la concepción de la literatura desde el punto de vista estético y artístico como naturaleza del lenguaje, además, plantea una crítica en relación a la forma de cómo se ha implementado la enseñanza de la literatura en la historia educativa de nuestro país.

Partiendo de la necesidad de pensar nuevamente la didáctica de la literatura a la luz de unos principios fundamentalmente pedagógicos, Cárdenas Páez (2002) concibe la literatura dentro de este entramado, como un lenguaje creador, estético y artístico que la caracteriza, atendiendo a una producción esencialmente sensible e imaginaria. Asimismo la nutren elementos simbólicos e ideológicos de la cultura. (p. 123). Para este autor, el arte literario en general, dispone de un conjunto de técnicas, procedimientos y estrategias que penetran la esencia de las cosas y las consolidan en la creación de una nueva visión de mundo. (p. 124). En esa medida, la literatura enriquece el juego del lenguaje mediante la infinita posibilidad de significar ese mundo en relación con el mundo de otros, en tanto juego de representaciones posibles, entre ellas la imagen, la pintura, como discursos fundamentales para el presente trabajo:

Al asumir el lenguaje como objeto, la literatura enriquece el juego de la presentación; por un lado establece entre la *representación* y la *creación* de mundos posibles y la participación que, en diversos grados, asume el autor y el lector. Por otro lado, las imágenes y símbolos apuntan a la trascendencia y aluden a cierto grado de existencialidad. En últimas el lenguaje configura *visiones de mundo* que, ajustadas a los principios de *totalidad* y *de alteridad*, enriquecen las visiones del hombre y señalan caminos vitales a su existencia. (Cárdenas Páez, 2002, p. 125).

Lo anterior lleva al autor a considerar dos temas básicos en la pedagogía de la literatura. El primero de ellos es *La cosmovisión*, entendido como la concepción de mundo y el modelo nocional y conceptual que posee una persona, es la relación entre la totalidad cognoscitiva de alguien y el principio de alteridad en la función comunicativa y expresiva del lenguaje, la cosmovisión dentro de la pedagogía de la literatura es un modelo valorativo fundamentado en la relación entre “yo mundo, yo otro, yo-yo” (p.125) Mientras que el segundo, denominado por el autor como *La lectura del hecho literario*, da cuenta de la formación de valores, entre ellos los éticos a partir de la aproximación crítica y activa con texto literario. (p. 125). Esa allí donde la capacidad de identificar la diferencia con el otro, cobra importancia desde acto lector, pues la alteridad significa el reconocimiento de otras posibilidades de significar, de otros comportamientos frente a la comprensión de mundo.

Por su parte, Teresa Colomer (2001) postula la enseñanza de la literatura como una construcción de sentido, donde la lectura de ésta, conlleva a una práctica educativa desarrollada desde dos grandes líneas: la lectura directa de los textos por parte de los aprendices y la lectura guiada para enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos. (p. 7). Para Colomer, el texto literario tiene la capacidad de reconfigurar la actividad humana ofreciendo formas de comprenderla y verbalizarla en la construcción de los valores culturales, convirtiéndose en la gran posibilidad simbólica de interpretar el mundo. Según esto, la enseñanza y aprendizaje de la literatura supone la capacidad de simbolizar y representar el mundo como experiencia humana, en la medida que se establece un contacto significativo con la lectura del texto literario.

3.3.2. Comprensión e interpretación de textos literarios: más allá del código escrito.

A partir de estos dos ejes fundamentales en el proyecto investigativo, resalto la primera noción teórica ofrecida por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, donde se expone el acto de leer como “un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector”. (MEN, 1998, p. 49). Además, de acuerdo con lo anterior, este acto implica la construcción de competencias comunicativas que se alejan de toda reproducción mecánica y

memorística de la concepción tradicional de la lectura. Dichas competencias se definen como “las capacidades con que el sujeto constituye unos referentes clave en el proceso de significación. (p. 50).

Con respecto a lo anterior, Carlos Lomas (2011) se refiere a la intención de desarrollar una competencia comunicativa, a partir de la adquisición de hábitos lectores y concientización de la expresión literaria como forma comunicativa para la vida en sociedad, y no como deber escolar, alejando esta intención del conocimiento efímero que supone reconocer y memorizar las obras y los escritores más sobresalientes de la literatura. El enfoque comunicativo tan ampliamente abordado por Lomas propone superar los esquemas prescriptivos de la enseñanza de la lengua y la literatura, porque el estudiante debe aprender a desenvolverse en diferentes contextos comunicativos fuera y dentro del aula, donde comprenda que eso que aprende le será útil más allá del ámbito escolar (p. 8).

De acuerdo con Lomas (2011) la construcción colectiva e interactiva de los saberes mediante la lectura del texto literario, potencializará las capacidades de comprensión e interpretación de este tipo de textos donde exige por una parte:

[...] adquirir una serie de recursos específicos (estrategias y conocimientos) que permiten a quien lee operar con la información contenida en el texto. Por otra parte, exige aprender a enfrentarse a una situación de comunicación específica, caracterizada por la ausencia del interlocutor, a quien no se puede apelar de una manera directa. Finalmente, exige ser conscientes de que la lectura y la comprensión de textos es una actividad a la que debe enfrentarse cada lector y cada lectora con un grado de autonomía elevado. (Lomas, 2011, p. 10).

En función de este postulado se puede decir que, la comprensión de textos literarios, conlleva un proceso de creación e interpretación desde el enfoque comunicativo para que el estudiante desarrolle sus competencias comunicativas en un ámbito social cualquiera apelando también a las diversas manifestaciones del lenguaje con el universo simbólico que interactúa constantemente.

3.3.3. Didáctica de la imagen.

Se hace necesario dentro del tema propuesto en la investigación, hablar de una línea teórica que me permita conocer las bases sobre una didáctica de la imagen, más aun en nuestro país donde algunos procesos pedagógicos en relación a la imagen no han sido lo suficientemente explorados. Esto es precisamente de lo que nos habla Rafael Barragán Gómez y Wilson Gómez Moreno (2010) de la Universidad Industrial de Santander (UIS), quienes se encargan de demostrar en su artículo: *Maestros, imágenes e imaginarios: Prácticas y saberes en relación con la didáctica de la imagen*, que la incorporación de éstas prácticas en la educación es tardía; incluso, políticas educativas como los lineamientos curriculares de Lengua Castellana y los Estándares en lenguaje dan cuenta de eso:

[...] hemos insistido en la escasa fundamentación teórica con la cual, tanto los Lineamientos Curriculares para el área de lengua castellana (Ministerio de Educación Nacional 1998) como los Estándares para la misma área (MEN, 2003), justifican la necesidad de incorporar los llamados “lenguajes no verbales” a los currículos en el área de la lengua materna y la literatura. Esta limitación en las propuestas curriculares del Estado colombiano parece contradecir abiertamente el incontestable predominio global de los signos visuales en un mundo como el de hoy, que no por casualidad algunos teóricos de la imagen han denominado Iconósfera. (Barragán Gómez, Gómez Moreno, 2010, p. 24).

En este estudio, los autores se preocupan por cómo conciben los maestros sus prácticas educativas en relación con la imagen, cómo establecen relaciones de conexión entre el lenguaje verbal y el no verbal como objetos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Sus conclusiones estriban en que estas prácticas no pasan de un trabajo intuitivo, donde las estrategias didácticas derivan generalmente de la experiencia personal de los docentes. (p. 24). “Tanto los maestros como un buen número de teóricos han reducido la imagen a la condición de simple referente, esto es, una representación meramente figurativa de otra realidad, en lugar de considerarla un texto y una práctica discursiva en sentido estricto”. (Barragán Gómez, Gómez Moreno, 2010, p. 25).

Pero esto también da cuenta del desconocimiento de los maestros hacia la implementación de códigos y otros procesos de significación propios de la cultura, sobre todo cuando se pretende

ignorar la dimensión plástica de la imagen, esto se evidencia en los escasos trabajos y las pocas investigaciones realizadas entorno a ello en el país, los pequeños grupo de docentes que han incursionado en este tema, han sido los licenciados en Educación Artística, convirtiéndose en un grupo cerrado y en exclusividad del área. Los estudios iconográficos, semióticos y hermenéuticos demuestran que el trabajo interpretativo con la imagen posibilita los procesos de lectura y escritura, y ayudan a potenciar también procesos de significación y lenguaje.

Según Barragán Gómez y Gómez Moreno (2010) citando a Rojas, el valor “simbólico de las imágenes se revela como un sistema de representaciones y como un objeto exterior que el espectador interpreta desde su banco de imágenes y con referencia a una cultura semiótica”. (p. 28).

Por su parte, la docente investigadora Elizabeth Varón (2006), en su artículo *El juego simbólico: Palabras e imágenes en la educación*, asume la imagen como un nuevo lenguaje que facilita la comunicación y el aprendizaje. Por lo que existe una necesidad de incorporarla en las prácticas educativas. “La imagen en la educación opera como un mediador en los procesos de aprendizaje, orienta la educación actual no solo la alfabetización verbal sino también a la alfabetización icónica” (pág.18). En su estudio sobre la imagen, plantea el objetivo de relacionar ésta con la comunicación y la educación mediante una concepción simbólica:

[...] representar, percibir e interpretar juegos simbólicos en la interacción de los sujetos en sus ritmos cotidianos. [...] los sujetos, desde diferentes entornos sociales se convierten en constructores de discursos hablados, escritos, de imágenes fijas, móviles, gestos, y expresiones que comunican con, o sin palabras los climas interiores donde se debate el yo en los estados más profundos del consciente e inconsciente del ser. (Varón, 2006, p.106).

Una de las premisas de esta autora supone la ausencia total o parcial del trabajo simbólico en las escuelas, donde pareciera que no hubiera una conexión lógica entre las construcciones sociales en relación con la imagen. “La escuela no parece pertenecer al entorno social de los sujetos. Allí se gestan relaciones aisladas de las construidas en los espacios sociales, [...] (p. 107). Además, se ha presupuesto desde los inicios de la escuela, la responsabilidad de ésta por usar diferentes discursos y manifestaciones para representar el conocimiento, las formas propias del entorno de

los sujetos inmersos en la realidad social y cultural. (p. 108). Lo que lleva también al docente, cualquiera sea su área, a replantear estrategias didácticas que posibiliten la inclusión de la realidad acaecida en la vida de los estudiantes, construir conocimiento con base a las experiencias más cercanas de los mismos y contribuir a un aprendizaje significativo.

Es por eso que dentro del proyecto investigativo propongo una línea conceptual que hace parte del trabajo metodológico en el área de Lengua, teniendo en cuenta las condiciones tecnológicas que permean la cultura escolar de la Institución Educativa San Juan Bosco, tanto dentro, como fuera del plantel. Al hablar de imagen artística, me es necesario vincular este tema con las posibilidades que ofrece el colegio para realizar un trabajo satisfactorio entre la literatura y otros sistemas simbólicos en el aula de clase. De ahí que, vea la importancia de hacerlo con el apoyo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, éstas como formas propias del entorno y de las construcciones sociales que se convierten en puente para representar el conocimiento desde las dinámicas reconocidas y cotidianas de los estudiantes.

3.3.4. Literatura y Pintura.

La primera referencia que tomo sobre literatura y pintura desde el ámbito educativo, es la ofrecida por Vasiliki Kanelliadou (2010) en su ponencia al *II Congreso Internacional de Didáctiques*, donde afirma que “la reflexión sobre las relaciones entre literatura y artes visuales tiene una larga tradición que se remonta a Platón y Aristóteles, aunque su manifestación más conocida se debe a Salmónidas y a Horacio”. (p. 2). Su propuesta, parte de una base conceptual que correlaciona las artes plásticas y la literatura como sistemas simbólicos, subraya las similitudes metodológicas del estudio de las dos disciplinas, sus intercambios de terminología y análisis, más común desde la literatura hacia la pintura y desde la pintura hacia la literatura.

En su trabajo *Ut pictura poesis: Artes Plásticas y Literatura: Didácticas paralelas*, se privilegia dicha relación porque es considerada una metáfora bastante significativa por el parecido en sí y sobre todo por el parecido con la realidad. Ambas hacen parte de la cultura y por lo tanto tienen permanente contacto con otros sistemas simbólicos en un contexto determinado.

Vasiliki, cita variados investigadores sobre el tema, incluyendo lingüistas especializados como Roman Jakobson, para demostrar la utilidad de la enseñanza paralela entre estas dos artes; además, establece una metodología que permite crear el vínculo entre ellas mismas. Jakobson (1971) por ejemplo, habla de la transposición de mensajes-textos entre diferentes sistemas de signos que coinciden con la estética comparada de Etienne Souriou, (1947) entendida como una correspondencia de las artes, similar a la traducción de distintas lenguas, donde la imitación exige traducción. Claus Cluver, por su parte intenta demostrar que se puede construir significados casi iguales, a partir de distintos sistemas sígnicos

Según Cluver, la transferencia de significado tiene un papel importante, y los fenómenos del orden de la materialidad se caracterizan por su naturaleza adversa a las transposiciones interartísticas, o con otras palabras, lo impropio de la palabra para dar cuenta de lo visual y la violencia que la palabra ejerce sobre el “texto visual”. (Vasiliki, 2010, p. 2)

Vasiliki también hace alusión a los estudios realizados desde la Historia del Arte en relación a estas transposiciones interartísticas, donde una pintura alude directa o indirectamente a un texto, ya sea poema, cuento, novela, etc. Además de estudiar los movimientos artísticos desde ambos planos, literatura y pintura y cómo éstos se complementan, se diversifican en las diferentes formas de expresión y lenguajes.

Igualmente, esta relación es considerada por tres investigadores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en España, como *una necesaria integración cultural*. Oswaldo Guerra, Ángeles Pereira, e Isabel Ruiz, (1993) parten del punto de vista teórico de ver la obra literaria en el marco de la teoría general de los signos, además de haber sido considerada por los formalistas rusos como una categoría del arte, en tanto manifestación artística del lenguaje. Este primer punto de vista abre paso a las modernas teorías semióticas; los tres autores citan a Yuri Lotman, quien diferencia tres tipos de lenguajes, entre ellos, los lenguajes secundarios de comunicación donde se incluyen las artes como estructuras de comunicación que se superponen sobre el nivel lingüístico natural, es decir la lengua. (p. 128).

Es evidente que el interés de integrar la literatura en un contexto artístico parte de la necesidad de realizar en el aula un trabajo interdisciplinar, por lo que estos autores afirman que:

[...] la literatura utiliza aspectos de los otros lenguajes artísticos como son el ritmo y la imagen. Esta última, base del lenguaje pictórico, servirá para enlazar el sentido de la vista que se activa ante la contemplación de un cuadro, con esa otra imagen, ahora exclusivamente poética, que se presenta en el lenguaje literario por definición. [...] (Guerra, Pereira, Ruiz, 2007, p. 129).

Así mismo, plantean la importancia de esta integración en el aula, no solo por la necesidad de orientar el análisis de una educación iconográfica en la escuela, sino también por crear conciencia acerca de un mundo plagado de imágenes como el nuestro.

[...] La relación pintura-imagen y literatura es de gran importancia por otros motivos: acerca al alumno a la imagen plástica es clase de lengua y literatura, contribuye a educar su sensibilidad y a predisponerlo hacia la recepción estética de modo que la literatura adquiera así una dimensión más amplia dentro del concierto de las artes. (Guerra, Pereira, Ruiz, 2007, p. 130).

Lo que posibilitaría la comprensión e interpretación del texto literario como tal y el reconocimiento de otras artes. En el intento por predisponerlo hacia la recepción estética, el estudiante está profundizando en plurisignificación de la sociedad, la historia y la cultura que devine arte. Por eso, esa dimensión más amplia de la que hablan los autores estriba en la contemplación de la gran posibilidad de mundos que ofrece el trabajo con otros sistemas simbólicos.

Con relación a lo anterior, planteo el siguiente apartado como característica esencial de este proyecto investigativo y condición determinante dentro del trabajo con la imagen artística, en una de las opciones para abordar su comprensión y análisis.

3.4. Teorías literarias.

3.4.1. Una mirada al sentido semiótico.

Uno de los principales postulados teóricos sobre este asunto, fue Chales Sanders Peirce, uno de los semióticos más influyentes en la Lingüística contemporánea, Humberto Eco (1994), presenta en su libro, *La estructura ausente introducción a la semiótica*, la definición de semiótica planteada por Peirce:

“una doctrina de los signos vinculada al concepto de semiosis, que precisamente es la característica constitutiva de los signos [...] en una relación de semiosis el estímulo es un signo que, para producir reacción, ha de estar mediatizado por un tercer elemento (que podemos llamar ‘interpretante’, ‘sentido’, ‘significado’, ‘referencia al código’, etc.) y que hace que el signo represente su objeto para el destinatario”. (Eco, 1994, p. 31).

Lo que llevará a Eco a concebir “la semiótica como ciencia autónoma, que se encarga de estudiar todos los procesos culturales como procesos de comunicación”, (p. 25) es decir, que mediante ellos se puede analizar la cultura desde las diferentes formas de comunicación que emergen de ella.

Pero para delimitar un poco más el tema referido en el proyecto investigativo, me remito al mismo Umberto Eco (1990) en su artículo *Perspectivas de una semiótica de las artes visuales*, donde expone claramente el análisis de los fenómenos visuales, en especial, los artísticos desde la correlación intrínseca de la expresión y el contenido. El autor plantea la necesidad de llegar al lenguaje pictórico no en el sentido de analizar obras propiamente, sino de llegar a establecer relaciones sígnicas y hacer un reconocimiento de las unidades constitutivas elementales en la semiótica de la pintura o de las artes visuales en general. (p. 3). A esas unidades hace referencia entonces, la forma, el tamaño, el color, la textura, etc. Como características fundamentales a la hora de hallar una correlación entre el plano de la expresión y el plano del contenido.

Al intentar hacer una transposición de lo anterior con relación al campo educativo, el profesor Rogelio Tobón de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, tiene en cuenta esta perspectiva semiótica en los años de experiencia docente que le han servido para reafirmar su

modelo semiopedagógico entorno al lenguaje semiótico, complementado desde el terreno hermenéutico.

[...] parece que nos resistiéramos a creer en esa desconexión entre lo semiótico, lo lingüístico y lo educativo, como si los signos, en general, y el lenguaje, en particular, encerraran entre sus potenciales, precisamente ese **educar**, entendiendo este verbo en su sentido más amplio: como **actividad formadora de valores y de conocimientos, dentro y fuera de la escuela**. [...] y parece dudoso que la cultura pueda darse independientemente de los procesos de significación y del lenguaje, o que éstos no tengan nada que ver con la cultura [...] pretender educar sin hacer uso de la significación, parece tarea imposible. (Tobón, 1999, p. 109).

Por lo que el Rogelio Tobón, considera inadmisibile hacer una separación tajante entre la semiótica y la hermenéutica, como si se tratase de dos asuntos diferentes y opuestos: “El proceso hermenéutico, como tal, es la esencia misma del proceso semiótico. No se puede concebir la tarea interpretativa por fuera de la definición misma de la significación, [...] (Tobón, 1999, p. 112). Si bien, la semiótica nos referencia las unidades constitutivas y elementales del análisis de la pintura y el texto literario por ejemplo, la hermenéutica se encargará de darnos las pautas para concebir una comprensión e interpretación en el proceso de significación. Por lo que en el siguiente apartado se profundiza en los horizontes de comprensión originados en la teoría hermenéutica.

3.4.1.1. El universo del lenguaje visual.

El libro, *El Lenguaje Visual*, de la autora María Acaso, ofrece una visión clara sobre las herramientas empleadas para la representación visual, cómo son utilizadas, que tipo de presentaciones encontramos y cuál es el posible análisis que podemos hacer de ellas. Su definición sobre éste recoge necesariamente conceptos previos de la semiótica como ciencia de la comunicación verbal, escrita y por supuesto visual. Cada uno de estos posee un código especial de comunicación, y por lo tanto los elementos establecidos en ella (emisor, receptor, código y realidad) en este caso el código señalado es el visual, como un “sistema con el que podemos enunciar mensajes y recibir información a través del sentido de la vista” (Acaso, 2006, p. 25).

Para esta autora el proceso de interpretación de una imagen es fundamentalmente “la experiencia personal del autor”, mediante un proceso secuencial, veamos cómo funciona:

En la primera fase de construcción de una representación visual, el emisor representa la realidad, en el sentido de sustituir una cosa por otra [...] consiste en sustituir la realidad a través del lenguaje visual. [...] de manera que el acto de la representación no es neutro: debido a que el autor aporta su experiencia personal [...]. En una segunda fase del proceso implica otorgar un significado a las representaciones de carácter visual. El protagonista en este caso, es el receptor, quien aporta su experiencia personal a cada representación y consume el mensaje en determinado contexto. [...] La conclusión que se extrae de todo esto es que una imagen no es la realidad, sino un espacio físico donde se mezclan los intereses de varias personas, así como el contexto de visualización de dicho espacio, por lo que desaparece la realidad a la que supuestamente alude la imagen. (Acaso, 2006, p. 31).

Desde este planteamiento se aborda el concepto de imagen desde ciertas aproximaciones; la primera de ellas, entiende la imagen como “una unidad de representación que sustituye a la realidad” (Acaso, 2006, p. 36), como relación semiótica entre ellas, y la segunda como “una unidad de representación que no sustituye a la realidad, sino que la crea”. (p. 36). Esto se da mediante dos discursos fundamentales en la teoría del lenguaje visual de María Acaso, se trata del discurso denotativo y el discurso connotativo. El primero entendido como el “mensaje objetivo del signo, nivel físico”; (p. 37) es decir su aspecto material, a través de este se enumeran y se describen los elementos de la imagen, sin necesidad de recurrir a los juicios o valoraciones de tipo cultural o emocional, por lo que puede ser similar en la observación de diferentes receptores. Mientras que el discurso connotativo hace referencia al “mensaje subjetivo del signo, nivel simbólico”; (p. 42) es decir, la valoración cultural que le damos a una imagen y por lo tanto la convertimos en significado o concepto.

De estos dos tipos de discurso, se desprenden las herramientas del lenguaje visual para analizar concretamente la imagen. Cada herramienta es utilizada bajo una serie de criterios y selección para interpretar correctamente eso que percibe el receptor. Algunas de esas herramientas, según la autora, son la forma, el tamaño, el espacio, el contexto, el formato y el color. Y con respecto al tipo de representaciones mediante el lenguaje visual, Acaso plantea en su estudio acerca del tema,

una clasificación a partir de varias categorías físicas, como las bidimensionales, tridimensionales y categorías visuales como las informativas, comerciales y artísticas.

En consonancia con lo anterior, se hace pertinente recurrir a la teoría semiótica como apoyo fundamental para el análisis de la imagen, en este caso, la artística, desde la pintura.

3.4.2. Imagen, literatura y hermenéutica.

Desde esta línea se ha profundizado en la naturaleza del lenguaje uniendo el sentido entre lo verbal y lo no verbal. A partir de los estudios realizados por Hans-George Gadamer (2006) en relación con la hermenéutica en el campo del arte, la historia y la filosofía, el mismo Gadamer ofrece una sencilla definición de hermenéutica, no solo como el arte de comprender e interpretar sino también, como el arte de dejar que algo vuelva a hablar, haciendo énfasis en que sin nuestro esfuerzo, ese algo no hablará, refiriéndose no solamente a la obra literaria, sino también a las obras de artes plásticas que tendríamos que acercarnos a ellas mediante una ingenua mirada intuitiva, incluso deletrearla hasta poder leerla. (p. 280).

En la tarea de dejar que algo vuelva a hablar es adentrarnos de acuerdo con Gadamer a una sabiduría de un universal no formulado, es decir, cuando interpretamos la obra podemos otorgarle una nueva posibilidad de ser sin fórmulas prescriptas que determine su comprensión.

3.4.2.1. Imagen y palabra.

Sobre la relación entre el arte de la imagen y el arte de la palabra, Gadamer promulgó un destacado ensayo llamado *Palabra e imagen*, bajo el interrogante de “cómo se llega a las obras plásticas a través de la palabra del intérprete y de cómo es posible encontrar para una obra plástica una palabra interpretativa que no manifieste pensamientos a propósito de una imagen, sino que introduzca en una visión mejor de la imagen misma.” (Gadamer, 2006, p. 279). Este autor denomina a ambas, obras de arte que invitan a uno a demorarse en ellas y en ambas hay que pensar muchas cosas inenabarcables. Más adelante, aclara sobre esto, que el estar demorándose no

es ninguna pérdida de tiempo, porque es como un diálogo de intenso intercambio que no tiene un plazo para terminar, sino que dura hasta que es llevado a su fin. (p. 280).

Estos planteamientos llevaron al profesor Javier Domínguez (1997) del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia a retomar esta misma relación en su artículo *Estética hermenéutica y hermenéutica de la imagen. La articulación de imagen y lenguaje en H.-G. Gadamer y G. Boehm*, destacando la importancia de ambas teorías acerca de la hermenéutica de la imagen, tanto en Gadamer como en Boehm. Aclara que el “interés de ambas propuestas se resume en dos aspectos: evitar aislar la imagen de la comprensión en que siempre nos movemos, y evitar que el forzoso lenguaje discursivo de la interpretación suplante la imagen artística.” (Domínguez, 1997, p. 92).

Por lo que inicialmente ofrece una aclaración terminológica previa a su trabajo sobre este tema:

La Hermenéutica de la imagen si bien tiene su fuente en el rasgo comprensivo e interpretativo de la Hermenéutica en cuanto tal, centra su interés en las artes plásticas, en las artes visuales, en las experiencias que ya no cuadran en los géneros tradicionales de la escultura y la pintura, pero que siguen pasando en lo decisivo por la visualidad [...] (Domínguez, 1997, p. 95).

El profesor Domínguez no desvincula esta definición del elemento metafórico en la imagen iconográfica y textual, pues a ambas subyace la significación, ambas pueden afirmar, desvelar y ocultar algo mediante su interpretación.

Esta antigua correspondencia entre palabra e imagen, la expone el autor bajo los postulados de Gottfried Boehm:

[...] Sea cual sea el nombre que se le dé a la mediación de sentido que realiza la imagen, el proceso de su reconocimiento no es un proceso aislado entre los diferentes tipos de comprensión, pues no tiene éxito sin competencia perceptiva y lingüística [...] Otro tanto le ocurre al lenguaje discursivo, también éste es inconcebible sin imagen, en este caso, sin un metaforismo constitutivo y fundamental, punto de contacto y tensión para lo significativo y lo visual, lo discursivo y lo tácito, la palabra y la imagen. (Domínguez, 1997, p. 99).

Esta dualidad de innegable cercanía, entre la imagen y la palabra permite potenciar la comprensión e interpretación a partir de la teoría hermenéutica, pues el comprender una metáfora y una imagen, son la apertura que involucran al lector u observador en el proceso de contraste interpretativo que articula el lenguaje icónico de la imagen visual y el lenguaje discursivo.

3.5. Las TIC: una integración curricular desde el área de Lengua Castellana.

En nuestros días, es cada vez es más notoria la utilización de herramientas tecnológicas, tanto en la educación como en otros campos de investigación y conocimiento. La virtualidad y el uso de la tecnología pulula en las aulas y fuera de ellas, por eso me veo en la necesidad de proponer una línea conceptual acerca del vínculo entre las TIC y la enseñanza de la literatura en tanto herramientas pedagógicas y didácticas que potencian procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para Jaime H. Sánchez (2001) docente investigador de la Universidad de Chile, usar curricularmente las tecnologías, determina diferentes propósitos en relación con los objetivos educativos, igualmente, eso lo lleva a concebir la integración curricular de las TIC como:

El proceso de hacerlas enteramente parte del curriculum, como parte de un todo, permeándolas con los principales objetivos educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender. Ello fundamentalmente implica un uso armónico y funcional para el propósito del aprender específico en un dominio o una disciplina curricular. (p. 2. 2001.)

Dicha integración implica planificar y diseñar estrategias didácticas que apoyen la construcción del conocimiento. Pero advierte este autor que si bien es cierto que son usadas para apoyar actividades educativas, no deben “penetrar la construcción del aprender, tiene más bien que desempeñar un papel periférico en el aprendizaje y la cognición”. (Sánchez, 2001, p. 14).

El concepto de herramientas en la teoría del constructivismo desarrollada por Vigotsky, sería hoy día las creaciones de la sociedad en la historia, que por lo tanto son internalizadas por el sujeto mediante un proceso de interacción con el entorno, donde el desarrollo de habilidades del pensamiento del aprendiz, orienta externamente los cambios sobre los objetos y el contexto.

En relación con lo anterior, César Coll, María Teresa Mauri Majós y Javier Onrubia Goñi, (2008), consideran que los diversos usos de las TIC como herramientas en la educación escolar establecida en la perspectiva socio cultural pueden ser de muy diversos tipos, y mediar procesos cognitivos también muy diversos:

Así, las TIC pueden actuar, por citar sólo algunos ejemplos, como herramientas de apoyo a la organización semántica de la información (bases de datos, redes conceptuales, etc.), a la comprensión de relaciones funcionales, a la interpretación de la información (herramientas de visualización, etc.), o a la comunicación entre personas (correo electrónico, videoconferencia, mensajería instantánea, chat, etc.). El uso de estas herramientas mediadoras, sin embargo, no es un uso en el que los participantes – profesores y alumnos– lleven a cabo de manera estricta o exclusivamente individual procesos formales de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, es un uso que se ubica, necesariamente, en el marco más amplio de la actividad conjunta que unos y otros desarrollan alrededor de los contenidos y tareas que son objeto de enseñanza y aprendizaje [...] (Coll, Mauri Majós, Onrubia Goñi, 2008, p. 4).

Dentro de la incorporación de las TIC en el área de Lengua Castellana, cabe entonces preguntarnos y necesariamente proponer la correlación existente entre las TIC y la literatura, el arte y la educación. Pues es innegable que estos recursos posibilitan la apertura de nuevos conocimientos al alcance de los estudiantes, donde es notoria la riqueza y aplicabilidad de los diferentes tipos de códigos de la comunicación, como son los audiovisuales, verbales, no verbales, orales, escritos, etc.

4. Marco metodológico.

“Pocas veces voy al campo, casi nunca paso allí un día entero, o me quedo de un día para otro. Pero hoy, que este amigo, en cuya casa estoy, no me permitió rechazar su invitación, vine aquí realmente incómodo- como va un tímido a una gran fiesta-, llegué aquí con alegría, me gustó el aire y el paisaje amplio, almorcé y cené bien, sin embargo ahora, en la noche profunda, en mi cuarto sin luz, este sitio vacío me llena de angustia.”. Fernando Pessoa. (Leer es soñar de la mano del otro).



Guernica, (1937). Pablo Picasso

Al hablar de metodología en el campo educativo, necesariamente debemos recurrir a la interpretación de procesos y de acontecimientos sociales dentro y fuera del aula, cómo tuvieron lugar, qué problemáticas se detectaron, cómo se contribuye a la solución de las mismas y mediante qué procesos; por lo que no sería posible dar cuenta de ellos a través de cifras, y variables exactas que caractericen la población involucrada en el trabajo de la práctica; si bien es cierto que, utilizar datos estadísticos nos ayuda muchas veces a comprender tanto los fenómenos que acontecen, como también la interpretación de los resultados de pruebas masivas, no podríamos determinar testimonios, prejuicios, facultades, subjetividades y comportamientos humanos con base a los números. Es por eso que, este capítulo tiene como objetivo justificar el

método y el enfoque utilizado en mi investigación, relacionado con la metodología que llevé a cabo en el proyecto, como relación dialógica entre el diseño previo y el accionar en el aula.

4.1. La investigación cualitativa desde la educación.

Teniendo en cuenta que en el campo educativo median las relaciones entre identidades, conductas, experiencias, la diversidad de pensamientos, de capacidades, la construcción del conocimiento y de toda manifestación humana, el método elegido en esta propuesta, tiene como paradigma la investigación cualitativa, pues, a través de ella podemos llegar a la interpretación de una realidad social vivida en las aulas de clase, incluso en las formas de convivencia dentro de las instituciones educativas.

Es importante aclarar que no se concibe la investigación sobre educación, de la misma forma que la investigación en educación. Respecto a esta diferenciación Mauricio Pérez Abril, (2003) cita en uno de sus artículos sobre este tema, a Lawrence Stenhouse, quien aclara que esta distinción es clave para identificar dos tipos de investigadores; el que investiga sobre la educación, es un sujeto que no está involucrado directamente con el objeto de investigación (p. 71), es decir, que su conceptualización teórica está fuera de su práctica, a este tipo, corresponden profesionales del área de la sociología, la antropología, la lingüística, entre otros, que toman la realidad de las aulas como objeto de análisis, sin ser parte activa de ellas. Mientras que el segundo tipo, los que investigan en educación, dice Lawrence, son aquellos que vinculan la teoría a su actividad práctica, pues una, alimenta a la otra, están unidas para poder determinar los análisis que toman de la cultura escolar como su propia realidad, convertida en objeto de estudio. (p.71). Éstos seríamos los docentes o los directivos docentes, quienes nos proponemos transformar la realidad escolar desde posturas ideológicas, sociales y políticas de contexto. (p. 72, párr. 1).

Señalando que mi proyecto hace referencia a una investigación en educación y definiendo un método o paradigma, en este caso el cualitativo, veamos cómo conciben algunos teóricos este tipo de investigación; María Paz Sandín Esteban (2003) la define como:

[...] una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la

toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (p.123).

Por otra parte, Frederick Erickson (1989) en su artículo *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*, menciona que “en muchos trabajos cualitativos se intenta un análisis profundo. De finos detalles, del comportamiento y su significado en la interacción social diaria [...]”; más adelante cita a Erikson con un ejemplo para diferenciar dos tipos de investigación:

Erikson (1986: 132:133) contrasta las metodologías cuantitativa y cualitativa ilustrándolas mediante un juego de ajedrez. La investigación cuantitativa supone un tablero con unas piezas y unas reglas; la investigación cualitativa supone que el tablero, las piezas y las reglas son distintas en cada situación concreta. El estudio de la clase es un tema de topología social, más que de geometría social. (2009, p. 38).

De acuerdo con estos autores, la investigación cualitativa ofrece la posibilidad de comprender situaciones, relaciones sociales, procesos de subjetivación, experiencias y actuaciones de los seres humanos, de una manera crítica y reflexiva a través de las descripciones y observaciones en el campo de investigación. Ya que, dentro de los aspectos que la caracterizan, está comprender, cómo los actores sociales crean, experimentan, construyen y modifican la realidad de la que hacen parte.

4.2. La práctica educativa desde el enfoque etnográfico y hermenéutico-interpretativo.

Investigar al ser humano es un proceso complejo debido a los aspectos que se deben considerar, por eso desde el marco de la investigación cualitativa se nos presentan diversas perspectivas metodológicas entendidas como enfoques, a través de los cuales podemos observar, hacer registros, tomar notas, transformar la práctica educativa. Entre los enfoques más comunes de la investigación en educación, encontramos la acción participativa, el estudio de caso y el enfoque etnográfico. Este último entendido como una descripción de las personas con quienes se está en contacto en determinada comunidad o espacio.

[...] el etnógrafo no puede separarse del trabajo de escribir. Lo hace en el campo y en su oficina; unas veces en forma de notas, diarios, testimonios, observaciones; [...] se trata de un trabajo permanente en el que se ubica a la o al etnógrafo un personaje de ficción (entendida como construcción), en el escenario. El texto etnográfico es la presentación de la traducción, análisis e interpretación de los datos en forma escrita. (Calvo, 2009, p.138).

Es necesario para el etnógrafo estudiar los fenómenos cotidianos a partir de la interpretación del contexto social, las relaciones, la jerarquía que subyace a ellas como forma de reconocimiento e interacción dentro de la comunidad educativa, no solo en los diferentes estamentos de la institución, sino también, las relaciones de poder dentro del aula. En este ejercicio investigativo, el etnógrafo, de acuerdo con Ana Cecilia Rojas y Blanca Rojas (2009),

intenta comprender la complejidad estructural de un grupo o ambiente particular. Describe las regularidades dentro del sistema individual o social estudiado, los cuales pueden ser generalizados a aquellos de una misma cultura que participan en la misma clase de actividades. Es un estudio estrictamente descriptivo. El investigador trata de suministrar una imagen fiel de la realidad, de lo que la gente dice y del modo en que actúan para que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas. (Rojas Torres, Rojas de Chirinos, 2009, p. 65).

El antecedente más importante de dicho enfoque lo encontramos en las ciencias sociales, principalmente en la antropología, donde los análisis de las investigaciones son entendidos como fenómenos culturales motivados por una simbología especial. Pero desde la educación es definida como etnografía de la educación o etnografía escolar, que se ocupa al mismo tiempo de hacer la descripción analítica de ese espacio o comunidad, “descubrir lo que allí acontece cotidianamente para poder comprender e intervenir de forma adecuada en ese nicho ecológico que son las aulas” (LeCompte, 1988, p 14).

En la recolección de datos, como primera fase de la investigación, a medida que iba observando las dinámicas de la Institución Educativa San Juan Bosco, tanto en clase de Lengua Castellana como fuera de ella, me costaba trabajo entender qué una de las principales funciones del etnógrafo, en palabras de Beatriz Ballestín (2009), es “con-vivir, compartir tiempos y espacios con los alumnos y los docentes [...]”. (p. 232). Pues existía una distancia significativa entre las

chicas y yo como maestra en formación. Sin embargo, día a día en mi práctica fui comprendiendo, pero sobre todo, apropiándome de las formas de convivencia, de la identidad con la institución, especialmente con su filosofía salesiana, aspecto importante que consigno varias veces en el diario de campo, una de ellas, fue el primer acercamiento el 8 de agosto de 2012:

[...] la conversación con Sor Filomena Zuluaga, coordinadora de la institución fue muy significativa, sus palabras imprimieron en mí un ánimo especial para trabajar en el colegio, y sobre todo, para conocer más acerca de la Filosofía Salesiana. Era inevitable no recurrir a mis prejuicios religiosos cada vez que ella hablaba sobre las hermanas de María Auxiliadora, sin embargo, quedo bastante interesada por indagar más acerca de esta ideología en la que ellas se basan para educar. [...] (Diario de Campo, 2012, p.7).

De esta manera me fui convirtiendo en testigo invisible de sus interacciones y sus particulares maneras de relacionarse y construir conocimientos como comunidad educativa; la observación participante también contribuyo a la inserción del trabajo de campo. La investigación desde el enfoque etnográfico se apoya precisamente en la Observación Participante (O.P), ésta, como base estratégica de la etnografía escolar que me permitió conocer mucho más las características del grupo de estudiantes, indagar bajo cuestionamientos previos los documentos oficiales de la institución, contar con informantes en los descansos para saber cuáles eran los asuntos de interés de las estudiantes, identificar cuáles eran sus principales formas de comunicarse dentro del aula, sobre todo en clase de lengua, los focos de problematización entre las chicas, las fortalezas y debilidades en el área de lengua. Para esto utilice una serie de técnicas e instrumentos en la recolección de la información arrojada en el campo de la investigación. Entre ellas, el diario de campo, la entrevista, a la maestra cooperadora y a la coordinadora académica de la institución, la encuesta y la prueba piloto, a las estudiantes de 9ºA y 10ºA con quienes realicé mi práctica profesional; estos instrumentos y técnicas desde la etnografía y la observación participante me llevaron a concebir el planteamiento del problema y seguidamente a desarrollar el proyecto.

La técnica de la O.P posibilita la inclusión indirecta en los acontecimientos de la comunidad, además de estar en medio de las vivencias de las estudiantes, lo que implica que el maestro en formación se involucre con la realidad escolar y pueda identificarla detectando características

que aporten información fundamental en su proceso investigativo. Para Ángel I. Pérez Gómez (1996), la observación participante

[...] supone estancias prolongadas del o los investigadores en el medio natural, observando, participando, directamente o no, en la vida del aula, para registrar los acontecimientos, las redes de conductas, los esquemas de actuación comunes o singulares, habituales o insólitos. La observación en el campo parece imprescindible para ir más allá de las verbalizaciones sobre el pensamiento o la conducta y detectar el reflejo en la práctica de las representaciones subjetivas. (Pérez Gómez, 2009, p.17).

Al insertarse activamente en la vida diaria del objeto de estudio, el docente describe esas representaciones subjetivas a través de sus propios relatos para luego examinarlos de manera reflexiva y poder enfocar sus intereses de investigación, aunque éstos muchas veces pueden convertirse en algo muy amplio, con poca especificidad, pues los datos arrojados por la observación pueden ser infinitos en la medida que se con-viva en la comunidad escolar. Una de las ventajas más importante a nivel educativo que presenta la observación participante es “cuando se trata de estudiar el comportamiento no verbal [...]” (Bisquerra, 2009, p. 44), ya que éste media la comunicación en el aula y las diferentes formas de relacionarse entre los estudiantes.

Unido a este proceso de observación y recolección de datos significativos para la investigación, la estrategia didáctica propuesta en este proyecto, está transversalizada por el enfoque hermenéutico-interpretativo, como perspectiva del paradigma cualitativo. A través de éste, se busca comprender la información contextualizada de los participantes del proceso de la investigación. Es decir, entender el significado que las personas le dan a su propia realidad, construida desde la experiencia a través de sus historias de vida y la relación que mantienen con el contexto social.

Los postulados planteados por Habermas hace ya más de veinte años respecto a los intereses cognitivos, llevaron a varios especialistas en el campo de la educación a desarrollar estudios metodológicos cualitativos entorno a la racionalidad hermenéutica.

Investigar desde la racionalidad hermenéutica significa, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador [...] se asume la cuestión de la

construcción del conocimiento como un proceso subjetivo, tanto desde sus estructuras conceptuales previas, como desde aquellos hallazgos que surgen de la propia investigación. (Cisterna Cabrera, 2005, p. 62).

La hermenéutica encuentra su fundamento en el uso del lenguaje, lo que presupone su uso conciente o inconsciente de todo investigador, pues la propia naturaleza humana es comunicacional e interpretativa. Para Cisterna (2005), el “acto hermenéutico” es entendido desde dos dimensiones:

por una parte, como la vía a través de la cual socialmente construimos la realidad desde procesos sostenidos en relaciones intersubjetivas, que configuran el dominio lingüístico y semántico que hace posible las acciones de entendimiento humano; y por otra, como medio de circulación de dicha construcción, es decir, como el acto comunicacional propiamente tal, el que a su vez en el decir de Echeverría, “se verá asociado a los actos de expresar, de explicar, de traducir y, por lo tanto de hacer comprensible el sentido que algo tiene para otro [...]” (Cisterna, 2005, p. 62).

Lo que da cuenta de un proceso mediado por la interpretación permanente, como una metodología que nos permite comprender los discursos y las construcciones semánticas del interactuar humano. John B. Thompson (1992), fue uno de los primeros autores en proponer esta línea metodológica, denominándola *Enfoque Hermenéutico en Profundidad*, justificando su pertinencia a una amplia gama de fenómenos sociales. El autor divide esta metodología en tres fases a saber; hace hincapié en que esta división es básicamente analítica, por lo que no debe considerarse como estadios o secuencias del proceso, sin embargo, en el intento por conservar un orden coherente desde mi intervención en el aula, lo tomo como etapas de la investigación.

La primera de ellas es descrita como el *análisis sociohistórico* donde los sujetos de nuestro objeto de investigación están situados desde circunstancias sociohistóricas específicas, en las que están caracterizados por las disposiciones institucionales a las que pertenecen. Además de esto, Thompson (1992), propone esta metodología desde el análisis de la ideología como “creencias políticas o prácticas simbólicas que tienen que ver con la acción social organizada”; (p. 15) y el estudio de esa ideología debe fundamentarse en el análisis sociohistórico de las diversas

condiciones existentes entre relaciones de poder y los significados que genera el discurso ideológico de las formas dominantes.

Desde este paradigma fui construyendo el sentido de la realidad investigada como primera fase, indagando por las características, es decir, por los espacios, las personas, los objetos, conceptos y por supuesto la historia que subyace a la Institución Educativa San Juan Bosco, como han sido sus construcciones sociohistóricas a lo largo de sus existencia como comunidad educativa. Convivir y compartir con dicha cultura escolar contribuyo para elaborar el conjunto de conocimientos e interpretaciones hasta llegar a las conjeturas como posibles categorías de la investigación.

La segunda fase del enfoque hermenéutico en profundidad, es el *análisis formal o discursivo*, éste comprende tanto las prácticas o productos sociales, como las construcciones lingüísticas, es decir, las creaciones simbólicas que permiten la movilización de los significados, convirtiéndose en los productos que interesan para promover las relaciones de dominación. Comprendiendo mejor esta segunda fase Thompson, hace una subdivisión dentro de ella para un mayor análisis. Encontramos en primer lugar la *estructura sintáctica* de las formas del discurso, y la *estructura narrativa*. Desde ambas, claramente diferenciadas, opté por hacer un análisis interpretativo de los documentos oficiales como el PEI y el Plan de área de la institución, muchos de los hallazgos presentes allí los evidencié también en las formas discursivas tanto de los docentes como del cuerpo administrativo, como por ejemplo la referencia constante a la Filosofía Salesiana como legado formativo y pedagógico.

La tercera fase se denomina *interpretación*, ésta obedece a una construcción interpretativa del significado a partir del discurso, pues este “dice algo sobre algo, afirma y representa, y es ese carácter trascendente lo que debe ser captado por la interpretación” (Thompson, 1992, p. 25). Así que, con esta tercera fase, nos interesamos por descubrir la relación y el vínculo entre el significado movilizado por las formas discursivas y las relaciones de dominación desde la ideología.

Con Thompson, asistimos a examinar la metodología del enfoque hermenéutico a profundidad, como principal herramienta, para interpretar las diferentes formas simbólicas que constituyen la construcción de significados en los sujetos y en su mundo sociohistórico.

Ambos enfoques, etnográfico y hermenéutico-interpretativo, permiten al maestro en formación la interpretación de un contexto escolar, más allá de toda observación, posibilitan configurar un nuevo sentido de esa realidad, para llegar a crear significados de la práctica como tal, donde el lenguaje vehicula toda experiencia y conocimiento, sin asumir verdades absolutas.

4.3. La metodología.

En la estructuración de mi trabajo en la práctica pedagógica, seguí una serie de pasos para comenzar el proyecto investigativo, donde la utilización de técnicas e instrumentos desde el paradigma cualitativo sirvieron para ello.

Recolección de la información:

4.3.1. *Diario de campo.*

En este instrumento consigné en un primer momento la descripción de las observaciones a mi llegada a la institución, señalando todo lo que consideraba importante de la realidad escolar donde me encontraba; más adelante, el diario de campo sirvió para hacer las planeaciones de cada una de las sesiones, llevando a cabo un registro detallado de las experiencias y acontecimientos de clase, tanto de las que fueron observadas, cómo en las que intervine directamente aplicando mi secuencia didáctica. Igualmente en él quedaron consignadas las evaluaciones de los diferentes hechos y aplicaciones de las sesiones de clase.

4.3.2. *La entrevista semiestructurada.*

Con este instrumento (anexo 1 y 2) quise identificar los aspectos relevantes que caracterizan la Institución Educativa San Juan Bosco. Por eso la realicé a dos estamentos diferentes para lograr un acercamiento a las estudiantes y al contexto educativo desde dos posturas distintas. La primera de ellas la hice a la coordinadora de la institución, la hermana Sor Filomena Zuluaga, queriendo

indagar por sus experiencias como coordinadora, su área de formación, las características económicas, sociales, familiares y culturales de las niñas salesianas. También, saber cuáles eran las necesidades desde el área de Lengua en la institución que ella consideraba; referente a los aspectos propios del colegio le preguntaba a la hermana Filomena, cuáles son las potencialidades de esa comunidad educativa en relación a las demás que hay en la zona. La otra entrevista tuvo como protagonista a la maestra cooperadora Sandy Gutiérrez, a ella por estar más en contacto con las estudiantes en las aulas, le pregunté acerca de cuáles son las fortalezas y debilidades de las chicas en el área de Lengua Castellana, qué estrategias utiliza frente a lo comportamental cuando está en clase, cómo maneja el uso desmesurado de la tecnología en la institución y por lo tanto, el uso frecuente del celular; cuáles son sus estrategias didácticas para motivar e incentivar la lectura de textos literarios, cuál es la actitud de ellas frente a esto y si conoce las vivencias extracurriculares de sus estudiantes. (Anexo 1 y 2).

De ambos estamentos obtuve una excelente colaboración, lo que me permitió identificar en la información arrojada una serie amplia de descripciones y características para interpretar a profundidad en el proyecto investigativo.

4.3.3. La encuesta.

Realizada al grupo 9-A. A partir de este instrumento se elaboró el diseño de diez preguntas direccionadas a conocer los intereses de las estudiantes en el área de Lengua Castellana; sobre todo, para descubrir el tipo de lecturas que apetecen y las estrategias que prefieren en la enseñanza y el aprendizaje del español. La encuesta me reveló asuntos vitales para el trabajo posterior en el aula, como por ejemplo, conocer el género literario que ellas más han trabajado, cuáles son sus lecturas favoritas, la intencionalidad en la escritura y cómo surge ésta. Desde las estrategias que prefieren, las lúdicas y competitivas son las más apreciadas. (Anexo 4).

4.3.4. La prueba piloto.

La utilización de este instrumento marcó la etapa inicial de la práctica profesional; por medio de la prueba piloto, se buscó conocer el desempeño curricular de las estudiantes en el área de Castellano, indagando sobre la interpretación y comprensión de los niveles de lectura, enfocados en el modelo de evaluación en lenguaje planteado en el capítulo cinco de los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana. (Ver capítulo 1, p. 27-32), (anexo 15 y 27).

4.3.5. Población y muestra.

La propuesta de investigación se llevó a cabo durante doce meses, los seis primeros, en el tercer periodo del año 2012 con el grupo 9-A, y los siguientes seis meses, en el primer periodo del año 2013 con el mismo grupo, promovido al grado 10-A. Este grupo cuenta con un total de cuarenta estudiantes femeninas como el resto de la Institución Educativa San Juan Bosco. La mayoría de chicas entre 14 y 15 años, encarna una difícil problemática social y económica propia de la zona a la que pertenecen, en el estrato 1, 2 y 3 del barrio Aranjuez y Campo Valdés. Casi todas hacen parte de familias donde solo hay una figura de autoridad referida a la madre como cabeza de hogar, pues algunos padres ya han fallecido o se encuentran presos, dadas las participaciones en el conflicto armado y el narcotráfico en los años 90, otros, en cambio, decidieron abandonar el compromiso paterno con sus hijas.

Sin embargo, las muchachas del grado 10-A son personas muy cálidas a la hora de establecer un trato con ellas, pese a las formas de comunicación poco apropiadas dentro del salón, los gritos son permanentes, sus intervenciones carecen de mecanismos de participación ordenada. Igualmente considero que por todo el entramado social que las cubre, es lo que influye en este tipo de conductas.

Ninguna posee deficiencias cognitivas que determinen la inclusión de excepcionalidades en el aula, son niñas con muchas capacidades, tanto artísticas como intelectuales, sobre todo, artísticas y deportivas.

4.4. La propuesta didáctica: El diseño de la secuencia didáctica.

“[...] la idea acerca de cierta cosa, que se deduce de alguna señal o noticia. Así pues, una conjetura es aquello que se opone a una afirmación taxativa y absoluta, es lo contrario a la verdad que se les dicta e impone a otros.”



Las hilanderas, (1657). Diego Velázquez

La realización de este trabajo investigativo, a partir de la pedagogía por proyectos, nos viene como la idea de un horizonte de exploración donde no sabemos cuál es el final, es decir, comprender una educación por proyectos parte de la disposición del docente por estar inmerso en las vivencias día a día que acontecen en el aula, asombrarse por aquello que no es conocido, pero también por aquello que lo es, moviéndose constantemente en la incertidumbre y la conjetura, porque no hay respuestas, no existe una verdad absoluta sobre el conocimiento y la forma de

acceder a él. Desde allí, el proyecto es concebido como un trabajo abierto que implica participación, el planteamiento de dilemas para ver lo extraordinario, en aquello que es común y corriente. En palabras de Fabio Jurado Valencia, (2003) “la pedagogía por proyectos presupone, la innovación de y en la práctica a la vez posibilita vivir el asombro cotidiano de saber cómo se aprende un nuevo saber a partir del saber previo”. (p. 4).

Una vez concentré mis intereses para el proyecto investigativo a partir de lo que me ofrecía el contexto y la cultura escolar de la institución, decidí enfocar dicha investigación en aspectos simbólicos relacionados con la imagen y los textos literarios, líneas de enseñanza y aprendizaje que retomo desde dos asuntos teóricos, aquí fusionados como semiohermenéutica, base de la aprehensión interpretativa y comprensiva de textos literarios a partir de la imagen, propiamente la artística o plástica. Los momentos de la secuencia claramente diferenciados combinan postulados semióticos y hermenéuticos para su aplicación.

A continuación se presenta el cuadro de la implementación como secuencia didáctica realizada en la práctica.

Momento 1: Apertura								
Sesión	Tema	Actividades antes	Actividades durante	Actividades después	Evaluación	Competencia	Recursos/Hora	Bibliografía
1	Comprensión de lectura desde el poema en prosa.	Lectura colectiva del texto "Monólogo de Magda.	Preguntas a nivel grupal por parte de la maestra en formación direccionando la lectura.	Aplicación de prueba para evaluar los tres tipos de lectura: (literal, inferencial, crítico intertextual). Socialización de la prueba con respuestas correctas.	El propósito es identificar cómo comprenden e interpretan las estudiantes un texto poético con estructura en prosa.	-Gramatical -Semántica	-40 Copias que contienen el texto. -dos horas de clase, c/u de 50 minutos.	-Cofiño, M. (2003). <i>El anzuelo dorado y otros cuentos</i> . Medellín: Editorial UdeA -Lineamientos Curriculares. MEN. (1998)
2	Descripción de la obra de arte a partir de la écfrasis como ejercicio literario (imagen plástica).	Explicación conceptual de la écfrasis. Luego se conformaran ocho grupos de cinco estudiantes, a cada uno se le asigna un tipo de descripción (ambiente, personas, animales, objetos), con una imagen plástica:	Aplicación de la écfrasis por grupos, (descripción de la imagen artística).	-Socialización oral del trabajo en equipos. -Presentación en PowerPoint por la maestra en formación, de los autores de las diferentes pinturas.	Se evaluarán aspectos de la escritura como la cohesión y coherencia, además de la descripción realizada desde las pautas previas. También la pertinencia de esa descripción	-Gramatical -Semántica	-impresión física de imágenes artísticas en hoja tamaño carta. -pc, Presentación Power Point, video beam. -tres horas de clase, c/u de 50 minutos.	-Albero, D. (2007) <i>La écfrasis como mímesis</i> . -Agudelo, P. (2011). Los ojos de la palabra. La construcción del concepto de écfrasis, de la retórica antigua a la crítica literaria. <i>Lingüística y</i>

		<p>-Vicent Van Gogh. "El dormitorio de Van Gogh en Arles". 1888</p> <p>-Frida Kahlo. "la columna rota". 1944</p> <p>-Débora Arango. "El cardenal y las monjas". 1987.</p> <p>-Luis Catmizer. "libros empotrados en la pared". 2001</p>			en relación con la imagen artística.			<i>Literatura</i> , (60) 75-92
3	Descripción de la obra de arte a partir de la écfrasis como ejercicio literario (texto literario)	Lectura de la obra de teatro "La tortura" de Enrique Buenaventura	Aplicación de la écfrasis por grupos, (descripción de un elemento del texto, ya sea un ambiente, personaje, animal u objeto).	-Socialización del trabajo en equipos a partir de exposiciones	Se evaluarán aspectos de la escritura como la cohesión y coherencia, además de la descripción realizada desde las pautas previas. También la pertinencia de esa descripción	- <i>Gramatical</i> - <i>Semántica</i> - <i>Literaria</i>	-40 Copias que contienen el texto. -dos horas de clase, c/u de 50 minutos	-Enrique, B. (1977). Teatro. Bogotá: Colcultura

					en relación con el texto y su comprensión			
Momento 2: Articulación								
4	Mitología griega. Pintura y literatura. (Las actividades 4, 5 y 6 fueron modificadas completamente ya que se decidió plantear las sesiones con base a la lectura propuesta por el libro escogido en el plan lector de la institución).	Socialización de los primeros de cinco capítulos del libro "por todos los dioses". <i>(Esta lectura, propuesta por el plan lector de la IESJB para el primer periodo.)</i>	Se irá construyendo el árbol genealógico desde los conocimientos previos de la lectura del libro. Igualmente se dará una explicación del esquema de los principales dioses y semidioses griegos.	Conformación de subgrupos. Cada uno elige un dios con un mito y una pintura que lo represente para exponer en la próxima sesión.	El objetivo es hacer un tanteo de la lectura del libro "Por todos los dioses". También evaluar su comprensión a partir de preguntas relacionadas con el esquema planteado.	- <i>Semántica</i> - <i>Literaria</i>	-Esquema de mitología griega, pc, video beam. -Una hora de clase, 50 minutos	http://mitologrecia.blogspot.com/
5	Mitología griega. Pintura y literatura.	Apertura y pautas inmediatas para las exposiciones.	Exposiciones de dioses y mitos griegos.	Valoración grupal de las socializaciones.	Se evaluará la Pertinencia de la imagen en relación con el mito. La comprensión del vínculo	- <i>Pragmática</i> - <i>Semántica</i> - <i>Literaria</i>	-pc, Video beam. -Una hora de clase, 50 minutos	-García, D. (1994). <i>Por todos los dioses</i> . Colombia: Norma.

					existente entre ambas obras. Además de los aspectos de una exposición, entre ellos, orden y control del auditorio.			
6	Mitología griega. Pintura y literatura.	Presentación del video "Dioses griegos de la mitología griega"	Proyección del video	Aplicación de taller (Anexo) con 12 preguntas a partir del video "Dioses de la mitología griega" (individual)	Se calificará la comprensión del video a partir de preguntas clave que hacen referencia a lo expuesto en él.	- <i>Semántica</i> - <i>Pragmática</i>	-pc, video beam, internet, preguntas. -dos horas de clase c/u de 50 minutos	http://www.youtube.com/watch?v=rvrteJOBvTI&list=PL79DA297380A3EF92
Momento 3: Comparación								
7	Lectura de los sistemas simbólicos en formatos diferentes	Se hará la presentación de dos imágenes artísticas: "Judit y Holofernes" 1599, Caravaggio. "Judit decapitando a Holofernes" 1620, Artemisia Gentileschi a	Lectura de la historia de Judit y Holofernes	Relacionar momentos del relato en la imagen y viceversa. Esto se hará de manera grupal.	El propósito es ubicar en la imagen momentos de la lectura del mito. Relacionando los para hallar diferencias y similitudes narrativas en	- <i>Semántica</i> - <i>Literaria</i>	Pc, video, beam, tablero. -Una hora de clase, 50 minutos	http://www.vicariadepastoral.org.mx/sagrada_escritura/biblia/antiguo_testamento/18_judit_01.htm

		partir preguntas que generen expectativa: ¿crees que la pintura este contando una historia?, ¿Dónde crees que se desarrolla? ¿por qué crees que la mujer esta asesinando al hombre?, etc.			ambas obras.			
8	Discurso denotativo y connotativo en el texto literario y la imagen artística.	Explicación de ambos conceptos.	Lectura del cuento "Es que somos muy pobres" de Juan Rulfo, aplicando allí lo denotativo y lo connotativo.	El discurso denotativo y connotativo aplicado a la pintura de David Alfaro Siqueiros, "El entierro del obrero sacrificado".	Se evaluará la comprensión del texto a partir de la imagen plástica.	-Semántica -Literaria	Pc, tablero, video beam, texto, pintura en PowerPoint. -40 copias -2 horas de clase, c/u de 50 minutos.	-Acaso, M. (2006). <i>El lenguaje visual</i> . Barcelona: Paidós.
9	Herramientas del lenguaje visual.	Explicación de las diferentes herramientas del lenguaje visual. Cuáles son, cómo se diferencian, donde se encuentran, a que hacen	Aplicación de dichas herramientas a imágenes varias, entre ellas las artísticas. Esto se hará de forma grupal.	Socialización de conceptos. Se propone la participación voluntaria de varias estudiantes para que de manera pública realicen el ejercicio	Se tendrá en cuenta, tanto la participación, como la asimilación de conceptos de las herramientas del lenguaje	-Semántica	-pc, Video beam, imágenes. -Una hora de clase: 50 minutos.	-Acaso, M. (2006). <i>El lenguaje visual</i> . Barcelona: Paidós.

		referencia.		anterior, esta vez de manera individual frente a sus compañeras.	visual aplicadas a las imágenes.			
10	Figuras retóricas en la imagen. (Aquí se tendrán en cuenta imágenes publicitarias consideradas artísticas, como también las plásticas).	Breve repaso grupal de las figuras retóricas.	Análisis de imágenes artísticas a partir de las figuras retóricas. Esto se hará de manera grupal.	Ejercicio de aplicación de forma individual. Las estudiantes al ver una serie de imágenes a través de video beam, responderán cual es la figura retórica que aplica allí.	Se evaluará el conocimiento previo sobre las figuras literarias y cómo las identifican en una imagen, luego de la explicación y el ejercicio en grupo.	- <i>Semántica</i> - <i>Enciclopédica</i> - <i>Literaria</i>	-tablero, pc, Video beam, imágenes artísticas en PowerPoint. -2 horas de clase, c/u de 50 minutos.	-Barthes, R. (1995). <i>Retórica de la imagen. En Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces.</i> Barcelona: Paidós -Agudelo, P. (2012). <i>Retórica de la imagen. En curso de Semiología I,</i> PDF.
11	Lectura de prosa poética en relación con la pintura.	En esta sesión se trabajará con el libro "Trazos" del escritor Pablo Montoya. El libro será escaneado para que todas visualicen la imagen a color, sin embargo a	Lectura seleccionada del libro trazos de manera colectiva.	Conversatorio: Cada una dará cuenta de la comprensión e interpretación del poema y la pintura que le correspondió.	El propósito es evaluar la comprensión e interpretación de la lectura en relación con las imágenes plásticas.	- <i>Semántica</i> - <i>Literaria</i> - <i>Poética</i>	-pc, tablero, Video beam, imágenes artísticas en PowerPoint, música. -2 horas de clase, c/u de 50 minutos.	-Montoya, P. (2007). Colombia: Editorial UdeA

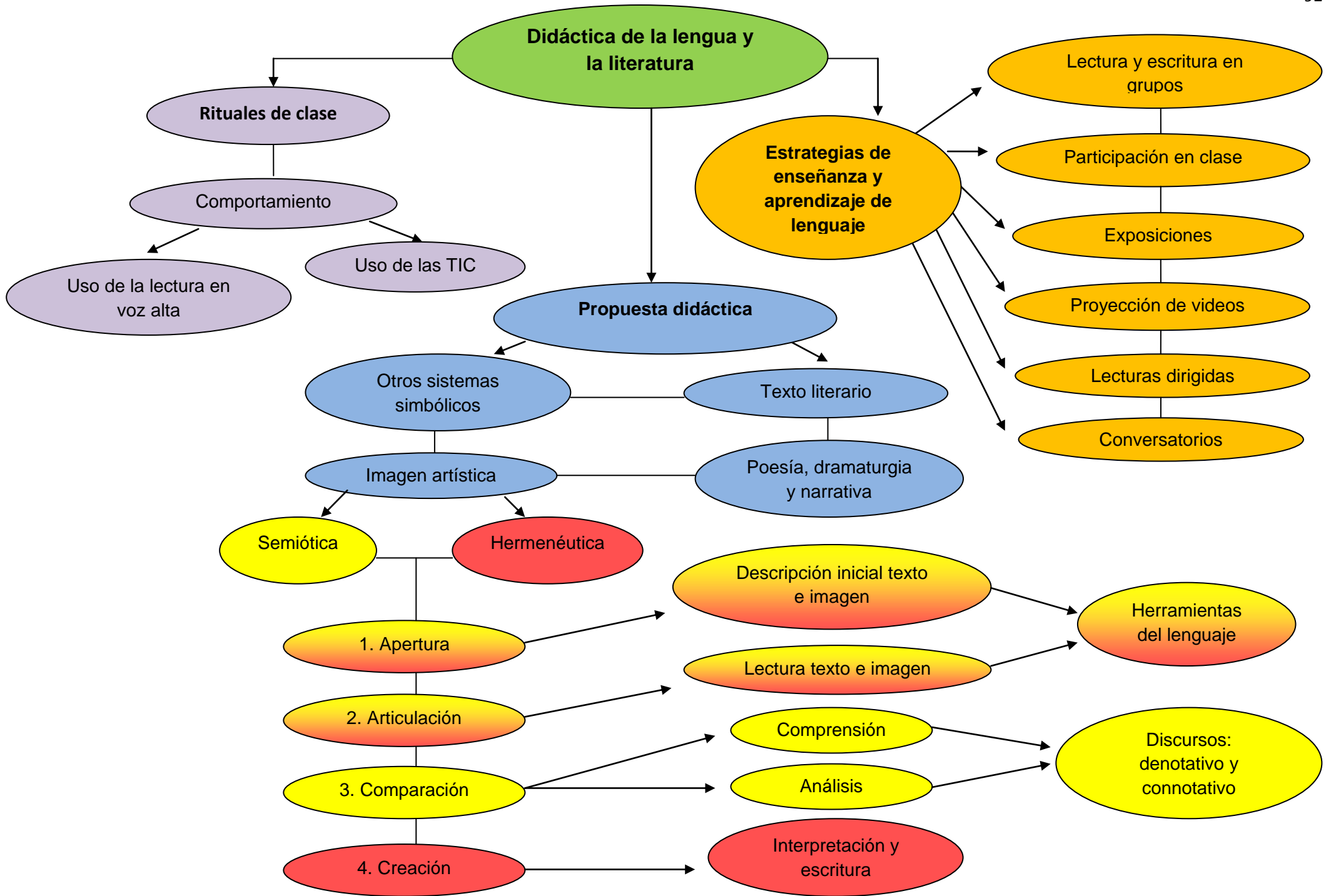
		Cada estudiante se le asigna un poema con su respectiva pintura.						
Momento 4: Aplicación (final)								
12	Producción escrita basada en otros sistemas simbólicos.	Se ambienta la sesión a través de música clásica, para promover la escucha y la observación, necesarias en el segundo y tercer momento.	Lectura de textos seleccionados del libro "El spleen de parís" de Charles Baudelaire; paralelamente a eso se irán proyectando imágenes artísticas del periodo impresionista.	Preguntas de comprensión e interpretación: (¿qué sentimientos te suscitaron los relatos, las pinturas y por qué?, ¿Cuál es la relación que encuentras entre la imagen y la palabra en esta actividad? ¿Cuáles metáforas rescatas tanto de la lectura como de las obras plásticas? ¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre ellas?		-Gramatical -Semántica -Literaria -Poética	-pc, Video beam, imágenes artísticas en PowerPoint, música. -2 horas de clase, c/u de 50 minutos.	-Baudelaire, C. (2007). <i>El spleen de parís (Pequeños poemas en prosa)</i> . España: Alianza. -Phoebe, P. (1993). <i>El impresionismo</i> . Barcelona: Ediciones Destino.

5. Hallazgos



El juicio de Paris, (1639). Peter Paul Rubens

El cuadro que presento a continuación da cuenta de la información recopilada en mi diario de campo, pasando por un proceso de análisis y fundamentación teórica donde se sustenta el accionar en el aula desde las categorías planteadas allí. Me permito, entonces, describir cada una de ellas, para dar cuenta sobre cómo funcionó la estrategia desde la metodología del trabajo con la imagen artística, cuáles fueron los logros en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, a partir de la estrategia implementada y los posibles retos que surgen para trabajos posteriores.



Didáctica de la lengua y la literatura

Rituales de clase

Comportamiento

Uso de las TIC

Uso de la lectura en voz alta

Estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguaje

Lectura y escritura en grupos

Participación en clase

Exposiciones

Proyección de videos

Lecturas dirigidas

Conversatorios

Propuesta didáctica

Otros sistemas simbólicos

Texto literario

Imagen artística

Poesía, dramaturgia y narrativa

Semiótica

Hermenéutica

1. Apertura

2. Articulación

3. Comparación

4. Creación

Descripción inicial texto e imagen

Lectura texto e imagen

Comprensión

Análisis

Interpretación y escritura

Herramientas del lenguaje

Discursos: denotativo y connotativo

Como se evidencia en el diagrama, frente a la estrategia, se puede decir que ésta se articuló en la práctica desde tres componentes fundamentales visibles en el trabajo de aula: rituales de clase, estrategias de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, y propuesta didáctica desde otros sistemas simbólicos y la literatura. Por el lado del último componente, la estrategia en torno a la imagen artística, propiamente la pintura, como sistema de significación que contribuye a la potencializar los procesos de comprensión e interpretación de textos literarios, estuvo dividida en cuatro momentos: Apertura, articulación, comparación y creación, los cuales dieron cuenta de un trabajo secuencial, configurados desde algunos postulados de la teoría semiótica y hermenéutica, utilizados en el desarrollo de las actividades para llegar a los objetivos propuestos en la práctica profesional. Haré entonces, el recorrido por las principales sesiones de clase donde se obtuvieron logros, algunos significativos, otros en cambio no revelaron incidencias positivas en el proceso de este proyecto investigativo.

5.1. Componente uno, rituales de clase.

En los primeros días de observación en el aula y en la institución detecté asuntos puntuales que me permitieron ir construyendo ideas clave para la aplicación de mi estrategia, por ejemplo, la ausencia de una biblioteca y los medios tecnológicos allí presentes, cobraron un significado relevante en la identificación de la simbología escolar. “La Escuela en las Nubes”, como uno de los magnos proyectos de la institución, me llevó a reconocer que el sentido de la carencia bibliotecaria como lugar geográfico dentro del plantel, esta sustituido por la tecnología del conocimiento, por el libro hecho virtualidad, por una información ya no desde los anaqueles, sino al alcance de un botón encendido y la tecla señalada, donde incluso los padres de familia y las mismas estudiantes están permanentemente informadas de su desempeño académico. Así mismo, lo evidencí en una de las clases, cuando me enteré que de algunas niñas se mostraban ansiosas por conocer la nota del área de química:

María Isabel Silva parece inmersa en su celular, algunas otras sin que la profesora Sandy se dé cuenta, la rodean y hablan en voz baja como preguntándole algo; la maestra cooperadora sale un momento del salón y todas de manera compulsiva se acercan a su compañera para que les informe su

calificación, -¿quién más quiere saber la nota? pregunta Silva [...] (Diario de Campo, Agosto 15 de 2012).

En otros casos, se valen de la dotación tecnológica para preparar exposiciones en los trabajos de clase, éste, es uno de los asuntos marcados en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que decidí involucrar metodológicamente, puesto que descubrí la participación conjunta del grupo y sobre todo la atención que las estudiantes del grado 10-A prestan a sus mismas compañeras. El componente tecnológico les permite complementar sus exposiciones, además de captar fácilmente la atención de sus pares, por lo que la implementación del video beam se convirtió en un elemento recurrente durante mi práctica pedagógica, teniendo en cuenta el trabajo con la imagen artística y las formas del lenguaje visual, era de suponer entonces, que le diera prioridad a este medio para poder trabajar con obras pictóricas, de esta manera las muchachas observaban, a la vez que analizaban, comprendían e interpretaban los colores, las formas, los tamaños, los personajes creados, los espacios y los tiempos que pueden evidenciarse también en la pintura.

Otra de las características fundamentales que hizo parte de los rituales de clase, fue el uso de la lectura en voz alta, ésta, permitió principalmente, llamar la atención del grupo, lograr una concentración inmediata para insertarlas en la dinámica de la clase, por lo menos al comienzo, ese fue su funcionamiento; más tarde, me dí cuenta que disfrutaban de la lectura en voz alta, por lo que en varias sesiones se realizaron lecturas colectivas, con el objetivo de escucharnos y que cada una hiciera un reconocimiento a la voz de sus compañeras. Este aspecto, más que un ritual, fue una herramienta valiosa para fomentar el respeto por la palabra del otro, el reconocimiento de un ritmo y estilo personal frente a la lectura en voz alta.

5.2 Componente dos, estrategias de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

Como acompañamiento a la propuesta didáctica, implementé varias estrategias para la planeación y el diseño de las sesiones. Entre ellas, la exposición grupal que ayudo a vehicular temáticas diversas, sobre todo en el segundo momento de la secuencia didáctica; el reconocimiento de los diferentes dioses de la mitología griega, facilitó una

lectura más comprensiva del libro *Por todos los dioses* del autor español, Ramón Domínguez García. Además, de fortalecer el trabajo en equipo, determinando tiempos y discursos en el momento de la presentación. Igualmente la organización por subgrupos para otro tipo de actividades de producción escrita reveló la cooperación de las integrantes para presentar los trabajos propuestos. Uno de mis objetivos era modificar los grupos de trabajo que permanentemente optaban por ser los mismos, situación a la que se opusieron rotundamente y termine cediendo ante esta petición; sin embargo los equipos ya bastante conocidos entre sí cumplieron, unos mejor que otros, los compromisos de las sesiones.

Fue muy frecuente también, la estructura de las sillas en el aula de clase. El diseño circular o mesa redonda fue preferible en muchas actividades, como estrategia de comunicación y participación; no solo lo implementé por la visibilidad conjunta e inmediata que se logra mediante esta estructura, sino también, porque es una forma de darle protagonismo a cada estudiante, sin que pueda ocultarse fácilmente detrás de alguna compañera.

Algunos temas, necesariamente requerían de las anotaciones en el cuaderno, así que, sin querer recurrir a estrategias conductistas como el dictado, propuse la toma de notas desde lo que ellas consideraban importante en el discurso de cierta explicación. Al comienzo tuve inconvenientes con algunas porque no aceptaban la ausencia del dictado, pero la reflexión en torno a esta práctica de escritura la basé en el entrenamiento para la educación superior, incitándolas a sentirse en el aula de clase universitaria. Esto, aumento la capacidad para generar sinónimos y la utilización del parafraseo en público por parte de ellas.

La participación en clase fue fundamental para ir haciendo de la sesión y sobre todo del tema propuesto, algo de interés donde cada una tuviera que aportar desde su saber previo; esto funcionó mediante preguntas que las obligaran a buscar relaciones, comparaciones, ejemplos y circunstancias de inquietud permanentes. De ahí que también haya decidido realizar conversatorios para promover la comunicación, el conocimiento y diversidad de ideas frente a un mismo tema, invitándolas siempre a escuchar al otro como un acto de respeto y valoración de opiniones diferentes.

La proyección de videos solo se implementó una vez, y el resultado no fue el más satisfactorio, teniendo en cuenta que debían prestar atención a lo planteado en el

documental “dioses de la mitología griega” para resolver el taller que hizo parte de esa sesión, las muchachas se mostraron dispersas, algunas aprovecharon ese momento para adelantar tareas de áreas diferentes y otras hablaban en voz baja. Sin embargo, el taller fue resuelto sin mayores dificultades, seguramente porque ya tenían avanzada la lectura del libro *Por todos los dioses*.

Las lecturas dirigidas se utilizaron sobre todo en el segundo y tercer momento de la secuencia, pues era necesario tratar los temas allí propuestos de una manera participativa, donde todas captaran el sentido tanto del texto como de la imagen plástica a partir del discurso denotativo y connotativo de ambos. Con este tipo de lecturas se ofrecieron datos clave para la comprensión y el análisis de otros sistemas simbólicos en relación con el texto literario, de ahí que se haya permitido todo tipo de ideas e intervenciones entorno a la actividad para enriquecer el análisis e interpretación de la pintura y el texto literario.

5.3. Componente 3, propuesta didáctica desde otros sistemas simbólicos y la literatura.

La estrategia implementada como secuencia didáctica está configurada a partir de la ejecución de cuatro momentos importantes en el proceso de actividades en el aula. Ellos conforman un diseño híbrido desde el planteamiento teórico, entre semiótica y hermenéutica, lo que determina una secuencia planeada desde elementos mixtos para los propósitos que se querían lograr en la práctica pedagógica.

5.4. Momento 1: Apertura.

El primer momento de la secuencia planteada hace referencia a la apertura o al acercamiento de dos lenguajes, el literario y el lenguaje visual, enfocando este último en la pintura, por lo que se planteó la écfrasis como ejercicio literario; su principal objetivo es la descripción de imágenes, convirtiendo la misma, en narración de lo observado, es decir, una descripción que me lleva a una creación escrita desde la propia imagen y la manera cómo recreo ésta dentro de los elementos observados.

Para esta actividad, registrada en el diario de campo, el día 23 de octubre de 2012 se conformaron ocho grupos de cinco chicas, a cada uno de ellos se les asignó un tipo de descripción (ambientes, objetos, personas y animales), compuesta por los pasos necesarios para llevarla a cabo de manera correcta. El criterio para seleccionar las imágenes fue de carácter artístico, así que se optó por pintores como Vincent Van Gogh, Débora Arango, Frida Kahlo y Luis Catmizer. (Anexo 33) Esta selección estuvo relacionada con los tipos de descripción correspondientes a cada subgrupo; luego de terminar esta primera parte, se propuso la socialización de la misma; cada integrante del equipo mencionaba aspectos importantes para construir la descripción de la imagen y luego leer la construcción escrita realizada en conjunto. Este momento fue bastante creativo, pues la estudiantes no solo describieron la imagen, sino que lograron darle una interpretación desde todos los elementos que la componían, algunas se aventuraron en la asignación de títulos y con base a ello plantearon su interpretación. Las descripciones realizadas dieron paso al ejercicio literario de la éfrasis, ya que se convirtieron en narraciones creadas con sentido y bastante imaginación, (anexo 34) lo que permitió un primer encuentro con imágenes artísticas y el reconocimiento de sus autores. En este anexo puede evidenciarse la comprensión que la estudiante hace de la pintura de Frida Kahlo, cómo teje su escrito a partir de la observación y la interpretación de la imagen, relacionándola incluso con características propias del género femenino.

La siguiente actividad es una continuación de la anterior; para hacer un paralelo entre las descripciones, se propuso esta vez hacerlo con el texto literario. El seleccionado fue la obra de teatro *La tortura* del dramaturgo colombiano Enrique Buenaventura. Se optó por este texto porque las estudiantes de 10-A y en general las estudiantes de la Institución Educativa San Juan Bosco, han tenido muy poco acercamiento a otros géneros literarios; las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la literatura en el colegio se han enfocado mucho más en la narrativa, y géneros como la poesía y el teatro son poco frecuentes; por lo que la lectura colectiva de la obra sirvió también para dinamizar un poco las lecturas antes realizadas, sin embargo, por la estructura de la misma pareció haberlas remitido de inmediato a una representación teatral, incluso muchas pedían que se hiciera de esta manera.

[...] este momento fue bastante eufórico; las chicas una vez se enteraron de que lo que tenían en sus manos era una obra de teatro, se entusiasmaron mucho pensando que la iban a representar [...] para hacer de la clase algo más dinámico

les propuse entonces hacerlo durante unos minutos por parejas, sobre todo porque la estructura de la obra lo permitía. Se ubicaron en mesa redonda y cada pareja fue tomando su lugar en el centro [...] (Diario de campo, 30 de octubre de 2012).

En la descripción, el texto puede ofrecer más detalles y más aspectos para poder hacer de la misma un ejercicio menos complejo, no obstante, esta actividad aunque no involucraba la écfrasis, propia de la imagen artística, las estudiantes partieron de la imagen que se crearon de los personajes y los principales hechos para ofrecer dicha descripción. A cada subgrupo se le asignó un personaje diferente, un objeto relevante dentro la narración y una acción, esta última permitía centrarse en la ambientación del hecho. Seguidamente los equipos dieron a conocer las descripciones, donde se pudo evidenciar menos elaboración en relación con las de las pinturas, aunque los rasgos de los personajes podían ampliar el ejercicio (ver anexo 35). Esto me lleva a inferir que la actividad de la écfrasis con la imagen artística puede promover fácilmente la creatividad y la interpretación de la misma, mientras que en el texto escrito ven los aspectos descriptivos como algo acabado que no las obliga a complementarlo.

5.5. Momento 2: Articulación.

En el segundo momento de la secuencia, denominado articulación, se desarrollaron tres actividades, de las cuales retomo solo dos para dar cuenta de cómo funciona allí la estrategia. En primer lugar es importante aclarar que las tres actividades propias de este momento giran en torno a la lectura del libro *Por todos los dioses* del escritor Ramón García Domínguez, libro escogido por el área de Lengua Castellana para el Plan Lector de la institución en el primer periodo, lo que propicio el diseño de estas sesiones con base a la temática expuesta por el autor: Mitología griega.

Teniendo en cuenta que las estudiantes ya habían avanzado la lectura, la primera actividad consistió en la selección de un dios griego a partir del árbol genealógico presentado como complemento temático y didáctico a la lectura en curso (anexo 36); allí se identificaron las familias y los principales dioses, semidioses y titanes griegos. Así mismo, se propuso, elegir un mito y una imagen artística que estuviera representando a ese dios; esta actividad revela varios objetivos, el primero de ellos es el

enriquecimiento grupal de los diversos relatos de la mitología griega, además del reconocimiento de personajes significativos dentro de ella, también se buscaba la pertinencia de una imagen en relación con el relato mitológico seleccionado, propiciando la unión entre los elementos de estos dos tipos de lenguaje y finalmente la comprensión de la narración mitológica con base a la pintura; aquí, ellas debían dar cuenta de la historia del dios o semidios, apoyadas en la imagen, por lo que se les indico inicialmente la utilización de poco texto en sus presentaciones.

Esto se hizo mediante las exposiciones por equipos de cuatro estudiantes como máximo, todos sin excepción alguna, utilizaron presentaciones en PowerPoint y Prezi. (Anexo 37) A medida que los equipos socializaban el mito y la imagen, las demás presentaban aportes a la vida o a la obra del dios griego, lo que convirtió la actividad en un conversatorio desde los saberes previos de las estudiantes. La imagen artística facilitó también esa participación, puesto que algunas no conocían el mito que sus compañeras exponían, pero la visualización de la pintura las llevó a establecer relaciones entre la explicación de las expositoras y lo que veían, comparándola con los demás relatos. En medio de la clase surgió una pregunta, lo que me llevó a detener las exposiciones para dar paso a la explicación suscitada por la estudiante Vanesa López: “¿Por qué en todas las imágenes de la mitología griega se ven cuerpos desnudos?” (Diario de campo, 22 de marzo de 2013). Esta pregunta provocó una discusión interesante ya que todas coincidían con el cuestionamiento de su compañera. Seguramente sino hubieran conocido obras pictóricas de la mitología griega nunca se lo preguntarían, esto da cuenta de la importancia de la imagen artística como medio relacional entre la literatura y la pintura para lograr mayores comprensiones de lo que las estudiantes leen.

La siguiente actividad partió de la observación del video *dioses de la mitología griega*, el objetivo era socializar las preguntas por medio de una dinámica diferente donde ellas percibieran el carácter lúdico, pero el comportamiento en la clase no fue el más adecuado, así que decidí hacerlo como taller (ver anexo) para entregar. La intención del video residió en la identificación de otras imágenes a través de las cuales se manifestaron algunos artistas para representar la mitología, por ejemplo, la escultura. También que acabaran de comprender la temática del libro que estaban leyendo y complementaran el conocimiento sobre el origen de los mitos. Aunque el video pareció no funcionar tan bien o al menos como yo lo esperaba, pues este tipo de estrategias audiovisuales les causa pereza y se convierte en un espacio de ocio. Probablemente

porque no han aprendido a leer la imagen en movimiento, los recursos cinematográficos les son muy comunes a la hora de hacer foros y resúmenes de lo observado, pero realmente las estudiantes no cuentan con un conocimiento adecuado de las herramientas visuales para una mayor comprensión de este lenguaje.

Por motivos curriculares propios del área, el tema de la noticia y la prensa entró a hacer parte de la secuencia en este ciclo de la articulación. La primera actividad desarrollada consistió en la explicación del concepto, las características, y funciones, tanto de la prensa como de la noticia. Para esta sesión las estudiantes debían copiar en sus cuadernos la explicación, por lo que utilicé una estrategia diferente al dictado, haciendo una reflexión de la importancia de tomar nota sin esperar que les dictaran. A medida que esto pasaba la clase fue mucho más participativa y fue clara la iniciativa por parte de las chicas en la utilización del parafraseo y los sinónimos. Posteriormente en la otra sesión, se trabajó con la imagen en la prensa, identificando los tipos de imagen y sus funciones. Cada estudiante llevaba un periódico (El Colombiano, El Tiempo o El espectador), (anexo 38) en él se identificaban las diferentes sesiones y luego se elegía un artículo de opinión donde ellas debían extraer el tema, los argumentos y la conclusión. Luego de contar con la definición de los tipos de imágenes (índice, icono y símbolo) y sus funciones dentro de la prensa, se propuso identificar alguna de ellas y decir porque hacía referencia a alguno de los tipos trabajados teóricamente. Esta actividad mostró cierta limitación, pues no utilizamos la pintura como imagen artística, pero permitió comprender el funcionamiento de otros sistemas simbólicos. También se trabajó con la caricatura, identificando sus principales características y su temática en asuntos de prensa. Sin embargo se adicionó otro tipo de caricatura no propiamente periodística, para que las estudiantes observaran la diferencia entre dos diversas formas de hacer caricatura, analizar el mensaje de dos diseños contrarios que aluden casi siempre a una crítica sociocultural. Por eso, se optó la presentación de Mafalda y algunas caricaturas de Vladdo. La imagen caricaturesca no era del todo desconocida para ellas, pero anteriormente las habían trabajado en las pruebas masivas de lenguaje donde en la mayoría de los casos, el eje curricular de los sistemas simbólicos se reduce a la observación de esta muestra icónica mediante la interpretación de una secuencia lógica de los gráficos y la inventiva para plantear diálogos a partir de la imagen observada. En este caso, las estudiantes identificaron la articulación con el lenguaje

periodístico, percibieron una forma de analizar y plantear críticas por medio de este tipo de imagen.

5.4. Momento 3: Comparación.

Terminado el momento de la articulación en la secuencia, donde se buscaba la unión del texto y la imagen como apoyo visual para reconocer en ella la comprensión del relato, esta vez mitológico y periodístico, pasamos al tercer momento, denominado comparación; desde esta fase se propusieron cinco actividades de las cuales se suprimió debido a los cambios de horario en la institución y por lo tanto a las horas de clase que no se pudieron recuperar. Retomo entonces, dos de ellas para mostrar cómo las chicas pasaron del significante al significado, es decir, del discurso denotativo al connotativo señalados en la pintura y en el texto literario, cómo emprendieron relaciones comparativas entre significados de las imágenes plásticas de Oswaldo Wayasamin, Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y los significados del cuento *Es que somos muy pobres* de Juan Rulfo; igualmente este mismo ejercicio se realizó con el pasaje bíblico *La incredulidad de Santo Tomás* y la obra de Caravaggio, que lleva el mismo nombre que dio origen a la obra pictórica. (Anexo 39).

En un comienzo se indagó por ambos conceptos (denotación y connotación) claves de este momento, ninguna supo qué responder, por lo que decidí comenzar con la lectura del cuento de Juan Rulfo. Partiendo de allí, mediante una lectura dirigida, entre todas elegimos los aspectos significativos dentro del relato, los que ofrecieron una interpretación amplia y contundente del texto. Luego con la presentación de las pinturas que aludían a la misma temática del cuento, permitió hacer un paralelo entre los aspectos tomados en ambos lenguajes. Esto nos llevó a establecer la relación tanto del discurso denotativo y connotativo de las dos obras o las dos formas de expresión artística.

Un segundo ejemplo para que ellas captaran estos dos discursos, fue planteado desde la presentación de una imagen artística que aludía directamente a un texto escrito. La actividad se propuso hacer primero con la pintura, (proyectada por medio del video beam) observándola muy bien, haciendo un ejercicio de análisis e interpretación conectando los aspectos denotativos y connotativos de la imagen plástica. Este

momento fue bastante significativo porque las chicas establecieron relaciones de significación relevantes sin conocer todavía el texto. Hasta que por medio de la diversidad de interpretaciones donde todas participaban abiertamente de manera ordenada, una de ellas, Ana Estefanía Henao, comparó la imagen que tenía frente a sus ojos con lo que había escuchado decir de Santo Tomás (ver para creer). “Ana hizo todo un análisis semiótico y hermenéutico de la imagen presentada, utilizando las herramientas de configuración del lenguaje visual, y se apropió de los conceptos trabajados para explicarle al grupo los elementos explícitos e implícitos de la pintura, haciendo referencia continuamente a la frase “como decía Santo Tomás ver para creer” [...]” (Diario de Campo, 14 de Mayo 2013). Esto permitió la comparación a profundidad con el texto bíblico donde luego, anotamos las diferencias y cómo ambos lenguajes expresan un mismo mensaje de manera diferente, además de establecer una relación intertextual entre los mismos.

Con la intención de seguir ampliando el horizonte comparativo, se quiso incorporar el tema de la retórica de la imagen. En este caso se trabajó con la imagen publicitaria, pues consideré de suma importancia que las estudiantes conocieran la función que cumplen las figuras retóricas en otro tipo de imágenes como la que acompaña a la publicidad, aunque ésta no posibilita la comprensión e interpretación de textos literarios, sirve para comprender desde otra perspectiva los tropos o figuras que se ven claramente reflejados en los textos escritos, sobre todo los literarios. A la pregunta de dónde conocían este tema y cómo lo habían trabajado, todas aseguraron haberlo hecho siempre en clase de Lengua Castellana con textos narrativos, en especial con fábulas y poemas. La sesión comenzó otorgando (papeles de colores) a la mitad del grupo la definición de cada una de las figuras retóricas y a la otra mitad un ejemplo correspondiente de cada una de ellas, tomado de textos literarios, en su mayoría poemas. Esta primera parte permitió que las chicas hicieran un repaso de las figuras literarias. Una vez realizado el repaso se hizo la introducción con el tema de la publicidad y lo que representan las figuras retóricas en el tipo de imágenes publicitarias. Por medio de la proyección con video beam se fue mostrando cada una de las figuras aplicadas a una imagen publicitaria, donde la persona que tenía la definición la leía nuevamente para captar su sentido, ahora desde lo visual. El ejercicio de aplicación se realizó de manera grupal, donde se presentaba una imagen de este tipo, para que alguna se atreviera a decir cuál era la figura retórica que contenía y cómo la disposición de elementos visuales reflejados allí,

daba cuenta de ella. “Al finalizar la actividad, las estudiantes manifestaron el agrado y pidieron continuar con el ejercicio, reconociendo que nunca habían imaginado que las imágenes de la publicidad tuvieran incorporadas las figuras o tropos que habían comprendido desde el texto literario”. (Diario de Campo, 17 de Mayo 2013).

5.5. Momento 4: Aplicación.

Dadas las condiciones insuficientes del tiempo y las modificaciones del cronograma debido a situaciones y dinámicas propias de la institución, la actividad de lectura de prosa poética, planeada para el momento 3 (comparación) de la secuencia, fue cancelada, por lo que el ejercicio del momento 4, denominado aplicación, se modificó completamente; pues, la actividad en el momento de comparación era una antesala al trabajo final (anexo 40), una sensibilización especial para que las estudiantes crearan un texto con la estructura de prosa poética de acuerdo a la comprensión e interpretación de las pinturas seleccionadas del periodo impresionista, éstas estaban directamente vinculadas a los escritos del autor francés Charles Baudelaire en su libro *El spleen de París*.

Es por eso que, se propuso hacer una actividad de aplicación donde las estudiantes identificaran las herramientas de configuración del lenguaje visual y dieran cuenta de ellas en la observación de una imagen plástica, además de señalar el discurso denotativo y connotativo a partir de aspectos que permitieran esta construcción, y finalmente, en un texto escrito evidenciar la comprensión e interpretación realizada desde la pintura. Teniendo en cuenta las limitaciones del tiempo y la asignación de una pintura diferente para cada estudiante donde pudieran tener un espacio prolongado con la imagen, percibiendo todos los elementos que la conforman, se eligió el correo electrónico y el Facebook como medio tecnológico para enviar masivamente tanto las pautas del trabajo como las imágenes plásticas. Estos medios contribuyeron a una comunicación permanente, en momentos, a manera de conversación donde algunas se interesaron por expresar sus dudas e inquietudes y a mostrar los adelantos que tenían sobre el trabajo. (Anexo 41).

La mayoría de pinturas seleccionadas estaban relacionadas ya fuera con un texto literario o con un hecho histórico que la misma literatura se ha encargado de reflejar en

las letras; asegurándome de que las chicas no hicieran fraude en sus análisis, advertí claramente que esto se haría evidente en sus trabajos, y de manera muy honesta, en casi todos ellos se puede observar que cumplieron con el objetivo, pasando por la comprensión de la imagen, por las herramientas que configuran el lenguaje visual, hasta llegar a interpretaciones lógicas y significativas construidas a partir de los elementos semióticos que componen la pintura, para luego recrear la imagen desde sus interpretaciones a modo de escrito personal. En el anexo 42 puede observarse, cómo la estudiante tomo el sentido del color, la disposición de las mujeres para representar un sentimiento de liberación y autonomía. Para ella la pintura es una clara representación de que las mujeres están cansadas de la dominación masculina y celebran porque es la hora de la lucha contra el opresor. Esta actividad permitió que las estudiantes realizaran críticas significativas a varias situaciones, entre ellas, la violencia, el poder de denominación masculina en la historia del país, la pobreza, entre otras. (Anexo 43, 44, 45). Además, posibilitó el conocimiento de la historia ligada a la pintura, la comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos donde el carácter crítico intertextual estuvo presente, ya que algunas habían leído el cuento y la novela que representaba cierta imagen plástica, de ahí que hubieran establecido relaciones significativas entre la literatura y la pintura.

El trabajo final donde converge la aplicación de los conceptos trabajados sobre el lenguaje visual, el discurso denotativo y connotativo, el vínculo entre la literatura y otros sistemas simbólicos, evidentemente tuvo algunas modificaciones, no obstante, aunque las chicas a pesar de no haber producido un texto poético, construyeron a partir de la comprensión y análisis de la pintura, un escrito lo suficientemente coherente y significativo en el proceso de interpretación, lo que me permite concluir que la imagen artística sirvió como herramienta de comprensión al convertirse en un texto independiente donde las chicas no solo hallaran una relación intertextual, sino también, una lectura de signos visuales en donde se puede comprender un nuevo sentido

6. Conclusiones.

"Uno nunca termina de leer, aunque los libros se acaben, de la misma manera que uno nunca termina de vivir, aunque la muerte sea un hecho cierto". Roberto Bolaño (Putas asesinas).



La escuela de Atenas, (1509-1510). Rafael Sanzio.

Aunque este proceso parece llegar a su fin, son muchos los motivos, las razones, por las que necesariamente se da paso un nuevo comienzo, a una prolongación tanto de la investigación como del compromiso que se adquiere una vez se toma la decisión de ser docente.

Este aparente final no es más que el comienzo de todos los asuntos que por algún u otro motivo quedaron pendientes, conservando la esperanza de poderlos desarrollar en algún momento. La sensación de que algo faltó, de que se pudo hacer mejor o simplemente diferente, conlleva la intención de volver a comenzar. Sin embargo, expongo a continuación el entramado de logros y resultados presentes en este proyecto

investigativo, pese a algunas circunstancias que incidieron directamente en el transcurso del mismo. Igualmente los logros importantes desde la enseñanza y aprendizaje de la literatura en clase de Lengua Castellana, cómo las estudiantes fueron construyendo conocimiento a medida que potenciaban desde otros sistemas simbólicos la capacidad de comunicación y representación de la realidad.

Es innegable el temor y la angustia en un proceso donde constantemente estás en busca de respuestas, de alternativas, y porque no, de artificios, para motivar a las estudiantes, para hacer del aula de clase un espacio donde las chicas siempre quieran estar, el lugar ideal donde ellas puedan encontrar un motivo suficiente de placer y alegría.

El comienzo de la práctica estuvo lleno de expectativas, de ideales para ejecutar propuestas entorno a la enseñanza de la lengua y la literatura; el primer contacto con las estudiantes, más allá de las observaciones realizadas en el campo de investigación, lo permitió la encuesta (anexo 4) y los principales comentarios de las informantes en el trabajo etnográfico, esto como respuesta a la indagación de características propias de ese grupo de personas y el reconocimiento de elementos que determinarían el trabajo posterior.

Desde este instrumento de investigación, fue evidente el poco conocimiento que las chicas tenían de otros géneros literarios, de ahí que se haya propuesto darle un sentido valioso a géneros como la poesía y el teatro, algunas incursionando por vez primera en este tipo de lecturas:

Algunas chicas responden en voz alta a la pregunta de la encuesta referida a que les gusta leer y porque, me doy cuenta que la mayoría nunca han tenido en sus manos un texto de dramaturgia y que la poesía la han trabajado muy poco, pues sus expresiones son de recordación de grados anteriores como séptimo y octavo [...] (Diario de Campo, 21 de agosto de 2013).

Además, el plan de área que revisé a mi llegada a la institución, también daba cuenta de que el género que más leían las estudiantes independientemente el grado, era el narrativo, entre cuentos y novelas. Esto fue un primer indicio para ir planteando posibles temáticas. A esto, se sumaba la ausencia de un componente vital y relevante en cualquier centro educativo, como lo es la biblioteca, por lo que empecé a identificar la sustitución de la misma por el componente tecnológico imperante en las prácticas

Educativas del colegio. De esta manera fue tomando forma la problemática con la que me encontraba, las chicas, plagadas de un mundo virtual donde el aspecto icónico determinaba sus relaciones tanto, fuera como dentro del aula. El uso de herramientas tecnológicas incluso a nivel personal, también era motivo de gran polémica, un indicador de factores que influía en su comportamiento durante la clase.

El celular fue una problemática impresionante. Me daba mucha rabia, uno dando clase y ellas ahí con el celular, entonces opté, por decirles, recalcarles una y mil veces que les iba a decomisar el celular. [...] (Sandy Gutiérrez: en entrevista 8 de agosto).

Era muy notorio ver cómo en la toda la institución emergía un carácter visual e icónico a través de las dinámicas que se vivían al interior y por fuera de la cultura escolar. Tratando de construir un proyecto de investigación que involucrara dichos aspectos y estuvieran vinculados a la enseñanza de la Lengua Castellana, las observaciones realizadas, las condiciones del contexto educativo y el interés personal por la enseñanza y aprendizaje de la literatura, me condujo a plantear un proyecto de investigación basado en la formación en lenguaje desde otros sistemas simbólicos en relación con el texto literario.

La búsqueda de antecedentes con respecto al tema dio cuenta de una estrategia poco trabajada, a excepción de dos o tres investigaciones relevantes a nivel latinoamericano, la mayor referencia la obtuve de países como España donde se han realizado proyectos tanto en educación primaria, secundaria como en universidad. Así que, este argumento dio mayor fuerza y pertinencia a mi trabajo; para poderlo fundamentar desde teorías pedagógicas, curriculares y didácticas, emprendí la lectura y el análisis de dichos postulados, de autores que me ofrecieron líneas conceptuales donde se sustentaba lo que quería hacer, a donde pretendía llegar con este proyecto; fue el caso de Umberto Eco, María Acaso, George Gadamer, Fabio Jurado, Teresa Colomer, entre otros. Bajo concepciones teóricas tanto en lenguaje, literatura y didáctica, diseñé una secuencia didáctica, articulada de manera tal, que los objetivos planteados fueran alcanzados. Es por eso que, los cuatro momentos de la secuencia están configurados bajo la mirada semiótica y hermenéutica como teorías fundamentales a la hora de trabajar otros sistemas simbólicos. Su aplicación conjunta y mixta garantiza la potencialización de la comprensión e interpretación del texto literario vinculado a otros sistemas simbólicos. Aquí es necesario aclarar que en la etapa inicial de la práctica, había optado por el

trabajo con la imagen publicitaria, pues consideraba que sería un elemento de conocimiento previo para las chicas, además de contribuir a la comprensión crítico intertextual de todo tipo de lecturas, ya que los resultados arrojados en la prueba piloto evidenciaron falencias en este nivel de lectura. Pero, ¿Por qué elegir la imagen artística, específicamente la pintura, y no la imagen publicitaria para potenciar procesos de comprensión e interpretación de textos literarios? La respuesta es una clara justificación a la pertinencia de la imagen plástica, en este caso la pintura, como una de las expresiones del arte que legendariamente ha estado vinculada a la literatura, desde los primeros aciertos del hombre en las cuevas de Altamira, desde las reflexiones entre palabra e imagen que se remontan a Platón y Aristóteles, desde los estudios iniciales entre *La poesía y artes plásticas*, de Lessing, y desde las artes visuales como representación de la realidad y la literatura, fue por eso que el trabajo tuvo mayor viabilidad al elegir la imagen artística en vez de la publicitaria, logrando una conexión pedagógica y didáctica entre estos dos lenguajes en la enseñanza de la Lengua Castellana.

La estrategia implementada me permitió hallar en la imagen artística un sentido diferente al de simple apoyo visual, o lo que comúnmente se ha conocido en la enseñanza y aprendizaje de Lengua, como recurso didáctico. En la metodología abordada se dispuso de ésta como una herramienta eficaz de comprensión e interpretación dentro de otros sistemas simbólicos, es decir, ver en ella, un texto independiente que potencia la relación crítico intertextual, donde las estudiantes lograron identificar aspectos y formas del lenguaje visual para leer y posteriormente crear un nuevo texto.

Dentro de las consideraciones finales de este proyecto es importante reconocer que uno de los mayores obstáculos fue la limitación del tiempo, las sesiones interrumpidas por una y otra eventualidad en las dinámicas extracurriculares de la institución, se convirtieron en una amenaza a la realización e intervención en el aula, por lo que se tuvo que suprimir algunas sesiones, otras en cambio se modificaron completamente para poder alcanzar algunos propósitos señalados. Haciendo un recuento de lo que definitivamente no se pudo lograr, es necesario hacer hincapié en la ausencia de la lectura de textos poéticos, en el intento por querer que las chicas exploran otro tipo de géneros literarios, creo que el proyecto se quedó corto desde allí, pues fueron muy pocas

las lecturas referidas a la poesía, ya fuera por la apatía que presentaban las estudiantes debido a la incompreensión del texto, o por cuestiones de tiempo.

Considero que la estrategia de comprensión e interpretación de textos literarios vinculados con otros sistemas simbólicos, en especial con la imagen artística podría mejorarse con la implementación de las artes en general, crear una relación de reciprocidad entre ambos lenguajes, ver cómo existe una conexión entre todas las artes y los fenómenos sociales a lo largo de la historia, por lo que sería posible trabajar textos literarios de cualquier género pertenecientes a cada escuela literaria y estética de la historia, es decir, hacerlo por periodos, donde las estudiantes identifiquen las características de cada uno de ellos a partir de la pintura, la escultura, la fotografía, el cine y la literatura. Desde esta línea se podría ampliar sustancialmente el conocimiento de otros sistemas simbólicos y la comprensión del texto literario como tal.

Es importante también, concluir que en la práctica profesional el acompañamiento del maestro cooperador es fundamental en el reconocimiento de la apertura frente a los estudiantes, la coordinación en las temáticas entre el maestro en formación y el cooperador permiten una planeación adecuada; el entendimiento y respeto por las posturas didácticas y pedagógicas de ambos, enriquecen la experiencia en el aula y la perspectiva docente de ambos. Una comunicación permanente es vital en todo el proceso de la práctica, pues a través de ésta se solucionan los inconvenientes del día a día escolar.

Debo decir que, la relación con la maestra cooperada fue bastante significativa y contribuyó a la finalización de mi práctica profesional, las sugerencias, y demás opiniones ofrecidas por Sandy Gutiérrez, apoyaron el desarrollo y la realización del proyecto investigativo.

Con respecto a la filosofía salesiana, como eje determinante de los procesos educativos en la Institución San Juan Bosco, vale la pena resaltar el esfuerzo que hacen las Hermanas de la orden de María Auxiliadora porque esta ideología se conserve y fomente una actitud diferente en las estudiantes, sin embargo es evidente que en medio de las dinámicas actuales, las estudiantes de la institución se contraponen a ella y revelan comportamientos propios de la época además de ser inherentes, y terminan por convertirse en problemáticas de gran calado en la sociedad, como es por ejemplo la

homosexualismo al interior del colegio, los embarazos a temprana edad, el consumo de drogas, etc.

Dentro de los aspectos concluyentes de la práctica profesional cabe decir también que, en muchas ocasiones, uno deja de ser la profesora de Lengua Castellana para convertirse en una persona cualquiera, capaz de escuchar, motivar y orientar en algún aspecto de la vida a sus estudiantes; la lengua y la literatura terminan siendo el pre-texto para ello.

7. Bibliografía.

- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. (1a ed.). Barcelona: Paidós.
- Aristizábal, D. (2007). *La literatura como instrumento pedagógico en el aula*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Ballestín, B. (2009). La observación participante en la primaria: ¿Un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *Revista de Antropología Iberoamericana*. 4(2) 229-244.
- Barragán, R. y Wilson, G. (2010). Maestros, imágenes e imaginarios: prácticas y saberes en relación con la didáctica de la imagen. *Pedagogía y Saberes*. (32) 23-31.
- Bibiloni, M., Rossi, M., Dippolito, M., Passoni, M., y Zingoni, A. (2003). Arte y conocimiento: los azares de la mirada. *Nodos y Nudos*. 2(15), 19-24. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1215/1215>
- Bisquerra, R. (1996). Métodos de investigación educativa. En *Centro de investigación y docencia: Maestría en educación. Métodos cuantitativos aplicados 2. Antología*. 34-58.
- Calvo, B. (1997). Lo histórico y lo cotidiano de la investigación y de los textos etnográficos. En *Centro de investigación y docencia: Maestría en educación. Métodos cuantitativos aplicados 2. Antología*. 9, 133-147.
- Cárdenas, A. (2002). Pedagogía y vocación ética de la literatura. *Educación y Pedagogía*. 14(32) 123-133. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/673>
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*. (14), 61-71.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*. (22) 1-19.
- Coll, C., Majós, M., y Onrubia J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de investigación educativa*. 10 (1), 1-18.

- Domínguez, J. (1997). Estética hermenéutica y hermenéutica de la imagen. La articulación de la imagen y lenguaje en H.-G. Gadamer y G. Boehm. *Estudios de Filosofía*, 15 (16), 91-111.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En *Centro de investigación y docencia: Maestría en educación. Métodos cuantitativos aplicados 2. Antología. 2*, 27-33.
- Eco, U. (1989). La estructura ausente. En *Introducción a la semiótica*. (pp. 5-40). España: Grupo Editorial Lumen.
- Eco, U. (1990). Perspectivas de una semiótica de las artes visuales. *Criterios*. 25 (28). 221-233.
- Gadamer, H. (2006). Imagen y gesto. En *Estética y Hermenéutica*. (pp. 245-254). Madrid: Tecnos Alianza.
- Gadamer, H. (2006). Palabra e imagen. En *Estética y Hermenéutica*. (pp. 279-308). Madrid: Tecnos Alianza.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). Características y origen de la etnografía educativa. En, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (27-57) Madrid: Ediciones Morata.
- González, N., y Quesada Villalobos, P. (2005). La enseñanza y aprendizaje de la literatura en complicidad con las artes plásticas. *Pensamiento actual*. 5(6), 83-91. Recuperado de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/6658/6347>
- Guerra, O., Pereira, A., y Ruiz, I. (1993). Pintura y literatura: una necesaria integración cultural. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/9227/1/CC-009_art_13.pdf
- Jurado Valencia, F. (2003). La educación por proyectos: una pedagogía para la conjetura. *Revista Magisterio*, (2) Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kanelliadou, V. (2010). Ut pictura poesis: Artes Plásticas y Literatura: Didácticas paralelas. Recuperado de: <http://dugidoc.udg.edu:8080/bitstream/handle/10256/2933/394.pdf?sequence=1>

Guerra, O., Pereira, A., y Ruiz, I. (1993). Pintura y literatura: una necesaria integración cultural. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/9227/1/CC-009_art_13.pdf

Lomas, C. (2003). Entrevista. “Es tarea del docente de lengua y literatura mejorar las competencias comunicativas del alumnado”. 1-26.

Londoño L. y Henao, D. (2007). *El Lenguaje no verbal, el silencio de las palabras*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

López, N. (2007). *El papel de las artes plásticas y escénicas en la enseñanza de la literatura*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

MEN, 1998, *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, Bogotá, Magisterio.

MEN 2003, *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, Bogotá, Magisterio.

Orrego, L. (2006). *La literatura como instrumento integrador del área de Lengua Castellana en el colegio Jesús Rey, diseñado para 10°*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Pérez, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y Saberes, Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación*. N°18, 70-74.

Pérez, Á. (1996). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de la investigación educativa. En *Centro de investigación y docencia: Maestría en educación. Métodos cuantitativos aplicados 2. Antología*. 7-26.

Quiles, M. (2012). Entre pinceles y libros: textos para un enfoque intertextual e interdisciplinar en el aula de lengua. *Álabe*. 6, 1-19. Recuperado de <http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe/article/view/115/104>

Rojas, C. Rojas de Chirinos, B. (2009). Perspectivas teóricas y epistemológicas de la investigación cualitativa en educación: ideas básicas para su comprensión. *Revista Educare*. 13 (1) 57-70.

Sánchez, J. (2001). Integración curricular de las TIC: conceptos e ideas. Recuperado de: <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Docentes/primercllc/Evidencias%20de%20>

Aprendizaje1/Cohorte%202%202009/GRUPO%20MONTESSORI/carlos%20Alberto%20Ospina%20Ortiz/Integracion%20Curricular%20de%20las%20TICs%20Con%20formato.pdf

Sandín Esteban, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. 9, 123-136.

Tobón, R. (1994). Semiótica, lenguaje y educación (SELEE)-un modelo semiopedagógico. *Cuadernos pedagógicos, Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Edición especial.* 9, 109-136.

Varón, E. (2006). El juego simbólico: palabras e imágenes en la educación. *Aquelarre. Revista de filosofía, política, arte y cultura del Centro Cultural de la Universidad de Antioquia.* (10) 105-120.

8. Anexos

Anexo 1 y 2 (Entrevistas)

ENTREVISTA N°1		FECHA: 8 de Agosto de 2012	DURACIÓN: 30 minutos.
ENTREVISTADOR: Rina Jaramillo			
ENTREVISTADO: Sor Filomena Zulúaga		CARGO: Coordinadora disciplinaria	
OBSERVADOR: Rina Jaramillo			
TÓPICOS	PREGUNTAS	RESPUESTAS	
PERSONA L	¿Cuál es su área de formación y de qué manera la vincula en su qué hacer como directivo docente en esta Institución Educativa?	<p>Mi área de formación es Salesiana. Es un tratado y Don Bosco y Madre Mazzarello nos dejaron como legado. Ellos nos dicen: hay que amar mucho a los jóvenes. Don Bosco y Madre Mazzarello nos recomiendan: los jóvenes necesitan sentir que los amamos que ellos sepan que los amamos.</p> <p>Entonces el Sistema Preventivo de nosotros está basado en la razón, en la religión, en la amabilidad. Este es una casa, cualquier casa salesiana es una casa de puertas abiertas, cualquier persona que entre a nuestra institución, a nuestras casas, debe sentir el espíritu de familia. Con estos ingredientes nosotros nos robamos el corazón de las niñas para poder transformarlas. O sea, nosotros tenemos que querer lo que ellas aman, muy duro es decir: ¡reggaetón!, hay que amar el Reggaetón para poderlas orientar, hay que amar todo este mundo que esta tan convulsionado para nosotros poderlas dar respuesta a ellas. Estamos de visita de la Madre general. La Madre general es como decir el papa. La Madre general a nivel del mundo, todas las Salesianas del mundo, que somos diecisiete mil salesianas en el mundo.</p>	
	¿Qué experiencias ha tenido como coordinadora en otras instituciones que pueda aplicar acá?	<p>Haber La experiencia mía es muy significativa Carlos Arturo y Rina es muy linda y muy grande porque yo ya llevo unos añitos en la educación y me encanta, dígame desde las veredas, la primera experiencia mía fue en la vereda, luego en un pueblo, luego en la ciudad de Medellín, luego en Cúcuta y es decir he caminado por toda Colombia porque como soy salesiana a nosotros nos cambian con mucha frecuencia.</p> <p>-¡Ah! ¿Cómo un tipo de misión? (Rina)</p> <p>Sí, donde nos necesite la obediencia allá vamos, entonces</p>	

		<p>es muy significativo eso porque experiencia, la más grande: es que los jóvenes de hoy nos necesitan mucho, necesitan mucho de la educación, muchísimo pero fundamentada en el amor.</p>
<p>AMBIENTE ESCOLAR</p>	<p>¿Cuáles son las características, económicas, sociales, familiares, culturales de la comunidad educativa?</p> <p>¿Cuáles son las necesidades educativas en el área de Lengua Castellana en la institución?</p>	<p>Muy complicado porque las niñas son muy vulnerables, estamos en una... las niñas son muy lindas las que están acá son muy lindas pero tienen la dificultad que tiene cualquier joven hoy ¿cierto? Y es la situación de drogadicción, no hay familia no hay papá no hay mamá, no en un ciento por ciento, pero hemos hecho estudios más o menos de un 85%. Unas porque la tienen pero son mamás vivas ausentes, por el trabajo y todo eso. Son mamás que viven del trabajo buscando empleo, vendiendo manguito heladito todo eso, entonces la niña está sometida a una ausencia de la mamá. La mamá llega a las 10 de la noche fundida. Entonces que va encontrar en la mamá, una mamá que regaña que pega...</p> <p><i>-y que de alguna manera es la institución la que... (Rina)</i></p> <p>Y eso está afectando mucho el aprendizaje. Estamos doblitando esfuerzos, estamos para ellas, sin embargo no es fácil porque somos pocas fuerzas para 1020 niñas que hay en la institución entonces la situación y el entorno que tenemos ahora es difícil no solo aquí sino en todas partes, además esta zona fue muy afectada por lo de Pablo escobar en el 90, en el 89, muchas niñas son hijas de esas mamás y de esos papás que hoy ya están muertos por la violencia.</p> <p>La escucha, la lectura, ellas solo escuchan música, usted las ve siempre conectadas, es decir la tecnología ha acercado a lo lejano pero ha alejado a lo cercano entonces ha sido muy difícil porque las niñas escuchan es al de allá y no al de acá, entonces como necesidad la escucha, necesidad de lectoescritura necesidad de un análisis claro, acertado de una lectura de un libro, aunque por ejemplo tenemos</p>

		<p>unas buenas profesoras, por ejemplo Leidy es extraordinaria, entonces yo estoy tranquila por esa parte, porque sé que lo que es noveno diez y once están muy bien atendidos, y las otras profesoras también son buenas, pero por decir. ¿Cierto? Entonces necesitamos una ayuda en eso grande. La preparación de los educadores también, que se sigan preparando mucho porque un profesor que esté dando español no puede dejar de ir a la universidad y más atendiendo todo esto. Es que míreme a mí (señala los artefactos tecnológicos que tiene sobre su escritorio) y no soy de la generación Google, soy dinosauria (todos nos reímos).</p>
<p>UBICACIÓN</p>	<p>¿Qué potencialidades tiene la Institución Educativa frente a otras que están alrededor?</p> <p>¿Cómo es la relación con las dos instituciones vecinas? (la pregunta surgió en medio del diálogo)</p> <p>¿Cuáles son las características sociales y culturales del contexto?</p>	<p>!Huy! muchas, aquí está la parte lúdica, las hermanas salesianas, también hay padres de familia muy comprometidos, las niñas tiene muchas habilidades, sirven para todo, les encanta todo.</p> <p><i>Yo he estado observando el acompañamiento que hay también en la parte espiritual... (Jorge)</i></p> <p>También la parte espiritual tiene para nosotros tiene su celebración eucarística, tiene su confesión y esa propuesta es desde nuestro sistema p, porque nosotros Don Bosco dice que hay darle acompañamiento a nuestras niñas en la parte espiritual. Nosotros somos católicas y eso es lo que ofrecemos.</p> <p>Muy interesante, es decir ser presentan rivalidades entre ellas pero no es que sea una cosa del 80 y 90, por lo que ellas pelean es por lo novios, pero las relaciones entre nosotros, Alvernia, Lourdes y es muy buena y con los demás también.</p> <p>Es gente luchadora, gente trabajadora, estamos rodeadas del estrato 1, 2 y 3 son niñas muy necesitadas, aquí tenemos un contexto muy vulnerable, tenemos niñas de Moravia, y hay de todo, a nosotros también nos llegó de todo, porque a pesar que este colegio es de un corte salesiano un corte religioso la niñas son te este planeta tierra, no son extraterrestres, entonces aquí hay embarazo, aquí hay.... () Hay niñas que dicen: hermana soy esto. ¿Que toca hacer? ¡Mamita! usted es hija de Dios. Sea muy fiel a eso, no sea ordinaria, porque hay gente muy ordinaria.</p> <p>Sí. Es decir en este momento tenemos que hacer algo más grande, porque este año sobre todo, con todo eso del primero de Julio que se declaró el día de todo eso. Ha sido...y este año después de vacaciones entonces las niñas</p>

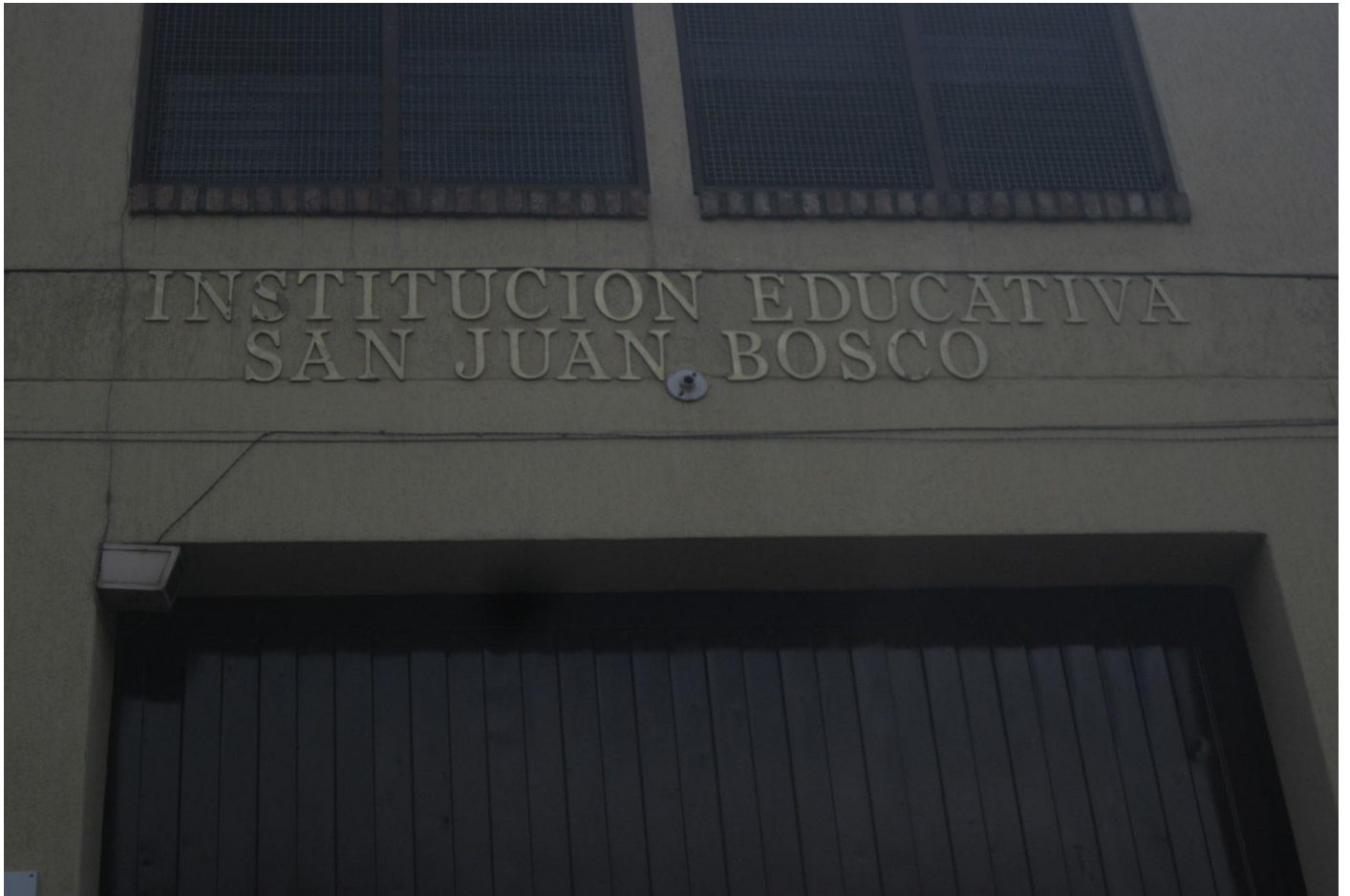
	<p>¿Cuándo se presentan ese tipo de situación desde el área de lengua castellana que trabajo se implementa? (la pregunta surgió en medio del diálogo)</p>	<p>han sentido más eso. Y yo personalmente si he sentido ese cambio. Por ejemplo Leidy acaba de sacar una maestría de género, porque ella está cogiendo desde español esa partecita, la está manejando muy bien, ahí estoy muy tranquila pero eso tiene que trascender a todo el colegio.</p> <p>Es una tendencia muy fuerte pero hay que atenderla.</p> <p>Ustedes tienen que ser practicantes salesianos, van haber muchas cosas entre las niñas, nos e vayan a asustar, estas niñas son de esta tierra, son de corte salesiano pero igual están en este mundo. Ojala ustedes se han empapados por la filosofía salesiana para acá y para cualquier parte donde se desempeñen la filosofía Salesiana es que los jóvenes se sientan amados en Cristo buen pastos, que a nosotros no nos puede estorbar un niño mal genio, el que gente la diferencia. Que el corazón de ustedes se debe abrir a eso. Que es que a este hay echarlo, no podemos hablar de eso porque la sociedad ya les ha dado duro, y después que el sistema educativo lo saque...yo no he estado de acuerdo con eso. Hay que atender los jóvenes con mucho amor porque si están muy distintos.</p>	
ENTREVISTA N°2		FECHA: 8 de Agosto de 2010	DURACIÓN: 30 minutos.
ENTREVISTADOR: Rina Jaramillo			
ENTREVISTADO: Sandy Gutiérrez		CARGO: Docente 9-A	
OBSERVADOR: Rina Jaramillo			
TÓPICOS	PREGUNTAS	RESPUESTAS	
DESEMPEÑO	¿Cuáles son las fortalezas y debilidades manifiestas de las estudiantes en lengua castellana?	Yo quiero aclarar en primer lugar que yo vine a la institución en Febrero de este año, siempre hubo un choque muy grande de las niñas hacia mí porque estaban muy amañadas con la anterior profesora. ¿Pero qué paso? Hicimos una permuta, yo trabajaba en Marinilla y ella trabajaba aquí, entonces hicimos una permuta. Fue algo complicado al principio pero luego de ir analizando el grupo, de mayor acoplamiento, he podido percibir que el grupo es muy bueno a nivel general, en cuanto a la parte académica, ¿cierto? En cuanto a la parte disciplinaria, son niñas muy hablantinosas constantemente hay que llamarles la atención, en algunos momentos hay que alzarles un poco la voz para que se queden	

	<p><i>¿La elección de esos libros es por cuenta de las estudiantes? (la pregunta surgió en medio del diálogo)</i></p>	<p>calladas o dejen dar la clase, pero en lengua castellana como tal que es lo que nos interesa ahora, son niñas que escriben muy bien, son muy ordenadas en sus cosas, dada también como la dinámica que tienen en el colegio que todo tiene que estar como a la altura, como dice la hermana que debe tener caché, entonces ellas mismas como que se apropian que tienen que hacer buenos trabajos. Inicialmente me encontré con que las niñas bajaban muchas cosas de internet, entonces tuve que reforzar muchas partes les decía que ellas no eran ningunas mediocres como para no ser capaces de hacer sus propios trabajos por lo tanto fue la parte digamos débil de ellas. En cuanto a lectura considero que ellas están muy bien, algo perezositas dependiendo como de la lectura, pero igual se les ofrece acá un espacio por ahí en la semana de unas dos horas en las semanas para que traigan sus libros leen acá.</p> <p>No. Son libros que ya se establecieron creo que desde Enero. Yo cuando llegue ya habían hecho esa selección. Había un libro que se llama la Amortajada que estaba establecido para este segundo periodo, pero yo lo busque y estaba muy escaso, y las niñas también dijeron que lo cambiáramos, a parte que era muy grueso, tomamos la opción de cambiarlo. Entonces lo cambiamos por Aura, un poco más facial igual se relacionaba con la época que estábamos viendo que era el romanticismo, eso fue lo que paso. Entonces en lectura son niñas que leen que comprenden y están muy inquietas, ¿cierto? Y están muy inquietas... profesora resuélvame esta duda, no tragan entero, siempre quieren ir resolviendo.</p>
<p>RELACIONES INTERPERSONALES</p>	<p>¿Cuáles estrategias utiliza frente a lo comportamental en el área de Lengua castellana?</p>	<p>La mejor manera es rotarlas de puesto. En este momento usted ve las sillas marcadas. Entonces esta numeración yo la viva rotando constantemente. Incluso ya llevamos como dos meses así y las niñas me están pidiendo que las cambie, entonces las nuevo, pese a que uno las cambia a veces se hacen en el mismo puesto con las mismas chicas, siempre es una pelea para que se ubiquen en la silla que les corresponde. Esos números están en el orden de lista, entonces el argumento para eso es que cada una responde por su silla, si su silla esta rayada, si está sucia, dañada y usted no estaba sentada ahí, es</p>

		temática que estemos viendo. También a través de Comics, yo trabajo mucho la historieta, les pongo una película y les digo que hagan una historieta. Ahí se deja ver un poco como están emocionalmente. Trato que todo sea de la actualidad. Ellas son muy participativas, tratan que las cosas queden en claro y si una las deja ellas siguen debatiendo.
SABER PEDAGÓGICO	¿Cuáles son sus métodos, estrategias didácticas para motivar o incentivar la lectura de los textos literarios en las estudiantes?	Yo venía de un ritmo distinto, en el colegio anterior, nos leíamos cuatro libros por periodo y eran cuatro periodos, le dedicamos más tiempo a la lectura que a cualquier otra cosa. Ya, cuando bien acá, que son tres periodos es un libro por periodo, de 16 libros paso a 3. Lo importante no es la cantidad sino la calidad, con que uno se lea un libro bien leído ya con eso queda satisfecho, la manera, la estrategia que les hago, es que ellas hagan un trabajo dinámico, a pesar de que ya hay una fichas de lecturas que ya estaban establecidas por el plan de área, yo también lo manejo... para que la sustentación oral quede un poco mejor por ejemplo que hagan un mapa mental, un mapa de ideas. (<i>Ejemplos</i>).
DIAGNÓSTICO GRUPAL	¿Qué saberes previos traen las estudiantes en lengua castellana? ¿Qué inquietudes, curiosidades presentan las estudiantes cuando	Tienen muchos, desde la parte gramatical quizás se les ha olvidado algunos, (oraciones simples, compuestas) pero tienen muchos, en la parte de ortografía son buenas escribiendo, tienen un vocabulario amplio. Son pocas las palabras que preguntan por el significado. Como te decía al principio redactan muy bien, quizás les falta a muchas la parte de puntuación, para que la redacción quede más clara, pero ellas se dan a entender en la parte de escritura. Porque uno ve que hasta noveno, incluso, décimo y once, tiene uno que leer y volver a leer. En comprensión quizás les falta, hoy les hice una prueba y me di cuenta que están un poco flojas, lo puede comprobar con la prueba que hicimos al final del periodo, que es...son cosas de todos modos muy difícil, yo digo que lo más difícil que hay es comprensión de lectura porque es muy del contenido, entonces uno realmente se debe fijar muy bien. Veo que esa parte hay que trabajarla mucho.

	<p>están en clase se lengua castellana?</p> <p>¿Cuál es la actitud de ellas frente a los lenguajes simbólicos? (la pregunta surgió en medio del diálogo)</p>	<p>Ellas les preocupan cosas de la lectura, que el texto sea comprensivo, que este al lenguaje de ellas, y que lo posible sea lineal para entenderlo, lo ven enredado cuando no está secuencial la historia, entonces cuando uno puede analizar qué tipo de narrador, que tipo de argumentos... a ellas les causa mucho desánimo. Las niñas hay que saberles llegar por lo que me he dado cuenta, la parte anímica influye mucho, no falta la niña a veces que es hiriente incluso con las compañeras entonces no hay que dejar que eso trascienda, hay que delegar otras funciones a esas niñas porque siempre tratan de llamar la atención, entonces es como ponerles una actividad distinta, para que no deje que el grupo se distorsione, se pierde la concentración en la clase. Seguirles cultivando el don que ellas deben hacer las cosas bien, que son buenas, que son las mejores.</p> <p>Yo tengo acá niñas con mucho talento, en parte de pintura hay muchas niñas que dibujan muy bien, otras están en el coro, tengo como tres o cuatro niñas que están en el coro de la capilla. Tengo otras que tocan guitarra, bajo, piano, tengo dos niñas que han sido campeonas de Tango. Incluso para el día del profesor me hicieron una presentación de tango lo más de bonito. Muchas deportistas, y otras que no están en ninguna parte pero en el momento de hacer una representación teatral. Otras escriben cuento y poesía con una facilidad impresionante.</p>
--	--	--

Anexo 3





Anexo 4



Facultad de Educación
Práctica Pedagógica I
Rina Fernanda Jaramillo Gómez
Institución Educativa San Juan Bosco

Nombre de la estudiante: _____
Grado: _____ Edad: _____ Fecha: _____

1. ¿Cuáles crees que son tus fortalezas en el área del lenguaje?

- a. La escritura
 - b. La lectura
 - c. El dibujo
 - d. La actuación
- Otra ¿Cuál? _____

2. ¿Qué te gusta leer?

- a. Cuento
 - b. Poesía
 - c. Novela
 - d. Comics
- Otro ¿Cuál? _____

3. Cuando escribes o lees ¿por qué lo haces?

- a. Por gusto propio
- b. Porque estás chateando
- c. Por exigencia académica
- d. Porque me obligan

4. ¿Qué te disgusta del área de español?

- a. Las lecturas asignadas
- b. Las estrategias como se trasmite el conocimiento
- c. La profesora
- d. Las exposiciones asignadas

5. ¿Qué estrategias prefieres para la enseñanza y el aprendizaje del español?

- a. Visuales
- b. Auditivas
- c. Competitivas
- d. Lúdicas

6. ¿Te gusta sobresalir por tu participación en la clase de español?

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. A veces
- d. Nunca

7. ¿Cuándo escuchas a tus profesores y compañeras porque lo haces?

- Por respeto
- Porque me gusta participar
- Porque me interesa lo que dicen
- Porque es una regla dentro del salón

8. Lo último que leíste fue “Aura” de Carlos Fuentes. ¿Qué aspectos rescatas de la obra?

- Lo estético del lenguaje
 - La historia
 - La brevedad
 - El tema
- ¿Por qué?
-
-

9. ¿En tu casa hay libros?

- Pocos
 - Muchos
 - Ninguno
- ¿De qué tipo son los libros que hay en tu casa?
-

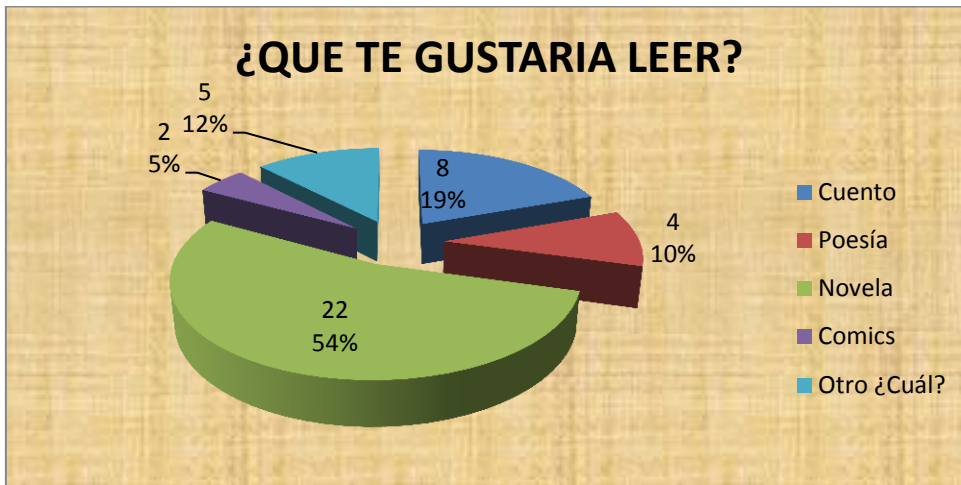
10. ¿Visitas bibliotecas?

- Siempre
 - A veces
 - Nunca
- ¿En qué ocasiones?
-

Anexo 5



Anexo 6



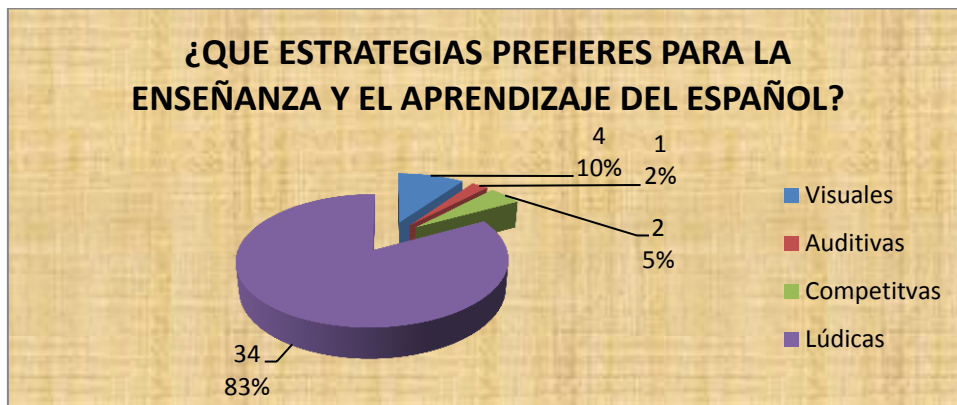
Anexo 7



Anexo 8



Anexo 9



Anexo 10



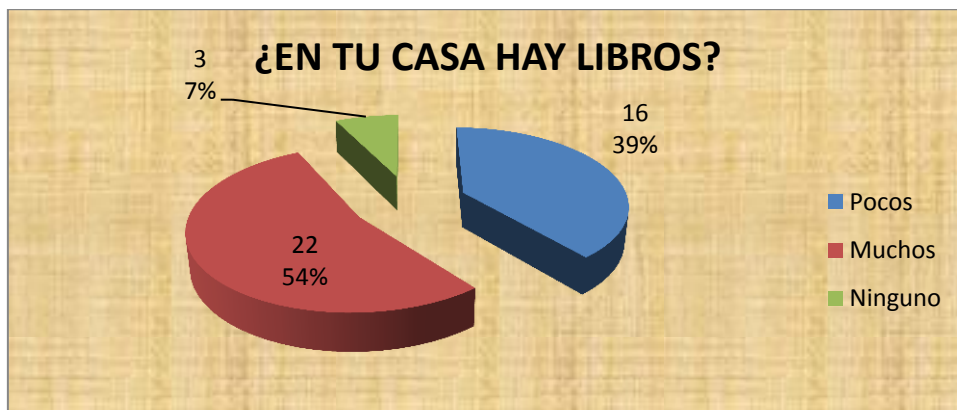
Anexo 11



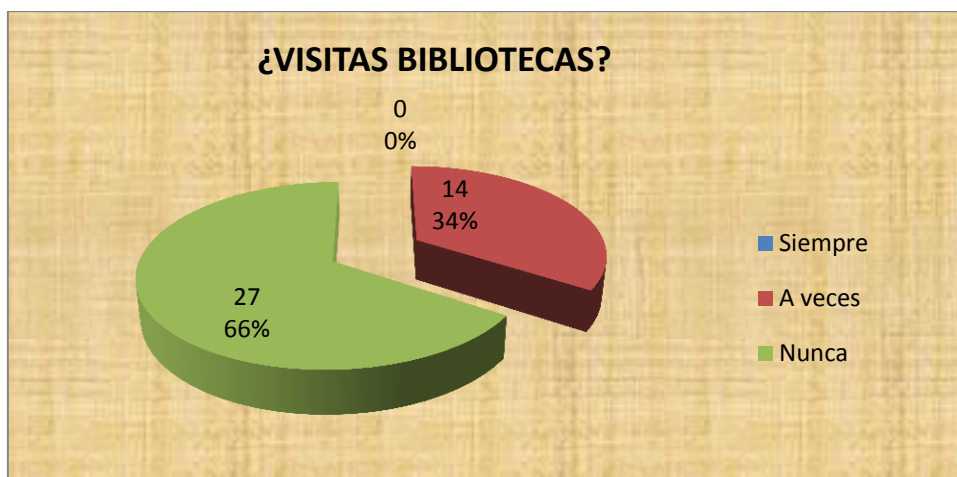
Anexo 12



Anexo 13



Anexo 14



Anexo 15



Facultad de Educación
Práctica Pedagógica I
Prueba Piloto I
Rina Fernanda Jaramillo Gómez
Institución Educativa San Juan Bosco

Nombre de la estudiante: _____
Grado: _____ Edad: _____ Fecha: _____

La imagen es otro tipo de texto que habla a nuestros sentidos; a través de la contemplación analítica y reflexiva que se tenga de ella podemos comprender nuevos significados.

La búsqueda y exploración que emprendemos cuando interpretamos una imagen no queda solo en un hecho visual aislado, sino que a través de ese ejercicio estamos comprendiendo mundos llenos de significación, y un valor especial que le otorgamos porque habla a nuestra propia experiencia, a nuestro pensamiento.

Poder ver lo inusitado en algo cotidiano, tomar elementos corrientes y reinterpretarlos desde otra mirada, es lo que enriquece nuestra capacidad de análisis mediante las imágenes observadas para esta prueba.

Responde las siguientes preguntas con base a las imágenes de las diapositivas:

1. Según la imagen #1, se puede pensar que:

- a) es una posición del acto sexual entre dos personas
- b) es una mujer y un hombre escuchando música
- c) hay y un hombre que toca el violonchelo
- d) es un violonchelo representado en el cuerpo de una mujer

2. De la imagen # 2 la fotografía puede considerarse como:

- a) una nueva forma de atrapar las aves en el aire
- b) una nube que envuelve un ave para que no se vea
- c) una paradoja sobre la crítica al encierro de las aves
- d) una idea irracional sobre el vuelo de las aves

3. Según la imagen # 3 **NO** se puede decir que:

- a) es una radiografía del esqueleto humano compuesta por humo
 - b) es un posible final de las personas que fuman
 - c) es una reflexión para evitar el consumo del cigarrillo
 - d) es la publicidad empleada para la oferta de una marca de cigarrillos
4. Teniendo en cuenta el estado de los zapatos de la imagen # 4 se puede decir que:
- a) la persona que los utilizaba los cuidaba bastante
 - b) la persona que los utilizaba era muy elegante
 - c) los cordones entrelazados simbolizan una unión indisoluble
 - d) los zapatos son muy cómodos y elegantes
5. Qué elemento diferencial logras destacar de la figura # 5:
- a) las partículas de agua y sus variadas formas
 - b) la escasez de agua y la representación de un desierto
 - c) la pieza de un rompecabezas y sus contornos
 - d) la silueta de un delfín después de mezclar agua y aceite
6. Según la fotografía # 6 se está representado:
- a) la mesa con una copa de vino que beberá una mujer
 - b) la mancha que puede dejar una copa de vino sobre un vestido blanco
 - c) la figura de una mujer delgada que oculta su rostro
 - d) la genitalidad de la mujer en la expresión más natural
7. En la imagen # 7 se puede establecer es una comparación con:
- a) la orgia entre un hombre y once mujeres
 - b) la reunión de un grupo de mujeres
 - c) la publicidad para vender una marca de ropa
 - d) la última cena de Jesús y los doce apóstoles
8. La imagen # 8 es una metáfora de:
- a) la unión entre el reloj y la pared
 - b) la elaboración de un ataúd con reloj
 - c) la hora 12:20 minutos que marca el reloj
 - d) la relación entre la muerte y el tiempo
- 9.Cuál crees que es la relación entre los objetos de la imagen # 9:
- a) son utilizados para poder comer

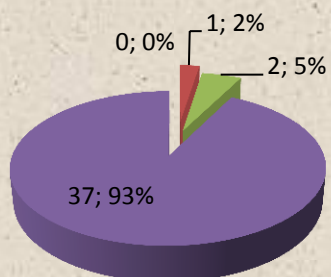
- b) son un juego de sombras en la mesa
- c) son la apariencia de algo que no es
- d) son la representación del buen comer

10. Elige dos imágenes a las que le pongas título y argumenta porque te gustaron:

Anexo 16



Según la imagen # 1 se puede pensar que:

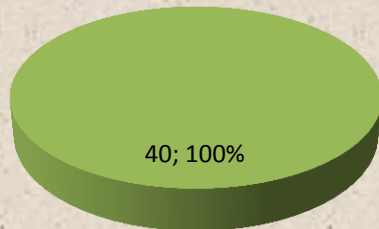


- es una posición del acto sexual
- es una mujer y un hombre escuchando musica
- hay un hombre tocando el violonchelo
- es un violonchelo representado en el cuerpo de una mujer

Anexo 17



De la imagen # 2 la fotografía puede considerarse como:

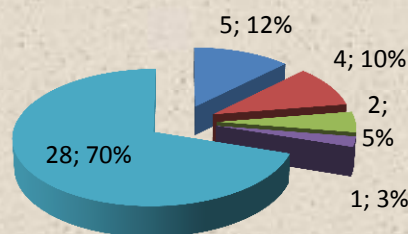


- una nueva forma de atrapar las aves en el aire
- una nube que envuelve una ave para que no se vea
- una paradoja sobre al critica al encierro de las aves
- una idea irracional sobre el vuelo de las aves

Anexo 18



Según la imagen # 3 NO se puede decir que:

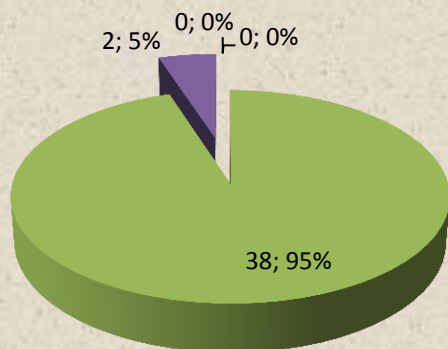


- es una radiografía del esqueleto humano compuesta por humo
- es un posible final de las personas que fuman
- es una reflexión para evitar el consumo del cigarrillo

Anexo 19



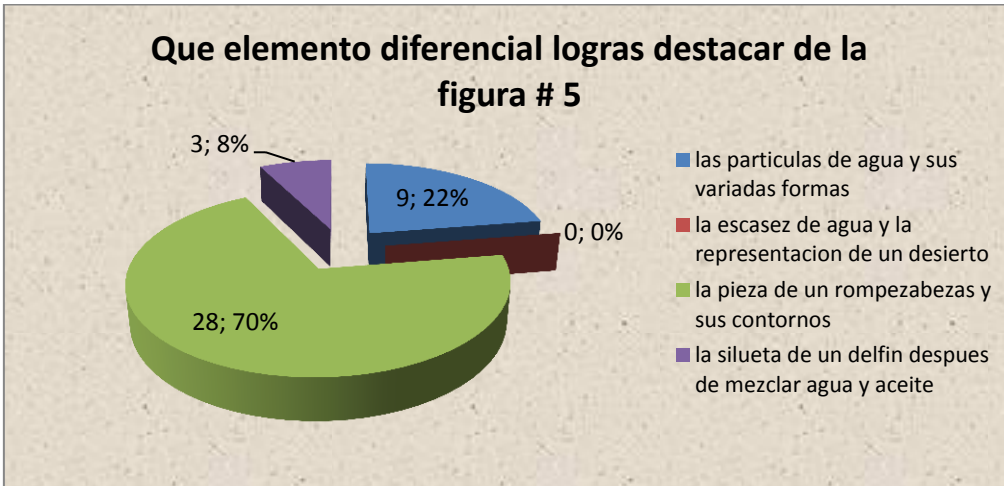
Teniendo en cuenta el estado de los zapatos de la imagen # 4 se puede decir que:



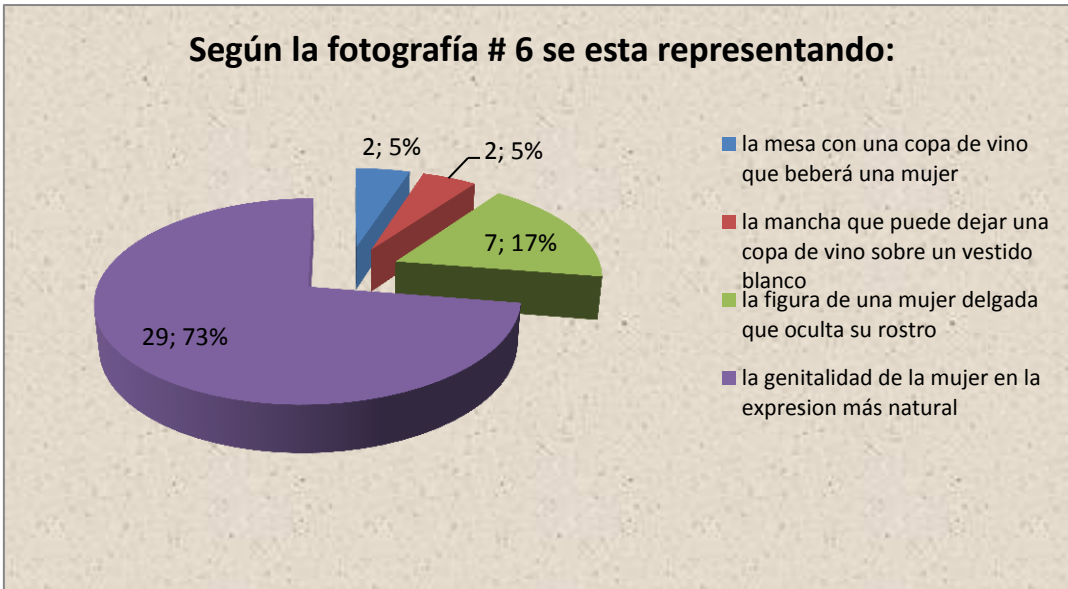
- la persona que los utilizaba los cuidaba bastante
- la persona que los utilizaba era muy elegante
- los cordones entrelazados simbolizan una unión indisoluble
- los zapatos son muy cómodos y elegantes

Anexo 20

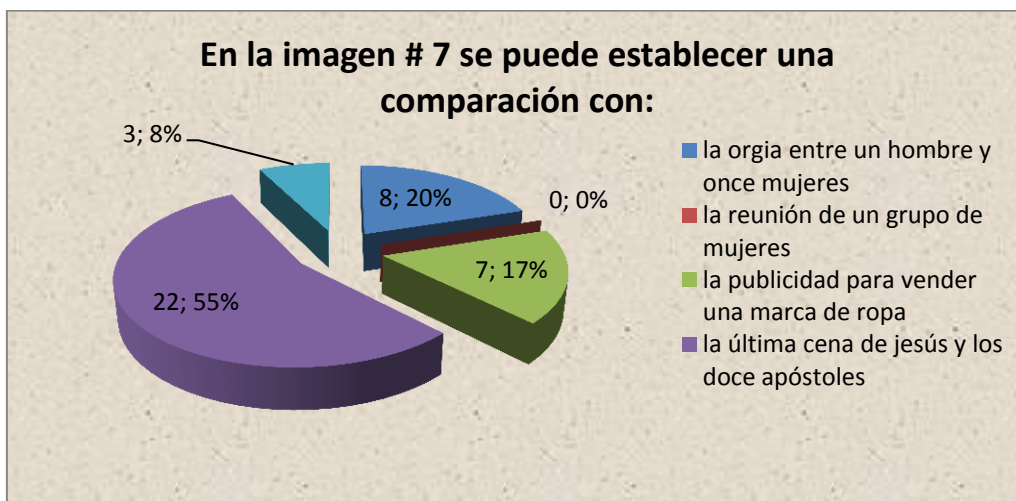




Anexo 21



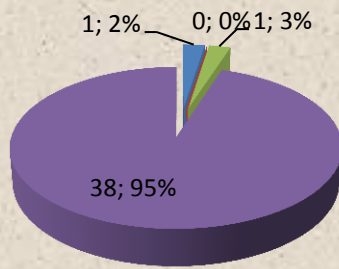
Anexo 22



Anexo 23



La imagen # 8 es una metáfora de:

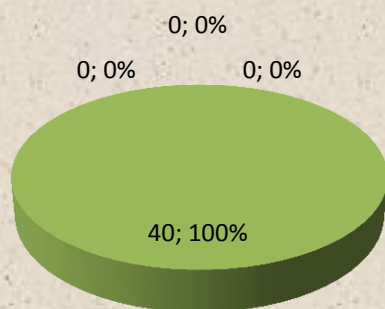


- la unión entre el reloj y la pared
- la elaboración de un ataúd con el reloj
- la hora 12:20 minutos que marca el reloj
- la relación entre la muerte y el tiempo

Anexo 24



Cuál crees que es la relación entre los objetos de la imagen # 9:



- son utilizados para poder comer
- son un juego de sombras en la mesa
- son la apariencia de algo que no es
- son la representación del buen comer

Anexos 25

5. Qué elemento diferencial logras destacar de la figura # 5:

- a) las partículas de agua y sus variadas formas
- b) la escasez de agua y la representación de un desierto
- c) la pieza de un rompecabezas y sus contornos
- d) la silueta de un delfín después de mezclar agua y aceite

6. Según la fotografía # 6 se está representado:

- a) la mesa con una copa de vino que beberá una mujer
- b) la mancha que puede dejar una copa de vino sobre un vestido blanco
- c) la figura de una mujer delgada que oculta su rostro
- d) la genitalidad de la mujer en la expresión más natural

7. En la imagen # 7 se puede establecer es una comparación con:

- a) la orgia entre un hombre y once mujeres
- b) la reunión de un grupo de mujeres
- c) la publicidad para vender una marca de ropa
- d) la última cena de Jesús y los doce apóstoles

8. La imagen # 8 es una metáfora de:

- a) la unión entre el reloj y la pared
- b) la elaboración de un ataúd con reloj
- c) la hora 12:20 minutos que marca el reloj
- d) la relación entre la muerte y el tiempo

9. Cuál crees que es la relación entre los objetos de la imagen # 9:

- a) son utilizados para poder comer
- b) son un juego de sombras en la mesa
- c) son la apariencia de algo que no es
- d) son la representación del buen comer

¡Me gusto mucho tu argumentación!

10. Elige dos imágenes a las que le pongas título y argumenta porque te gustaron:

¡Oy bien!

4. La vida y el tiempo: Me gustó por que desde que la vi me pareció muy bonita y podía expresar varias cosas, como imaginación, unión, apego, etc. Le puse así por que mientras para la vida nos apegamos más a quienes nos complementan. *Lo importante es manejar ese "apego".*

6. Naturalidad de vida y sensación: Me gustó por que es una manera muy *Amplia* esta discreta y original en la cual se representa el ser femenino y la *idea es excelente* fragilidad de éste reflejada en la copa. *¡Felicitaciones!* Le puse así por que gracias a las madres hay vida y la vida está llena de sensaciones al igual que la mujer.

5. Qué elemento diferencial logras destacar de la figura # 5:

- a) las partículas de agua y sus variadas formas
- b) la escasez de agua y la representación de un desierto
- c) la pieza de un rompecabezas y sus contornos
- d) la silueta de un delfín después de mezclar agua y aceite

6. Según la fotografía # 6 se está representado:

- a) la mesa con una copa de vino que beberá una mujer
- b) la mancha que puede dejar una copa de vino sobre un vestido blanco
- c) la figura de una mujer delgada que oculta su rostro
- d) la genitalidad de la mujer en la expresión más natural

7. En la imagen # 7 se puede establecer es una comparación con:

- a) la orgia entre un hombre y once mujeres
- b) la reunión de un grupo de mujeres
- c) la publicidad para vender una marca de ropa
- d) la última cena de Jesús y los doce apóstoles

8. La imagen # 8 es una metáfora de:

- a) la unión entre el reloj y la pared
- b) la elaboración de un ataúd con reloj
- c) la hora 12:20 minutos que marca el reloj
- d) la relación entre la muerte y el tiempo

9. Cuál crees que es la relación entre los objetos de la imagen # 9:

- a) son utilizados para poder comer
- b) son un juego de sombras en la mesa
- c) son la apariencia de algo que no es
- d) son la representación del buen comer

10. Elige dos imágenes a las que le pongas título y argumenta porque te gustaron:

excelente tu argumentación

- cómo aprovechar tu tiempo? #8. Porque veo en esta imagen que muchas veces no soy consciente del tiempo que dejo pasar y sin hacer nada, queriendo luego devolverlo para poderlo aprovechar pero que ya no lo puede.

- ¿qué aparentar ser? #9: porque esta imagen me recuerda que muchas veces quiero aparentar lo que no soy pero no me doy cuenta que lo más importante es lo que realmente soy y no lo que quiero ser.

Anexo 26



Facultad de Educación
Práctica Pedagógica II
Prueba Piloto II
Rina Fernanda Jaramillo Gómez
Institución Educativa San Juan Bosco

Nombre de la estudiante: _____
Grado: _____ Edad: _____ Fecha: _____

La imagen es otro tipo de texto que habla a nuestros sentidos; a través de la contemplación analítica y reflexiva que se tenga de ella podemos comprender nuevos significados.

La búsqueda y exploración que emprendemos cuando interpretamos una imagen no queda solo en un hecho visual aislado, sino que a través de ese ejercicio estamos comprendiendo mundos llenos de significación, y un valor especial que le otorgamos porque habla a nuestra propia experiencia, a nuestro pensamiento.

Poder ver lo inusitado en algo cotidiano, tomar elementos corrientes y reinterpretarlos desde otra mirada, es lo que enriquece nuestra capacidad de análisis mediante las imágenes observadas para esta prueba.

Responde las siguientes preguntas con base a las imágenes de las diapositivas:

1. Según la imagen #1 el color verde puede relacionarse con la cantidad de:

- e) papel que se toma de un dispensador para secar las manos
- f) tierra que va disminuyendo en el continente
- g) árboles que se destruyen para utilizar el papel

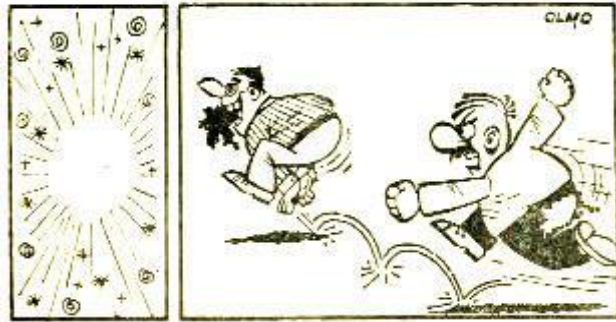
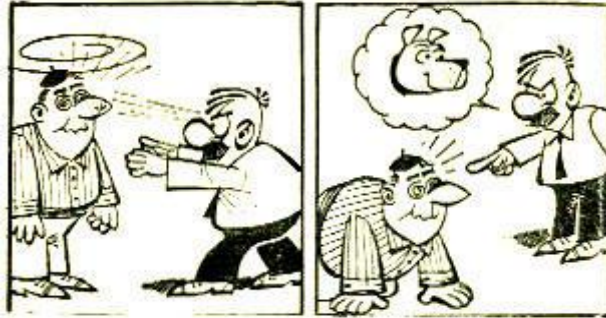
2. De la imagen # 2 puede decirse que hay una cerilla:

- e) consumiéndose junto con un madero
- f) encendiendo un madero
- g) utilizando la forma de un madero para encenderse

3. La imagen # 3 puede ser la publicidad para:

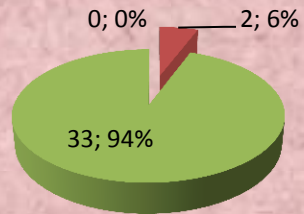
- e) la venta de bombillas navideñas
- f) la venta de farolas para autos

7. Con el siguiente comic realiza una breve historia a partir de las imágenes. Puedes alterar el orden pero enumerando cada una.



Anexo 27

Según la imagen # 1 el color verde puede relacionarse con la cantidad de:



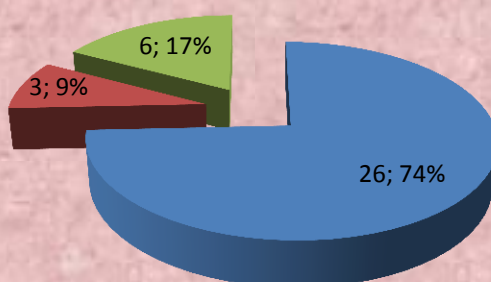
- papel que se toma de un dispensador para secar las manos
- tierra que va disminuyendo en el continente



Anexo 28



De la imagen # 2 puede decirse que hay una cerilla:

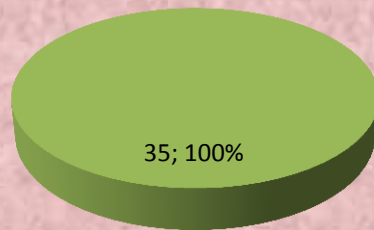


- consumiéndose junto a un madero
- encendiendo un madero
- utilizando la forma de un madero para encenderse

Anexo 29

La imagen # 3 puede ser la publicidad para:

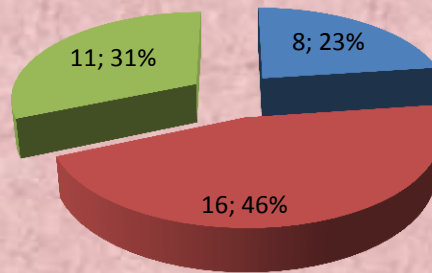
0; 0% 0; 0%



- la venta de bombillas navideñas
- la venta de farolas para autos
- la entrada a un consultorio odontológico

Anexo 30

Según la fotografía # 4 puede pensarse que:

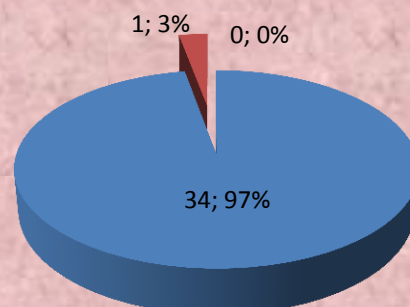


- los cuerpos desnudos son un motivo para hacer arte en la ciudad
- los cuerpos desnudos representan un puente en la ciudad
- los cuerpos son desnudos artísticos en la ciudad

Anexo 31



La imagen # 5 se relaciona con situaciones conocidas tales como:

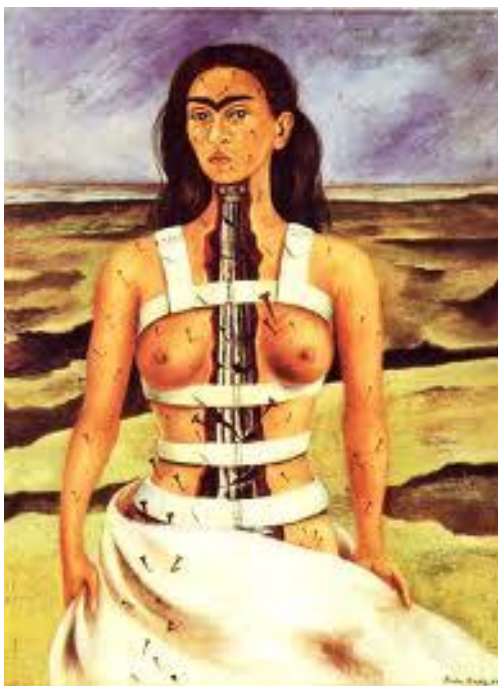


- la anorexia
- la vanidad
- el orgullo

Anexo 32



Anexo 33



Anexo 34

Maria Eugenia Mira - Paula Tapiero. 9^aA

*Descripción de personas:

Hay una mujer llena de puntillas al
rededor de su cuerpo, el paisaje de
detrás es un desierto desolado donde
no habita nadie más.

Las puntillas en el cuerpo de esta mujer
representan el dolor porque hay lágrimas
en sus ojos y la barra de hierro que
atravesó su cuerpo lo toma como un
sentimiento de tristeza que la posee y
hace que se sienta triste.

El ser femenino descubre su dolor por
todas las heridas causadas a lo largo
de su experiencia, son las huellas
imborrables de un duro pasado que
nunca podrá olvidar, citando a su
cuerpo como el dolor de cada recuerdo.

Scritic:

Anexo 35

			DD	MM	AA
Integristas	9-A	13/11/12			
<ul style="list-style-type: none"> • Carolina Osorio Rivera • Kamila Posada Uribe • Laveri Uribe Lombardo • Anzi Maria Vanegas Ruiz. 					
Equipo 2: El Verdugo. "La Tortura"					
<p>Es hombre de comportamientos agresivos, no escucha a la mujer y se desquita con ella por todo el estrés que lleva, está vestido con un bluejean y una camisa blanca con rayas azules, (lleva las camisas mangas de la camisa remangadas hasta los codos), zapatos cafés de punta y peinado lambido hacia atrás. El toro de su raza es muy grande y fuerte, tiene aproximadamente 40 años, caucásico.</p>					

13 de octubre del 2012

Integrantes

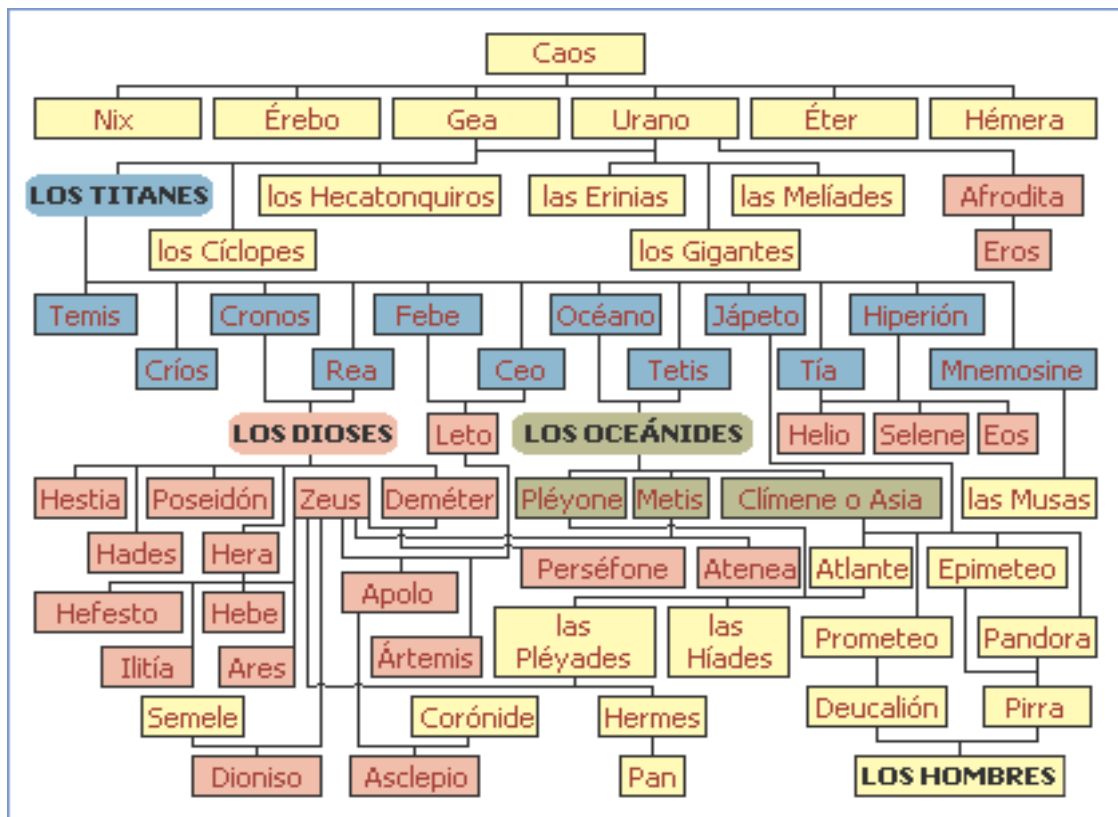
- Andrea Coez Velez
- Katherine Molina
- Estefania Cirakto
- M^{ra} Camila Garcia
- Luisa Gomez
- Melany Gutierrez

LA MUJER

Era una mujer al parecer muy encantadora, con una linda silueta, se destacaba por tener unas buenas piernas, era una mujer la cual le gustaba resaltar mucho sus atributos, a ella le gustaba ser el centro de atracción, que le dieran un buen trato, y sentirse importante para los demás, estaba es muy reservada, es muy llevada por su parecer, demasiado prepotente, posesiva y exigente pero a su vez sabia hasta que punto llegar. Era una mujer que le gustaba verse bien, satisfacer sus necesidades, en ocasiones más de lo necesario, ella era muy presumida pero apesar de esto no era feliz totalmente ya que la relación con su esposo no era la mejor y este le cobraba la relación

Sonia

Anexo 36



Anexo 37





Anexo 38





Anexo 39



Anexo 40

TALLER SOBRE EL LENGUAJE VISUAL Y LA IMAGEN ARTÍSTICA.

“La imagen es ante todo una forma simbólica de conocimiento. Todas las imágenes, todas las representaciones visuales, las que ya están hechas y las que están por venir, intentan hacernos cambiar nuestra visión del mundo, intentan convencernos de algo...”

“La imagen es un sistema de representación, una unidad de significado o signo, donde un elemento sustituye a otro, generalmente a la realidad. La infinidad de interpretaciones de la misma representación visual (algo que ocurre también con el resto de lenguajes) tiene que ver no solo con los conocimientos, vivencias y creatividad del lector, sino también con el contexto del que hace parte la imagen”.

Lo más seguro es que esta pintura te lleve a consultar sobre ese contexto, sobre una situación específica; sin embargo para hacer una correcta interpretación, vas a utilizar las siguientes herramientas para pasar de ver una imagen a comprenderla:

1. Identificar en la pintura las herramientas que configuran el lenguaje visual (*tamaño, forma, color e iluminación*). Recuerda que estos elementos también están significando algo.
2. Haz una lista de los denotativos y connotativos de la imagen.
3. A partir de dichos aspectos expone el discurso connotativo que identificaste en la pintura, elaborando un escrito donde manifiestes la interpretación personal de la pintura.
4. De manera breve, comenta con tus palabras la biografía del autor de la obra que te correspondió.

Anexo 41

The screenshot shows the Outlook web interface for the account 'jaramillo.17@hotmail.com'. The main content is an email thread titled 'Re: Trabajo-lenguaje visual.' sent by Katherine Giraldo Galvis (katerine.giraldo.g@gmail.com) to Rina Fernanda Jaramillo Gomez at 06:32 p.m. The email includes a 0.2 kB attachment and a 'Ver en línea' button. The body of the email contains the following text:

~LLER SOBRE EL L...

Ver en línea

Descargar como zip

Rina mira, aqui te envio el trabajo resultado, rina muchas gracias por todo por mi parte haras mucha falta las clases contigo eran muy buenas espero volverte a ver :3 Que te vaya muy bien en tu carrera y en tu trabajo ❤️

El 16 de mayo de 2013 14:52, Rina Fernanda Jaramillo Gomez <jaramillo.17@hotmail.com> escribió:

Kate por favor notificar el recibido.

Área de Lengua Castellana
Rina Jaramillo

The interface also shows a list of other emails in the inbox, including one from Jennifer Arango Gallego with the subject 'Grado 10-A' and another from Milena Calle Palacio with the subject 'TALLER SOBRE EL LENGU...'. The left sidebar shows folders like 'Entrada', 'Correo no deseado', and 'Eliminados'. The right sidebar contains promotional messages for Windows 8 and Twitter.

Outlook - jaramillo.17@h... x | Juliiana Arango - Mensaj... x

https://www.facebook.com/messages/juliiana.arango.9


facebook | Busca personas, lugares y cosas

Rina Jaramillo Inicio

Band... (34) Otro (70) Ver más

Juliiana Arango + Mensaje nuevo Acciones

Área de Lengua Castellana
Rina Jaramillo



TALLER SOBRE EL LENGUAJE VISUAL Y LA IMAGEN ARTÍSTICA
abrir · descargar

Sábado

Juliiana Arango 16:04

domingo

Juliiana Arango 17:50

TALLER SOBRE EL LENGUAJE VISUAL Y LA IMAGEN ARTÍSTICA

Escribe una respuesta...

Agregar archivos · Agregar fotos · Presiona ... · Responder

Agrega una ubicación a tus fotos

Album sin título
¿Dónde se tomaron las fotos de este álbum?

Escribe el nombre de un lugar, ciudad o país

Ron Mueck (escultura hiperrealista)
¿Dónde se tomaron las fotos de este álbum?

Escribe el nombre de un lugar, ciudad o país

Oswaldo Guayasamin, pintor ecuatoriano...
¿Dónde se tomaron las fotos de este álbum?

Escribe el nombre de un lugar, ciudad o país

Album sin título
¿Dónde se tomaron las fotos de este álbum?

Escribe el nombre de un lugar, ciudad o país

Facebook © 2013
Español · Privacidad · Condiciones · Cookies · Más

Chat (desactivado)

https://www.facebook.com/ajax/messaging/attachment.php?attach_id=ad63...

KINGSTON urDrive... | Juliiana Arango - M... | anexo virtual.docx...

ES 07:35 p.m.

Outlook - jaramillo.17@h... x | 10-A x

https://www.facebook.com/groups/366810970014462/?fref=ts

facebook | Busca personas, lugares y cosas

Rina Jaramillo Inicio

Rina Jaramillo Editar perfil

FAVORITOS

- Noticias
- Mensajes 34
- Eventos 1
- Fotos

GRUPOS

- 10-A
- Amantes de la literat... 9
- SOLUCIONES INFOR... 14
- EX ALUMNAS LICEO ... 2
- Maestria de literatura... 20+
- Crear un grupo...

APLICACIONES

- Centro de aplicaciones 16
- Toques 2
- Actividad en Juegos 20+
- Música
- Enlaces

PÁGINAS

- Noticias de páginas 20+
- Descubrir páginas 7
- Crear una página...

MÁS

10-A Información Eventos Fotos Archivos

Publicar Foto / video Preguntar Archivo

Escribe algo....

Rina Jaramillo niñas, hasta el momento 23 de ustedes me han enviado el trabajo. ¿qué pasa con las demás?
Me gusta · Comentar · Dejar de seguir esta publicación · Hace unos segundos

PUBLICACIONES RECIENTES

Cämii Gärçiä quien me dice donde esta la tarea de educación física. por favor
Me gusta · Comentar · Seguir esta publicación · Hace 5 horas

A Sara Alvarez Herrera le gusta esto. Visto por 23

Cämii Gärçiä ye no gracias
Hace 5 horas · Me gusta

Escribe un comentario...

Rina Jaramillo Por favor revisen la bandeja de CORREOS NO DESEADOS porque tal vez a algunas el trabajo con la imagen y el lenguaje visual les llego ahí.
Me gusta · Comentar · Dejar de seguir esta publicación · Hace 21 horas

A Sara Alvarez Herrera le gusta esto. Visto por 24

Escribe un comentario

43 miembros (1 nuevo) · Enviar mensaje · Invitar por correo electrónico

+ Agregar personas al grupo

¿Qué deben publicar las personas en este grupo? Agregar una descripción

Páginas recomendadas Ver todas

- Amélie A 896.136 personas les gusta esto. Me gusta
- Discovery Latinoamérica A Marce Vásquez y 3 amigos más les gusta esto. Me gusta
- "naciste porque estaba cerrada la... A 1.612.349 personas les gusta esto. Me gusta
- Soy buenisim@ en la cama :\$... PU... A Andrea Ochoa le gusta esto. Me gusta

Ads | Twitter | ?

¡Sigue tu twitter en lugar de ver los ads!

Por fa Chat (desactivado)

KINGSTON urDrive... | 10-A - Google Chrome | anexo virtual.docx...

ES 07:39 p.m.

Anexo 42

El 16 de mayo de 2013 14:46, Rina Fernanda Jaramillo Gomez<jaramillo.17@hotmail.com> escribió:

Janis, por favor notificar el recibido.

Área de Lengua Castellana

Rina Jaramillo.

SOLUCIÓN.

Janis Andrea Goéz 10-A

1. Con respecto al tamaño puedo identificar que los personajes son medianos pero sin embargo hay un personaje que sobresale en la imagen por su tamaño y por estar en el centro. Hay un personaje que aparenta ser pequeño por la posición que ocupa dentro de la imagen pero no es posible identificar si realmente es pequeño o tiene el mismo tamaño de las mujeres.

La forma de esta imagen es alargada y hay un personaje el cual resalta por su altura lo que refleja superioridad y mandato ante las dos mujeres que lo acompañan y también reflejan formas de cuerpos humanos.

En el color se puede decir que predominan los colores primarios, resaltándose el azul en el fondo. Con los colores de la bandera se logra identificar el país en dónde se vive la situación que se quiere resaltar en la pintura y en un extremo hay una bandera de color rojo, el mismo que tienen las faldas de las mujeres y este puede representar a un color fuerte, imponente, como lo es el hombre según la pintura.

La iluminación en la imagen es muy buena puesto que se logra identificar claramente todos los elementos de la misma, podemos ver claramente la cara y los cuerpos de los personajes que representan la imagen. No hay manejo de sombras ni mayor iluminación en un personaje que en los otros, todos logran identificarse perfectamente según sus rasgos dados por el autor.

La pintura refleja una textura áspera es decir que no es lisa. Esto se logra a través de la forma como se pinta y cuando se observa la pintura se notan trazos, especialmente en el fondo de la imagen que muestran su rugosidad.

2. Aspectos Denotativos:

*Bandera de Colombia a un extremo de la imagen.

*Hombre acostado observando hacia arriba.

*Mujeres vestidas como campesinas.

*Hombre alto bien vestido.

*Bandera roja al otro extremo de la imagen.

Aspectos Connotativos:

*El tamaño del hombre y su postura representa superioridad y mando con respecto a las mujeres que lo acompañan.

*Los colores de la bandera representan el lugar donde se vive el tema tratado en la imagen (Derechos de la mujer).

*Las faldas levantadas por las mujeres representan el deseo de liberación ante la opresión y maltrato del hombre hacia estas ya que en esta época en la que se realizó la pintura las mujeres utilizaban faldas largas, por debajo de la rodilla y levantárselas representa la rebelión de estas.

*La posición del hombre acostado observando cómo ellas gozan y se revelan puede significar el deseo de las mujeres de ver al hombre derrotado puesto que están cansadas de que ellos se crean superiores y las dominen.

*El color de la pintura muestra colores fuertes lo que puede significar la fuerza de la lucha de las mujeres contra un sistema opresor.

3. A través de la historia de Colombia las mujeres han desempeñado un papel muy importante ya que estas aprendieron a luchar por sus derechos haciendo así que los hombres entendieran que ellas también tenían

importancia en la sociedad, permitiéndoles dar sus aportes personales y sus pensamientos frente a diferentes temas o situaciones que se estén viviendo, como la política, las noticias, la religión, etc. El arte es una forma de representar esta realidad por lo que Débora Arango MUJER, decidió expresar a través de sus pinturas las situaciones adversas que las mujeres vivían, tales como maltrato, machismo e inferioridad, a la cual los hombres las querían someter creyéndose superiores y como las mujeres logran salir de esta etapa por medio de luchas constantes donde manifestaban que ellas debían ser escuchadas puesto que las mujeres poseen las mismas capacidades que los hombres así ellos no lo creyeran en ese tiempo. Se debe tener en cuenta que en la actualidad se viven situaciones de machismo aunque sean en menor escala, por eso debemos continuar luchando las mujeres por hacer valer nuestros derechos y exigir que nos respeten.

4. Débora Arango:

Nació el 11 de noviembre de 1907 en Envigado, Medellín. Sus padres eran Castor María Arango Díaz y Elvira Pérez. Desde pequeña mostró interés por las artes y la pintura entrando unos años después al Instituto de Bellas Artes de Medellín. Aprendió por el profesor Pedro Nel Gómez pero años después se independizó y decidió pintar cuerpos desnudos participando en la "Exposición de Artistas Profesionales" en el Club Unión de Medellín donde expuso acuarelas y óleos, incluyendo dos desnudos, uno de ellos "Cantarina de Rosa" y logró ganarse el primer premio.

Débora abordó la crítica social y política de su país y de su época: pintó obreros marginados, monjas, prostitutas, mujeres relegadas, el dolor y el maltrato, la situación política y las manifestaciones populares.

Interpretó la realidad cotidiana, denunciando la violencia de una sociedad llena de prejuicios ancestrales. Fue la primera mujer colombiana que se atrevió a pintar desnudos, por lo que fue duramente criticada, también lo fue por los retratos de conocidos políticos pintados con forma de animales.

Falleció en diciembre de 2005, a los 98 años, siendo reconocido su talento y su aportación al arte colombiano y antes de morir le dio todo su conocimiento a Joaquín Restrepo. Desde noviembre del 2008, la casa de Débora Arango fue declarada bien de interés cultural de la Nación y Casa Museo.



Anexo 43

María Alejandra Londoño Plata (alejandralondono09@gmail.com)

[Agregar a contactos](#)

20/05/2013

[Documentos](#)

Para: jaramillo.17@hotmail.com

Outlook [Vista activa](#)

1 dato adjunto (66,0 kB)

TALLER SOBRE LENGUAJE VISUAL

POR:

MARÍA ALEJANDRA LONDOÑO PLATA

PROFESORA

RINA JARAMILLO

ÁREA:

ESPAÑOL

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN BOSCO

MAYO 20

MEDELLÍN

2013

TALLER SOBRE LENGUAJE VISUAL Y LA IMAGEN ARTÍSTICA

**Las meninas
Diego Velásquez**

1. Identificar en la pintura las herramientas que configuran el lenguaje visual (*tamaño, forma, color e iluminación*).

En tamaño podríamos decir que un tamaño normal pero no, noto que las 5 damas son de baja estatura a comparación de las personas de atrás de la imagen, de resto el espacio y la imagen en si tiene un tamaño normal, no sobresale algún tamaño.

Pienso que es una forma artificial, ya que la persona que hizo este cuadro tuvo que intervenir para hacer esta pintura.

En el color noto que es muy opaco, aunque hay una que otra cosa con color vivo, como por ejemplo el vestido blanco de una de las jóvenes, igual resalta lo opaco, los colores oscuros, los colores tierra y este tipo de colores hace que vea que la pintura es antigua.

En la imagen podemos notar que la luz saldría de una ventana y da en los rostros de algunas jóvenes, resaltando más que todo a la de blanco, y en la parte de atrás de la imagen casi no hay iluminación, es algo oscuro, a excepción de la luz que entra de la puerta.

2. Haz una lista de los aspectos denotativos y connotativos de la imagen.

Denotativo: Algunas personas son pequeñas y otras de tamaño normal.

Hay un perro café.

La habitación está llena de cuadros sencillo, solo cafés.

Hay un recuadro en la pared.

Hay una monja.

Connotativo: El perro se ve triste y además tiene sueño.

Parece que las personas no tuvieran vida, no tuvieran almas, se ve que no muestran muchas emociones.

Es una imagen triste, la joven de blanco refleja vanidad, pero al mismo tiempo soledad, frialdad y antipatía.

3. A partir de dichos aspectos expone el discurso connotativo que identificaste en la pintura, elaborando un escrito donde manifiestes la interpretación personal de la pintura.

Personalmente pienso que es una imagen muy triste, ya que lo puede reflejar el tono de colores y la iluminación. Veo un ambiente de tensión pero al mismo tiempo de comodidad, son personas sin alma, frías, sin corazón, además veo antipatía, soledad, pero también ternura, de la niña de vestido naranja hacia el perro el cual parece cansado y se nota que tiene mucho sueño.

El hombre que está al lado de una de las jóvenes pienso que es un pintor, da el alma de que es pintor, pero veo que tiene como rencor, ira y burla al mismo tiempo.

La joven de blanco se ve que es la que manda, la que da las ordenes y ella es la que muestra principalmente frialdad, vanidad y soledad, y las jóvenes a su lado la tratan con, ternura, se ve como si fueran de porcelana, se les nota bastante la delicadeza hacia la de blanco, pero al

mismo tiempo muestran envidia, en la derecha esa envidia mala, que no quieres que esa persona lo tenga si no lo tienes tú, pero la de la izquierda muestra todo lo contrario vanidad buena, que es que te gustaría tener lo que la otra persona tiene, pero igual te agrada que esa persona lo tenga, pero esta joven la de la izquierda muestra hipocresía.

4. De manera breve, comenta con tus palabras la biografía del autor de la obra que te correspondió.

Diego Velázquez Nació en Sevilla el 5 de junio de 1599 y falleció en Madrid el 6 de agosto de 1669.

Velázquez fue un pintor barroco, que fue considerado uno de los más grandes exponentes de la pintura española y maestro universal.

Fue bautizado en la iglesia de San Pedro de Sevilla un día después de su nacimiento, ósea el 6 de junio de 1599, sus padres fueron Juan Rodríguez de Silva también nacido en Sevilla pero con antecedentes portugueses y Jerónima Velázquez nacida en Sevilla. Sus padres se casaron en la misma iglesia que fue bautizado el 28 de diciembre de 1597.

Diego es el mayor de hijos.

Sus principales obras fueron:

La venus del espejo

Los borrachos

Cristo crucificado

La rendición de Breda

Las meninas

La fragua de Vulcano

Anexo 44

Se han bloqueado partes del mensaje por tu seguridad.

[Mostrar el contenido](#) | saris3456@gmail.com es de confianza. [Mostrar siempre el contenido.](#)

Sara Quintero Correa
Grado 9-A

**TALLER SOBRE EL LENGUAJE VISUAL Y LA IMAGEN ARTÍSTICA.
“LOS SIRGADORES DEL VOLGA”**

SARA QUINTERO CORREA

**GRADO:
10-A**

DOCENTE: RINA FERNANDA JARAMILLO

ESPAÑOL

20 DE MARZO

INSTITUCION EDUCATIVA SAN JUAN BOSCO

MEDELLIN

2013

TALLER SOBRE EL LENGUAJE VISUAL Y LA IMAGEN ARTÍSTICA.

“La imagen es ante todo una forma simbólica de conocimiento. Todas las imágenes, todas las representaciones visuales, las que ya están hechas y las que están por venir, intentan hacernos cambiar nuestra visión del mundo, intentan convencernos de algo...”

“La imagen es un sistema de representación, una unidad de significado o signo, donde un elemento sustituye a otro, generalmente a la realidad. La infinidad de interpretaciones de la misma representación visual (algo que ocurre también con el resto de lenguajes) tiene que ver no solo con los conocimientos, vivencias y creatividad del lector, sino también con el contexto del que hace parte la imagen”.

Lo más seguro es que esta pintura te lleve a consultar sobre ese contexto, sobre una situación específica; sin embargo para hacer una correcta interpretación, vas a utilizar las siguientes herramientas para pasar de ver una imagen a comprenderla:

1. Identificar en la pintura las herramientas que configuran el lenguaje visual (*tamaño, forma, color e iluminación*). Recuerda que estos elementos también están significando algo.
2. Haz una lista de los denotativos y connotativos de la imagen.
3. A partir de dichos aspectos expone el discurso connotativo que identificaste en la pintura, elaborando un escrito donde manifiestes la interpretación personal de la pintura.
4. De manera breve, comenta con tus palabras la biografía del autor de la obra que te correspondió.

Solución

1. Herramientas:

- Aunque los 11 hombres no están iluminados son los que más resaltan por su oscuridad y por ser lo primero que se observa en la pintura
- Todas son formas orgánicas o naturales (las personas ,el mar; la arena, los barcos, el cielo)
- Los colores empleados son cálidos y suaves y no opacan los demás: en estos colores se encuentra un equilibrio ya ninguno resalta más que otro
- Todos sus tamaños son normales y no hay ninguno hiperrealista: no hay tamaños exagerados y todos concuerdan con la realidad.

2. Aspectos denotativos :

En esta pintura se observa una playa, en la parte superior izquierda, el cielo se encuentra muy claro y resaltando sobre este se puede observar un barco con una bandera roja, azul y blanca en su parte superior, dentro del barco se ven 3 hombres halando de unos sacos grandes y su sombra se refleja en el mar, el cual tiene un color como brillante en algunas partes que son los reflejos del cielo y los de mas objetos, detrás de este barco se observan otros 2 muy pequeños, el primero esta botando humo lo cual forma una pequeña nube gris. En la parte superior izquierda, el cielo ya esta mas azul y en la mitad todavía se observan unas algunas nubes entre grises y blancas; en el lado izquierdo hay un barco a la orilla del mar con una vela blanca y su tamaño es mediano comparado con los otros 2. Sobresaliendo sobre todo el paisaje se encuentran 11 hombres con un aspecto degradante todos están vestidos con harapos unidos por una cuerda negra con su piel morena y su cara llena de tristeza, cansancio, dolor, entre ellos resalta un hombre por su color de piel ya que es blanco con su mirada perdida en el horizonte; se encuentran en la orilla del mar y se notan como unos pequeños lagos en forma de remolinos que ha hecho el rio al

lado de ellos, en la arena se observan varios objetos como una piedra, un sombrero de paja medio tapado por la arena, y un tronco de madera.

Aspectos connotativos:

- La cara de las personas expresa dolor, tristeza, cansancio y las ganas de dejar ese estado en el que están.
 - Las cadenas simbolizan esclavitud, retención.
 - El barco simboliza la esperanza pero a la vez la perdición porque no saben cuál es el camino al que los lleva.
 - El mar simboliza el infinito y un camino peligroso al que no se atreven a cruzar.
 - Las personas simbolizan las víctimas de la esclavitud que por muchos años se vienen presentando por personas de “mayor” estatus.
 - La playa en general representa la soledad y las pocas ganas de seguir allí.
3. La esclavitud se ha venido presentando muchos años atrás y a pesar de todo lo que ha avanzado la sociedad todavía se vienen presentando estos casos de intolerancia, obviamente ya no son tan conocidos por que como ha avanzado la sociedad también ha avanzado la forma de “reclutar” las personas, un ejemplo muy claro es cuando las personas están en un trabajo y no les pagan obligándolas a seguir trabajando para el empresario bajo una amenaza, la trata de personas entre otras; las personas se ven atadas a una sociedad que no ha entendido el significado de libertad y piensan que las personas pueden ser de su propiedad y tratadas como mercancía sin importarles los sentimientos y el sufrimiento que les ocasionan.
- Actualmente se tiene muy marcado en la sociedad el estrato social uno de los factores influyentes en este tema, lastimosamente en la sociedad se le dan los privilegios y beneficios a los que tengan más plata, al que ofrezca mas y de esta misma manera se vendían los esclavos anteriormente (al que diera mas plata) para tratarlos como una máquina

de trabajo y con unas condiciones de vida humillante teniendo en cuenta que la mayoría de los esclavos eran los que le ayudaban a su amo a seguir consiguiendo sus riquezas.

Lo que más me llama la atención en la imagen es la presencia de una persona blanca ya que por muchos años los esclavos todos han sido de piel oscura o de una manera coloquial eran negros; esto me lleva a pensar que aunque las personas de alto estatus en la historia como lo eran los españoles no necesariamente tenían que estar atados a cadenas, sometidos a largas horas de trabajo entre otros para ser esclavos ya que podían tener otros tipos de esclavitud, por la presión de la sociedad para que siempre fueran los mejores y llevar siempre la sangre azul (símbolo de pureza); la persona blanca representa también la vulnerabilidad de todas las personas y que por ser blancos no van a estar exentos de caer en este tipo de injusticia hacia las demás personas como lo es la esclavitud.

4. **Biografía**

Repin nació en la ciudad de Chugúyev, en la gubernia de Járkov, en el centro de la región histórica de Ucrania Slobodá. Y murió el 29 de septiembre de 1930 en Finlandia. Fue un destacado pintor y escultor ruso del movimiento artístico *Peredvízhniki*. Sus obras, enmarcadas en el realismo, contienen a menudo una gran profundidad psicológica y exhiben las tensiones del orden social existente. A finales de los años 20 comenzaron a publicarse en la URSS detallados trabajos sobre su obra y alrededor de diez años después fue puesto como ejemplo para ser imitado por los artistas del realismo socialista.

En 1878 Repin se unió a la Sociedad de Exposiciones Artísticas Itinerantes, generalmente conocida como Los Itinerantes (*Peredvízhniki*), que en la época en la que Repin llegó a la capital rusa se rebelaron contra el formalismo de la Academia. La fama de Repin se extendió a raíz de su pintura *Los sirgadores del volga* una obra que denuncia de un modo impactante el duro sino de estas personas. Desde 1882 vivió en San Petersburgo, realizando frecuentes visitas a su tierra natal ucraniana y ocasionalmente viajes al extranjero.

Anexo 45

----- Mensaje reenviado -----

De: **ana estefania henao restrepo** <anaestefa@gmail.com>

Fecha: 17 de mayo de 2013 20:45

Asunto: Re: Trabajo-lenguaje visual

Para: Rina Fernanda Jaramillo Gomez <jaramillo.17@hotmail.com>

1-Tiene un tamaño amplio, grande, adecuado para el cuadro. Su forma es un medio ovalo, también observo cuadrados, líneas, arcos. Tiene gran variación de colores claros y más oscuros, muchas combinaciones de los colores primarios a colores secundarios y terciarios, hay una gran parte del dibujo que tiene la misma tonalidad pero con diferente iluminación. Noto mucha iluminación en sus trajes tanto clara como oscura, en los materiales que tienen en sus manos hay gran parte de iluminación.

2-Denotativos:

- Se trata de varias personas jóvenes y mayores, hombres y mujeres. En el fondo hay dos hombres con libros en sus manos hablando y varias personas a sus alrededores lo escuchan con mucha atención. Hay muchos apuntando datos, otros escondidos, otros centrados en la escritura que tiene un hombre, otro aburrido recostado en una caja intentando escribir, otros observando con gran atención un objeto extraño.
- El lugar es como una catedral donde varias personas como las de la imagen se reúnen buscando algún objetivo y explicando las escrituras.

Connotativos:

- En la imagen se ve reflejado la intriga, el misterio, la curiosidad de saber tantas cosas que no son posibles conocer, el aburrimiento de hacer nada, el interés por las cosas.
- Nos muestra el significado de tener a alguien superior que nos dé un aliento, que nos dé a conocer cosas que no conocemos, que nos ponga a dudar de la realidad.

3-Interpreto de esta imagen como el conocimiento nos pone a veces a dudar de lo real, de lo cotidiano. Veo la importancia del maestro que nos enseña y nos explica las situaciones planteadas. Observo como muchas veces no le ponemos cuidado a lo real y pensamos en algo que no tiene sentido. Me doy cuenta con este cuadro que muchas personas ya sean mayores o jóvenes, todavía encuentran el sentido de saber y de poder pensar en donde estamos

parados. Pero también diferencio como a muchos todavía les aburre el conocimiento y se conforman solo con lo que saben, impidiendo que otras personas que les pueden explicar no lo hagan. Analizo como el cuadro nos pinta una realidad absoluta, sin sentido para algunos pero con mucho sentido para otras. Me doy cuenta que para muchos el conocimiento no es lo importante si no los objetos que nos pinta el mundo y nos emboja con tantas tonterías pensando muchas veces que el estudio y el conocimiento no son importantes sino la tecnología que está acabando con todo lo que algún día se logró construir.

4-Rafael Sanzio: Realizo bastantes aportes a la arquitectura. Fue un gran pintor y arquitecto italiano. Tenía gran habilidad para la pintura por lo cual fue nombrado un niño prodigio. Sus grandes artes fueron visuales, destacándose en trabajos de pintura y dibujo artístico. Junto con Leonardo Da Vinci y Miguel Ángel forman el trio de los grandes maestros del periodo.

Anexo 46



