

**La búsqueda del paraíso universal perdido: una tesis de grado orientada a  
fomentar la interpretación de textos narrativos en los estudiantes de grado 6-a  
de la Institución Educativa Divino Niño de Caucasia (Antioquia)**

**Tesis para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en  
Humanidades, Lengua Castellana**

**Autor**

**Leonardo Fabio Ortega Urrutia**

**Asesora**

**Leidy Yaneth Vásquez Ramírez**

**Universidad de Antioquia**

**Facultad de educación**

**Caucasia-Antioquia**

**2013**

## Agradecimientos

A Leidy Yaneth Vásquez, asesora de tesis, por su apoyo incondicional en el transcurso de la tesis y por sus apreciaciones siempre tendientes al mejoramiento del proceso de redacción de la tesis.

A los maestros de la Universidad de Antioquia, que a través de sus cursos contribuyeron a mi formación como maestro de lengua y literatura.

A la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia por haberme posibilitado la formación como maestro de lengua y literatura.

## Tabla de Contenido

Introducción.....	5
1. El mundo existiendo a través del mito.....	8
1.1. Contextualización. El mito no se localiza. El mito es palabra y somos ese mito. ....	8
1.2. Planteamiento del problema. La muerte y el desasosiego entran en el mundo.....	11
1.2.1. Pregunta problematizadora.....	12
1.3. Justificación. Recuperar una parte del estado paradisíaco no es imposible. ....	12
1.4. Objetivo general. Recuperar el estado paradisíaco es volver a la magia de las palabras.....	14
1.5. Objetivos específicos .....	14
2. Marco referencial.....	15
2.1. Antecedentes. Shamanes y rituales con la palabra orientan el camino .....	15
2.2. Marco teórico. Los héroes aparecen, el mundo se renueva.....	20
2.3. Marco conceptual. El mundo surge y resurge con la palabra. ....	23
2.3.1. Texto narrativo e interpretación: apuntes didácticos. ....	24
3. Marco metodológico de la información. Todo lo que se busca está en el no-lugar del lenguaje.....	29
3.1. Tipo de investigación. Construyendo mundo con las utopías.....	30
3.2. Población, muestra, grupo y caracterización. Construyendo mundo con las heterotopías.....	33
3.3. Técnicas e instrumentos. Sin el ritual, el mito pierde valor, no se renueva. ....	33
3.4. Cronograma de actividades. Rituales que renuevan el mito. ....	35
3.5. Unidad didáctica. Transitando por los caminos del de la palabra y del mito. ....	38
4. Hallazgos. Rastros del paraíso universal perdido en nuestro interior. ....	44
4.1. Lectura.....	44
4.2. Lenguaje literario. ....	59
4.3. Interpretación textual.....	69
4.4. Conclusiones .....	73
5. Referencias bibliográficas. Aportes a la búsqueda del estado paradisíaco.....	77
6. Anexos. Pequeños indicios del paraíso universal perdido.....	79

**La búsqueda del paraíso universal perdido: una tesis de grado orientada a fomentar la interpretación de textos narrativos en los estudiantes de grado 6-a de la Institución Educativa Divino Niño de Caucasia (Antioquia)**

Resumen:

La tesis de grado que tiene lugar en las siguientes páginas, es el producto de las prácticas realizadas en la Institución Educativa Divino Niño realizadas durante el segundo semestre del año 2012 y durante el primero de 2013, estas prácticas fueron llevadas a cabo en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana, ofrecida por la Universidad de Antioquia.

La tesis pretende exponer los aciertos desaciertos de las prácticas pedagógicas, en las cuales se planteó como objetivo Generar en los alumnos del grado 6-A de la I. E. Divino Niño de Caucasia-Ant. Procesos de interpretación textual a partir de textos narrativos, contribuyendo a la formación de un lector productor y de un lector que lee su entorno local simbólicamente.

Sumado a esto, todos los conceptos teóricos, reflexiones, metodologías y hallazgos, están vinculados de forma esencial con la metáfora *la búsqueda del paraíso universal perdido*, la cual le da totalidad a este trabajo. Lo anterior en razón de que, al abordar en el aula la lectura de textos narrativos como el mito la leyenda y la fábula, se pretende crear un mundo en el que se reinventa los fenómenos a partir de la capacidad de significación que va formando en los alumnos; un mundo en lo que lo extraordinario toma valor y a través del cual se hace un acercamiento a esa realidad superior o estado paradisiaco del que hacia parte el hombre primitivo y que hemos perdido en nuestro tiempo.

Palabras claves: textos narrativos, lectura, lector productor, significación, paraíso universal perdido.

Introducción. Avizorar y presentir el extraordinario paraíso universal perdido

Ese trabajo de grado es el resultado de una investigación realizada en la el grado 6-A de la Institución Educativa Divino Niño de Caucasia (Antioquia), durante las prácticas pedagógicas I y II, realizadas en el segundo semestre de 2012 y el en primer semestre de 2013. En él están presentes todas las teorizaciones y reflexiones que posibilitaron la formación de una vocación que todavía sigue su camino formativo.

Como lo indica el título de la tesis: “La búsqueda del paraíso universal perdido: una tesis de grado orientada a fomentar la interpretación de textos narrativos en los estudiantes de grado 6-A de la Institución Educativa Divino Niño de Caucasia (Antioquia)”, este trabajo se orientó a fortalecer la interpretación a partir de textos narrativos como la leyenda, el mito, la fábula y el cuento. La primera frase del título también va a ser importante en el transcurso de esta tesis y surgió de la lectura de dos textos: el primero, de Eduardo Azcuy (1995) titulado “La búsqueda del paraíso perdido” y el segundo texto de Robert Graves (1995), titulado “El paraíso universal”.

Estos dos textos sugerían en sus líneas la idea de que el hombre ha perdido cierta capacidad de fantasear, pero aún guarda la huella de una existencia arcaica más completa y más rica que participaba de una existencia paradisíaca y extraordinaria. Al dar fundamento a esta metáfora dentro de la tesis, también se considera el sentido de la práctica, ya que en ella, los mitos y las leyendas tuvieron un lugar especial, como modo de recuperar una mínima parte o un granito de arena de ese paraíso universal perdido, en el que los objetos y las palabras tenían un sentido mágico. Mundo en el que la palabra tenía poderes curativos, en el que la palabra se entendía como creadora de mundo y como un misterio que permitía a los humanos construir la realidad. Cabe reiterar que en la práctica se trató de fomentar la lectura de los textos narrativos teniendo en cuenta la directriz de esta metáfora.

De otro lado, pasando a la parte más formal de trabajo, es necesario anotar que a este lo constituyen seis capítulos que están vinculados con la metáfora del paraíso

universal perdido. Esta metáfora será clave para entender la tesis en términos generales y cada uno de sus capítulos, los cuales serán expuestos a continuación.

El primer capítulo de este trabajo está constituido por la contextualización, el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos general y específicos. En la contextualización se exponen la ubicación geográfica del municipio de Caucasia y de la institución Divino Niño, así como la misión y visión institucionales; en este también se incluye las necesidades en el área de lenguaje por parte de los alumnos del grado 6-A. Seguidamente, el planteamiento del problema se orienta a determinar en qué medida los alumnos traen grandes falencias de la formación lectora y escritora en la básica primaria y el modo para potenciar la interpretación en ellos a partir de los textos narrativos. Posteriormente, tiene lugar la justificación, y los objetivos, de los cuales el general apunta a fortalecer las habilidades interpretativas a través de los textos narrativos en los alumnos del grado 6-A de la I.E. Divino Niño de Caucasia.

En el segundo capítulo es posible encontrar los antecedentes o el estado del arte, el marco teórico y el marco conceptual. Los antecedentes incluyen cuatro tesis de grado que se enmarcan en un sentido parecido al que ha seguido la tesis de grado presente, tanto del orden internacional, nacional y local. El marco teórico aborda los autores y conceptos que dan fundamento a este trabajo; en él se encuentran teóricos, entre ellos Kenneth Goodman y Michéle Petit, como elementos para sustentar la lectura y la interpretación en los jóvenes. También se encuentran autores como Mijaíl Bajtín y Roland Barthes que contribuyen con conceptos desde la crítica y la ciencia literaria. Este capítulo se cierra con el marco conceptual, en el cual se abordan conceptos como texto narrativo e interpretación, el concepto de lectura, el de lector productor y el de lenguaje como cultura.

En el capítulo tercero se expondrá el marco metodológico de la información, el cual estará constituido por la exposición del tipo de investigación que sustenta este trabajo; posteriormente un apartado del capítulo expondrá la población, la muestra y la caracterización. De forma continua, otro de los apartados del capítulo teorizará las técnicas e instrumentos de investigación, pero también determinará cómo funcionaron en el período de práctica pedagógica. Finalizando este capítulo se encuentran la secuencia de actividades y la unidad didáctica.

El cuarto capítulo es el de los hallazgos y en él se expone el análisis de categorías y subcategorías con su respectivo mapa, las cuales surgieron de la constante reflexión en torno a la práctica pedagógica y en torno al trabajo de fortalecimiento de la interpretación a través de los textos narrativos.

En el capítulo número cinco se evidenciarán las referencias textuales de todo el trabajo constituidas por autores y obras que contribuyeron también a la búsqueda del paraíso universal perdido.

Finalizando el trabajo se encuentra el capítulo número seis, denominado anexos; en este están presentes diversas actividades realizadas por los alumnos, registros fotográficos y las copias escaneadas de talleres o trabajos que se llevaban a las clases en el transcurso de la práctica pedagógica. Esto es, pues, una muestra y un esbozo de los primeros “pinitos” y atisbos para alcanzar una minúscula parte de ese extraordinario paraíso universal perdido. ¡De ningún modo es imposible!

## 1. El mundo existiendo a través del mito

### 1.1. Contextualización. El mito no se localiza. El mito es palabra y somos ese mito.

En este trabajo de grado, producto de dos prácticas pedagógicas y de una continua reflexión en torno al quehacer como maestro en formación, me ha parecido fundamental contextualizar, no solo el interior de la práctica en la escuela (los alumnos, el proceso y el colegio), sino también el entorno geográfico, los espacios y las condiciones que rodean la escuela, que son parte esencial de la cultura del municipio y que podrían tenerse en cuenta para la enseñanza de la literatura. Para desarrollar la ubicación espacio-temporal de este trabajo se iniciará contextualizando de forma descendente: primero el municipio, después la práctica pedagógica y la institución educativa conjuntas, y por último, los alumnos.

Contextualizando el espacio geográfico, de acuerdo con Martha Jiménez (2005), la zona urbana del municipio de Caucaasia está conformada por 51 barrios, mientras que la zona rural la componen 10 corregimientos y 58 veredas. De igual forma, se destaca que este municipio se encuentra en el margen izquierdo del Río Cauca; además, cuenta con dos lagunas: La Tascosa y El Silencio. En cuanto a la economía de la región, se destaca cómo los ejes de las actividades están centrados en la pesca, la explotación agropecuaria y la minería. “En la primera mitad del siglo XX, su desarrollo estuvo ligado al Río Cauca y más tarde, el despegue de la economía se da en forma paralela con la construcción de la Troncal de Occidente” (p. 12).

La primera práctica pedagógica, realizada en el segundo semestre del año 2012, fue un espacio de observación más que de intervención, realizado en el grado 6- A de la Institución Educativa Divino Niño del municipio de Caucaasia (Antioquia), que para ese momento contaba con 42 alumnos. Para el primer semestre del año 2013 tuvo lugar la práctica de intervención en el grado 6-A. El anterior grupo ya había avanzado al grado séptimo y este último grupo provenía del grado quinto y estaba constituido por 38 alumnos.

Respecto a la Institución Educativa Divino Niño, cabe señalar que ésta se encuentra ubicada cerca al río, en uno de los sectores más vulnerables del Municipio de Caucaasia: el barrio La Esperanza; “debido a que la mayoría de los estudiantes, un

95%, se encuentran en barrios amenazados por las permanentes crecidas del Río Cauca, lo que es un indicativo de ser una de las poblaciones más pobres de la región” (Jiménez, 2005, p. 11).

En esta institución hay un total de 64 docentes, de los cuales cinco son del área de español y literatura, cuenta con cinco directivos y una población de 2020 estudiantes. La institución se ha planteado como misión educar integralmente a sus estudiantes, promoviendo la formación axiológica y la excelencia académica de acuerdo con las potencialidades de los estudiantes; todo esto inspirado en la pedagogía de Jesús y acogiendo el mandato misionero. Como visión se consagra que para el 2014 esta institución será reconocida como líder en la formación integral de sus estudiantes, del talento humano en torno a su relación con lo ambiental, lo social, lo cultural y lo tecnológico.

Respecto a los alumnos del grado 6-A, todos ellos estaban acompañados de una gran espontaneidad, pero también presentaban ciertas falencias en la interpretación textual, aspecto que fue posible evidenciar en el transcurso de las primeras lecturas y actividades de la práctica pedagógica.

A pesar de las condiciones de vulnerabilidad de la institución, la enseñanza de la lectura y la escritura ayudarían a que los alumnos observaran sus realidades con otros ojos, siendo conscientes de la importancia que tiene la palabra para contribuir simbólicamente a la construcción de su formación y de la sociedad.

El hecho de estar a la orilla del río, ser azotados por las continuas crecientes y contar con un clima cálido, son elementos que hacen parte de la cotidianidad de los estudiantes. De este modo fue posible ver en los alumnos dos situaciones a atender: la primera fue que los alumnos requerían un fomento de la lectura y la escritura, y para ello se debía observar a partir de las primeras actividades de lectura y escritura, que tan significativo había sido el proceso lecto-escritor en sus pasos por la básica primaria, y como segunda situación, era necesario generar procesos de formación en las prácticas de lectura y escritura, aprovechando el contexto cultural mismo; leyendo cuentos, leyendas y mitos que tuvieran cierta relación temática con los fenómenos que rodeaban su localidad. De ahí que esta contextualización no tenga como intención única mostrar el espacio y las condiciones en las que se llevó a cabo la práctica, sino que lo verdaderamente importante está en que las condiciones

espaciales (rio cauca, clima cálido, inundaciones, etc.) y culturales de ese contexto fueron la materia prima para el proceso de lectura y escritura

Para completar esta contextualización, a continuación un mapa de la geografía de Caucasia:

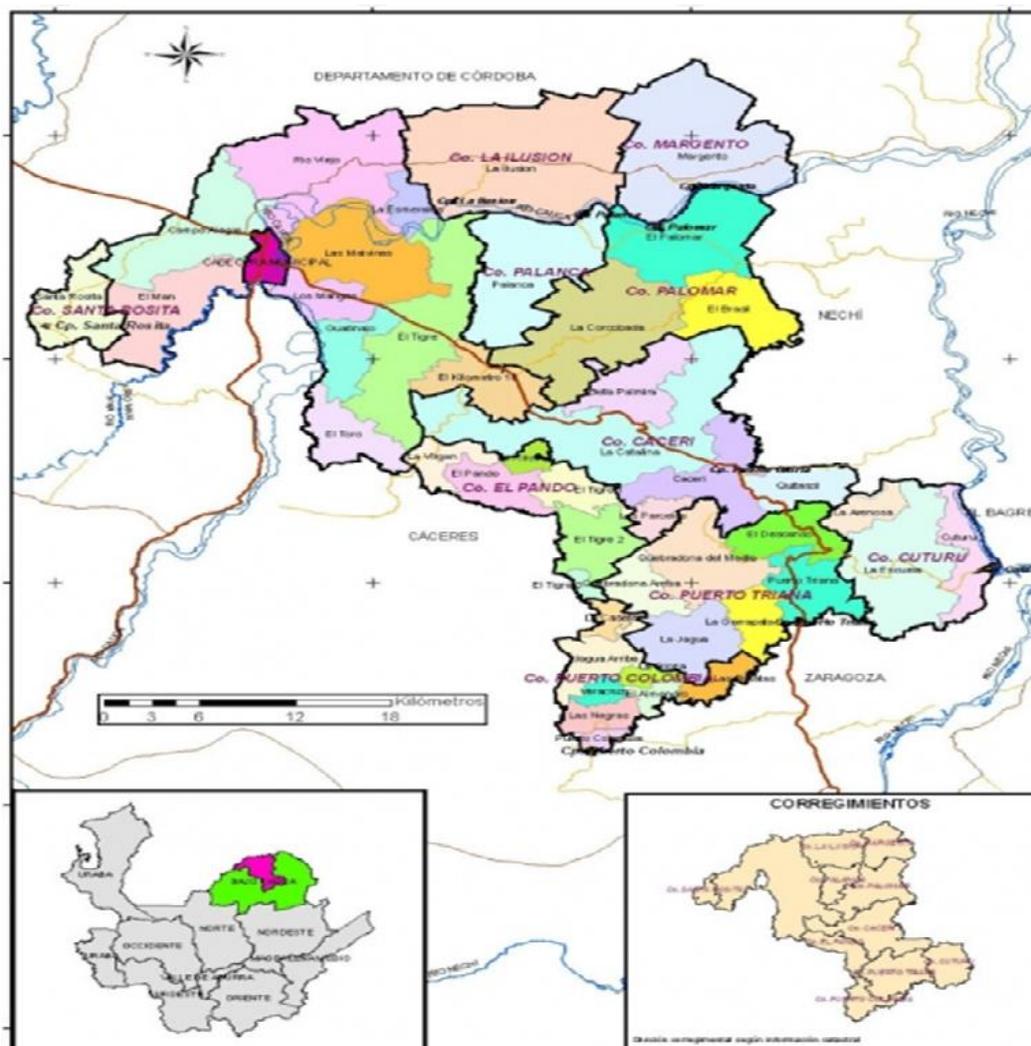


Figura 1. Municipio de Caucasia, tomado de Alcaldía de Caucasia. (2013). *Municipio de Caucasia. Mapa.* p. 1.

La figura anterior, muestra en la parte superior el mapa de las veredas que constituyen el municipio de Caucasia. El mapa de la parte inferior izquierda muestra el área geográfica de Caucasia, la cual se ubica en la parte norte de la subregión del Bajo Cauca Antioqueño.

## 1.2. Planteamiento del problema. La muerte y el desasosiego entran en el mundo

Al iniciar la formación básica secundaria, es posible notar que no existe un vínculo claro entre el proceso de la escuela primaria y el que inicia la secundaria. La interpretación del texto narrativo es uno de esos problemas que no falta en el grado sexto, si se entiende que es el inicio de un nuevo proceso académico que requiere un grado de conciencia y rigurosidad diferente al de la escuela primaria.

Entendiendo que el problema evidenciado en el aula de clases estuvo relacionado con las falencias que los alumnos traían del proceso de lectura y escritura de la escuela, se pretendió iniciar un proceso centrado en la palabra leída y escrita, un proceso que fomentara en los alumnos la interpretación lectora y la escritura a través de los textos narrativos. Se escogieron los textos narrativos, ya que estos son los más idóneos, ya que a través de ellos se puede promover la lectura y los alumnos pueden leerlos pueden tener un acercamiento más fácil por su brevedad y universalidad.

De otro lado, desde el punto de vista de la interpretación del texto, existió un problema con la intertextualidad y este radicó en que al leerlo, se tendió a pensar que este se agotaba en lo leído y no se podía poner en diálogo con otros textos. El alumno no salía del texto porque no se sentía capacitado para hacerlo, por lo que un nivel intertextual de lectura se dificultaba enormemente.

De esta forma, fue necesario procurar fomentar en el proceso de interpretación la relación con otros textos, es decir, poner en acción a la intertextualidad para no correr el riesgo de acumular contenidos diariamente. Con la intertextualidad se pudo lograr dar riqueza a los textos narrativos en los cuales se exploró la riqueza simbólica, si se entiende que los diversos textos que se incluyeron en esta propuesta fueron los mitos, las leyendas, las fábulas y los cuentos, adaptados para los contenidos curriculares del grado sexto.

Es necesario anotar que al incluir la lectura y la escritura como modo de enfrentar el problema, a todo este proceso se le acompañó de ciertos rituales o ciertos modos a partir de los cuáles la interpretación tuvo lugar. Sin lugar a dudas uno de los rituales esenciales, si se habla de textos narrativos fue la lectura en voz alta. De nada servía dedicarse a interpretar el texto narrativo y a compararlo con otros, se seducía

primero a los alumnos a través de una voz coloreada y unos tonos que convocaran las miradas y la atención de los alumnos.

La lectura interpretativa del texto narrativo no podía ser estática, debía por el contrario encontrar varios elementos didácticos que sustentaran su presencia en el aula de clases. En esta propuesta, la interpretación, además de contar con ciertos rituales de iniciación, entre ellos la lectura en voz alta, también buscaba acompañar el proceso interpretativo de una tendencia hacia un lector creativo, es decir, si bien el alumno leía e interpretaba el texto, esto debía servir para que posteriormente se convirtiera en un lector productor que escribe y muestra cierta apropiación de conceptos trabajados en el transcurso del proceso.

Con la interpretación de los textos narrativos, el alumno debía ubicarse, inicialmente, a una lectura inicial y posteriormente como un lector productor; de este modo el proceso no era estático. Sumado a esto, la interpretación y su tendencia hacia la producción textual también contribuyeron significativamente a que el alumno escribiera tomando como referentes a algunos fenómenos de la cultura local o de su ambiente natural más cercano.

#### 1.2.1. Pregunta problematizadora.

¿De qué manera los textos narrativos como cuentos, mitos y leyendas generan procesos de interpretación lectora y potencian la capacidad de significación en los alumnos del grado 6-A de la Institución educativa Divino Niño de Caucasia (Antioquia).

#### 1.3. Justificación. Recuperar una parte del estado paradisíaco no es imposible.

Esta propuesta, cuyo centro generar la interpretación textual a través de los textos narrativos en los alumnos del grado 6-A de la I. E. Divino Niño de Caucasia, también pretendió retomar ciertos presupuestos didácticos como el de las prácticas de lectura en voz alta, para hacer que el proceso de interpretación fuera más significativo, ya que en muchas ocasiones se le presenta al alumno un texto para ser

leído, pero pocas veces se habla de acompañar al estudiante en el proceso interpretativo con diversos rituales, -como el de la lectura en voz alta, reitero- para irlo familiarizando con los textos e irlo acercando al disfrute de la literatura y la ficción.

La propuesta mencionada anteriormente es importante y tuvo como centro la interpretación de los textos narrativos, pero no se quedó allí, sino que vio la necesidad de vincular lectura y escritura; es decir que, el alumno lector e intérprete tendería a convertirse, en el transcurso del proceso, en un lector productor de textos. Además de esto, con las habilidades interpretativas aprendidas a partir de las lecturas de textos narrativos, el alumno se aventuraría a describir y a descubrir simbólicamente su entorno y los aspectos más representativos de su localidad.

En este sentido, de las habilidades interpretativas logradas en el proceso de lectura, salió la fuerza que tendría el proceso de lector productor en el transcurso de la práctica pedagógica; en este sentido la interpretación tuvo un doble trabajo, ya que de ella se desprendió la posibilidad de que el alumno interpretara simbólicamente su entorno y de que avanzara a construir la habilidad del lector productor; o sea que la riqueza con la que se interpretaran los textos narrativos, podría estar traducida posteriormente en un riqueza de producción textual o de interpretación del entorno local.

Lo más importante que se pudo desprender de la interpretación textual fue la significación y por eso, basándose en la riqueza significativa de la interpretación, los demás procesos de esta propuesta (la de el lector productor y la de la significación de la realidad) tendrían lugar; ya que como lo han planteado los *Lineamientos curriculares* en el área de lengua castellana:

Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto –claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales–; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo, nos parece central (...). Podríamos decir, siguiendo al profesor Baena, que la función central del lenguaje es la significación, además de la comunicación. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 25).

De esta forma, la presente propuesta de investigación es importante en la medida que permitió un fortalecimiento de la interpretación textual a partir de los textos

narrativos, del mismo modo tendió a que esa interpretación posibilitara una posterior producción de textos narrativos en los que se incluyeran elementos de la realidad local.

1.4. Objetivo general. Recuperar el estado paradisíaco es volver a la magia de las palabras.

Generar en los alumnos del grado 6-A de la I. E. Divino Niño de Caucasia-Ant. Procesos de interpretación textual a partir de textos narrativos, contribuyendo a la formación de un lector productor y de un lector que lee su entorno local simbólicamente.

1.5. Objetivos específicos

Fomentar en los alumnos un tipo de lectura y escritura a partir de la noción de Lector productor.

Establecer unas prácticas de lectura y de escritura que no se aparten de la vida cotidiana y contextual del alumno.

Potenciar la capacidad interpretativa de los alumnos a partir del lenguaje de textos narrativo, como el mito, la leyenda, las fabulas y el cuento

## 2. Marco referencial

### 2.1. Antecedentes. Shamanes y rituales con la palabra orientan el camino

Respecto a la propuesta de la interpretación de textos narrativos encontramos trabajos internacionales, nacionales y a nivel del departamento de Antioquia. Para enterarme de qué trabajos seguían una línea de sentido parecida a la del trabajo de grado que se ha emprendido, realicé una exhaustiva búsqueda en los repositorios de tesis de la facultad de Educación y en las páginas web de algunas universidades europeas como la Universidad de Barcelona. También realicé búsquedas en páginas electrónicas de algunas bibliotecas nacionales de Colombia como la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad Nacional y la Universidad de Antioquia. Fue posible encontrar varias tesis, se hizo una depuración y selección. Aunque una de las tesis, la de Calvo Rivera (2007), que se expone más adelante, no esté en el marco de las tesis de pregrado sino en las de especialización, ella no deja de tener un vínculo con los contenidos de este trabajo de grado, sobre todo en el modo de interpretación de los textos narrativos.

De otro lado, el título que está al lado de *Antecedentes*, se vincula a la metáfora que atraviesa este trabajo desde la idea del mito y de la palabra y sugiere cómo los mitos del pasado se repiten de forma similar en toda nuestra cultura y la forma como los antecedentes también implican una mirada retrospectiva hacia otros trabajos similares, de los cuales pareciera ser un repetidor.

Entre los trabajos internacionales existe una tesis de grado trabajada en Caracas (Venezuela) por Lina María Calvo Rivera, la cual recibe el siguiente título: *Efectos de las estrategias de elaboración en el parafraseo de textos narrativos por estudiantes de cuarto grado de educación básica* (Calvo, 2007). En esta tesis de especialización en educación se planteó como objetivo general “mejorar el proceso de comprensión de lectura de textos narrativos en alumnos de cuarto grado de educación básica mediante la aplicación de estrategias de elaboración” (Calvo, 2007, p. 32). Con este concepto de estrategias de elaboración, la autora se refiere específicamente al parafraseo, ya que este trabajo busca entender qué efectos significativos tiene el hecho de poner a parafrasear a los alumnos, determinados contenidos de un texto

narrativo. Para medir los resultado, la autora “[...] utilizó una prueba elaborada por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en el año 1991 la cual se utilizó como preprueba y posprueba ” (Calvo, 2007, p. 34). Al finalizar, la autora considera un progreso en el transcurso del proceso y logró evidenciar identificación de ideas principales y de elementos narrativos, clasificación de secuencias lógicas y la aplicación de la técnica del parafraseo. Además, considera que en la comprensión lectora, para mejores resultados “debe relacionarse la experiencia general y el significado de las palabras con el tema de la lectura” (Calvo, 2007, p. 50).

De otro lado, en la Universidad Tecnológica de Pereira, Giovanni Rengifo López y Giovani Marulanda elaboraron la tesis que recibe el siguiente título: *El comic como estrategia pedagógica para optimizar procesos de comprensión de textos narrativos en los estudiantes de grado sexto del colegio Enrique Milán Rubio del municipio de Dosquebradas* (Rengifo & Marulanda, 2007). Con esta tesis optaban al título de licenciados en educación Español y comunicación audiovisual. Se plantearon como propuesta de investigación la siguiente: “¿podría implementarse una propuesta pedagógica para lograr en los estudiantes del grado sexto del instituto Enrique Milán Rubio una mayor comprensión de lectura en textos narrativos?” (Rengifo & Marulanda, 2007, p. 14). Como hipótesis plantearon la posibilidad de que el comic optimizara la comprensión de lectura sobre textos narrativos y como objetivo general consideraron diseñar una propuesta pedagógica para optimizar los procesos de comprensión de lectura sobre textos narrativos a partir del comic.

Respecto a los resultados, los autores anteriormente citados, encontraron que “[...] los elementos que menos comprendían los estudiantes era el narrador, antes de la intervención sólo el 9% de estudiantes acertaron en su descripción” (p. 72). Igualmente, descubrieron que “el narrador fue el elemento que mejor lograron comprender los estudiantes después de la intervención con el comic” (p. 73).

Teniendo en cuenta la importancia de su investigación, como resultado obtuvieron que la estrategia del comic posibilitara una efectividad en cuanto al mejoramiento de la competencia interpretativa.

En el plano local, en la Universidad de Antioquia, las estudiantes María Edith Molina Tejada y Catalina Orozco Naranjo elaboraron la tesis *La narración, un pretexto para el encuentro con la escritura*; con esta tesis optaron, en el año 2008, al título de

licenciadas en educación con énfasis en humanidades, lengua castellana. Su trabajo se planteaba como objetivo “desarrollar la escritura como habilidad comunicativa en los estudiantes de séptimo y octavo grado de la institución educativa Jesús Rey, a través de la lectura de textos narrativos y estrategias cognitivas y metacognitivas” (Tejada & Orozco, 2008, p. 48). Al igual que en el trabajo de grado que he iniciado, en el antecedente de estos dos estudiantes se parte de los textos narrativos como medio para escribir posteriormente, es decir, para formar un lector productor. La diferencia de este trabajo con la tesis que yo elaboro es que la primera incluye la lectura como un proceso a través del cual es posible llegar a la escritura, en cambio en mi tesis yo considero la lectura no como un pretexto para llegar a la escritura, sino que considero la lectura y escritura como proceso unitario dentro del cual hay un tránsito que tiene como punto de llegada la significación que hace el alumno al llegar a constituirse como lector productor

En su período de práctica profesional consideraron fundamental varios tipos de evaluación como la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación; también fundamentaron su tesis en las concepciones constructivistas de Vigotski, que relacionan el pensamiento y el lenguaje. Como conclusiones y resultados de la investigación obtuvieron lo siguiente:

Consideramos que los modelos ofrecidos para enseñar, aprender y componer un texto bastan para darse cuenta de que es factible preparar un material didáctico que tome en cuenta: el empleo de los conocimientos previos, de las estrategias cognitivas, del aprendizaje significativo, de las ideas del constructivismo, de los estudios textuales, del aprendizaje cooperativo, del papel que desempeñan el maestro, el alumno y el aula. (Tejada & Orozco, 2008, p. 93).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta última tesis no deja muy claros los logros alcanzados y la mejoría, por el contrario se enfoca mucho en aspectos teóricos y en tendencias cognitivistas, que en la educación no son tan significativas; sin embargo la idea de promover la escritura a través de la lectura de textos narrativos es una buena propuesta que además no se distancia de la directriz trazada en el trabajo de grado que aquí he emprendido.

Otra de las tesis de contexto local, fue la realizada en la universidad de Antioquia por Restrepo y Taborda (2007), esta tesis recibe el siguiente título: *la comprensión e*

*interpretación como propuesta de intervención*; con dicho trabajo las autoras optaron al título de licenciada en educación con énfasis en humanidades, lengua castellana.

La intervención pedagógica que realizaron fue llevada a cabo en el grado 6 de la institución INEM Jose Félix De Restrepo, planteándose como uno de los objetivos generales, el siguiente:

Aplicar una propuesta de intervención didáctica y pedagógica orientada hacia la lectura de textos narrativos y expositivos y la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas que propicien el desarrollo de la comprensión e interpretación de textos en los estudiantes del grado 6° del INEM José Félix de Restrepo. (Restrepo & Taborda, 2007, p.21).

Es posible evidenciar el espacio que le dan a los textos narrativos en ese proyecto de intervención; este aspecto es notorio también cuando en uno de los objetivos específicos las autoras se plantean algo tan esencial en el proceso de comprensión de los textos narrativos: la necesidad de “Identificar las hipótesis formuladas por los estudiantes a partir de factores como el contexto, los conocimientos previos, la inferencia y otros, que inciden en una comprensión de lectura óptima” (p.21).

Su diseño metodológico está enmarcado en los aportes de la etnografía y en los de la hermenéutica, utilizando elementos de recolección de datos como la entrevista, la encuesta, el diario de campo y las pruebas piloto. Acompañan a estos presupuestos metodológicos un marco teórico que recoge nociones de Carlos Lomas, de Isabel Solé, de la textolingüística de Van Dijk y aspectos de la didáctica de la lectura de Teresa Colomer.

Como conclusiones, las investigadoras determinaron que los alumnos de sexto grado de esa institución tenían bajos niveles de comprensión e interpretación textual. No obstante lograron rescatar una idea que ellas misma registraron en su diario de campo y que consideraron realmente significativa; el registro fue el siguiente: “De otra parte se rescata la ventaja de que los estudiantes lograron diferenciar la existencia de diversos propósitos para la lectura y que gracias a ello es posible leer sin las presiones o reglas que el ámbito escolar le exige”. (Restrepo & Taborda, 2007, p.80).

Teniendo en cuenta que todas estas tesis se vinculan ampliamente con el trabajo de grado que aquí presento, rescato un punto de vínculo con el primer antecedente expuesto, el de Calvo Rivera (2007), quien le da amplia importancia al parafraseo como modo de mejorar los procesos de comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de educación básica. El trabajo que realiza ella es importante si se entiende que muchas veces en el proceso de interpretación pedimos al alumno que exprese con sus propias palabras el sentido del texto, a esto ella lo denomina parafraseo y considera que no es algo que se realiza de forma accidental, sino que existen unas técnicas que regulan el proceso y los juicios de los alumnos.

La segunda tesis que expongo como antecedente y realizada en la Universidad Tecnológica de Pereira, propone el cómic como estrategia para optimizar el proceso de comprensión de textos narrativos. A partir de los cómics trabajan categorías narratológicas como la voz del narrador, teniendo resultados que midieron también de forma porcentual. Esto constituye un ejemplo del abordaje de la literatura en el aula desde una perspectiva didáctica y no meramente desde la teorización de los conceptos.

Seguidamente, la tesis realizada en la Universidad de Antioquia cuyo título era: “la narración un pretexto para el encuentro con la escritura”, toca un tema que también es similar al que abordo en mi tesis de grado y es el del vínculo entre lectura y escritura. Si en mi tesis aparece mencionada como tránsito entre lector de consumo y lector productor, la tesis que lleva el título anteriormente mencionado, también supone ese tránsito hacia la escritura.

Por último, de la tesis de María Cristina Restrepo y Eddy Lorena Taborda (2007) es rescatable el lugar que le dan al texto narrativo dentro de la práctica de intervención didáctica y pedagógica. Al parecer, ellos consideraron, al igual que mi tesis, que los textos narrativos son imprescindibles en el trabajo comprensivo e interpretativo de la literatura. De su trabajo también es importante la conclusión a la que llegaron, la cual considera que lo importante es haber fomentado en los alumnos una lectura con intenciones y propósitos.

Como conclusión, es posible afirmar lo enriquecedor de relacionar el trabajo de grado con otras tesis realizadas. Muchas veces se ponen como antecedentes

simplemente, pero el trabajo, realmente está en vincular esos trabajos anteriores al trabajo que realizo. De este modo, creo haber llevado a cabo estos últimos aspectos.

## 2.2. Marco teórico. Los héroes aparecen, el mundo se renueva

Para presentar este marco teórico, inicialmente se abordará el concepto de interpretación textual a partir de las nociones de Kenneth Goodman, posteriormente se hablará de la noción de intertextualidad teorizada por Mijail Bajtín y sobre el concepto de texto narrativo. Seguidamente, se expondrá la concepción de lectura que exponen los lineamientos curriculares, la que muestra Michèle Petit, y por último, se expondrá un concepto central de este trabajo: el concepto de lector productor expuesto por Roland Barthes. Este marco teórico va acompañado de un enunciado que se vincula con el título metafórico de esta tesis de grado y hace referencia, dentro de ese estado paradisiaco perdido, a la aparición de los héroes y el mundo fantástico y maravilloso que creaban al defender al mundo de las fuerzas del mal; hacían parte de un mundo tan extraordinario que la psique del hombre todavía los recuerda y lo conmueven profundamente. Del mismo modo los grandes autores y teorías que aquí se exponen, al traerlos a colación, de cierto modo, los estamos rescatando de una tradición para impedir que caigan en el olvido.

Cuando se habla de la interpretación en el área la enseñanza y aprendizaje de literatura es necesario pensar en el sentido que se construirá respecto a lo leído. Aunque al mencionar la palabra sentido no se está abarcando la interpretación ampliamente y por eso es más idóneo hablar de sentidos del texto. No es posible considerar que la interpretación se agote en una única interpretación; de ella deben surgir múltiples caminos posibles y múltiples sentidos si se entiende que la narración y la ficción literaria siempre son discursos con multiplicidad de interpretaciones. Como lo ha indicado Kenneth Goodman (Citado en Morales, Rincón & Tona 2005), la interpretación implica seleccionar las pistas gráficas que le ofrece el texto, siendo guiado por los conocimientos previos y por las competencias del lector; utilizar las pistas del texto para formar imágenes y anticipar lo que vendrá, relacionar lo que

encuentra con lo que ya conoce, hacer predicciones a partir de la información gráfica y utilizar el contexto para probar la pertinencia semántica y gramatical.

Teniendo la anterior noción de interpretación aportada por Goodman, no es lo mismo hablar de la interpretación de un texto argumentativo, de uno expositivo y de uno narrativo. Todos tiene estructuras diferentes, además, en el texto narrativo se pone en juego una dimensión simbólica y ficcional que, a lo mejor los demás textos no contemplan como esencial dentro de su tipología.

Seguidamente, otro de los aspectos que se pone en juego en la interpretación del texto narrativo es la intertextualidad y por eso la necesidad de mencionar al filólogo ruso Mijail Bajtin, ya que la base del concepto de "intertextualidad" proviene del discurso de Bajtin. También Julia Kristeva se basó en las teorías de Bajtín para crear dicho término. Mijail Bajtín (1989) habla de un plurilingüismo efectivo, dice que el discurso literario no es un todo autónomo y cerrado sino un diálogo entre voces y el lector no es un ser pasivo sino que se convierte en un oyente activo. Con este concepto, fundamental en este trabajo de grado, adquiere sentido el abordaje de los textos narrativos (mitos, leyendas, fábulas y cuentos) de forma dialógica, y este concepto también contribuye a que el proceso no tienda a ser acumulativo, sino que, constantemente traiga a colación y construya sentidos a partir de textos ya trabajados.

En este sentido, la lectura de los textos narrativos implica rastrear lo simbólico. Al empezar a leer un texto narrativo no es prudente ser sistemático y estrictamente lógico, por el contrario, es preciso estar preparado para el placer de leer y contemplar mundos alternos, posibilitados por el discurso ficcional. De ahí que sea necesario considerar una noción de lectura como la que proponen los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, desde los cuales se afirma lo siguiente:

Leer resulta ser un proceso complejo y, por lo tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales únicamente. En una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede entenderse solo como un instrumento, como un medio para...; la lengua es el mundo, la lengua es la cultura. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 27).

Como lo señalan los *Lineamientos Curriculares*, para el abordaje del texto narrativo es necesario considerar el lenguaje no como un instrumento o un medio para... sino como espacio que posibilita la formación de los sujetos. Si la interpretación enriquece a los alumnos simbólicamente, toda esta riqueza debe aprovecharse para leer el mismo contexto y para reinventarlo. La lectura debe ser la oportunidad para que los jóvenes que apenas empiezan la formación básica secundaria, se vayan adecuando y adaptando a los procesos académicos. Respecto al enriquecimiento de la experiencia lectora es importante el testimonio de la antropóloga y socióloga francesa Michel Petit, a quien se le realizó una entrevista en la cual aportó ideas como la siguiente:

[...] lo que me impresionó cuando escuché a lectores es que más allá del placer, ellos hablaban más de la manera en que la lectura, de un modo u otro, les había permitido elaborar su experiencia, construirse, elaborar su singularidad, su subjetividad. O sea que los efectos de la lectura no estaban sujetos solamente al placer porque ésta no era una simple distracción. (Petit, 2007, p. 08).

Lo mencionado anteriormente por Petit es importante si se entiende que muchas veces el maestro de lengua y literatura va al aula con una propuesta de lectura como placer cuando en realidad el alumno no ha sentido la delicadeza de coger un libro, leerlo y disfrutarlo, sin que sea una actividad de su profesor. Al parecer, en la escuela es más adecuado fomentar una lectura que acreciente la subjetividad, ya que el goce de la lectura en el aula puede tener efectos perversos, en el sentido de que pueden ser muchos los alumnos que no han experimentado ese placer de leer, lo que, de cierto modo, resulta excluyente. De ahí que M. Petit diga que "...la lectura es tanto un medio para elaborar su subjetividad, la del lector joven en particular, como un medio para acceder al conocimiento. (Petit, 2003, p. 19).

En concordancia con la anterior, la lectura y el enriquecimiento simbólico deben orientarse "hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación" (MEN, 1998, p. 25). Son estas habilidades las únicas que pueden contribuir a la subjetividad de los estudiantes y a la capacidad de significación.

Este proyecto, que toma como punto esencial el fomento de la interpretación a través de los textos narrativos, busca un espacio para la producción textual y para una dimensión cultural de la escritura, en la que los alumnos interpreten su entorno y lo

reconstruyan simbólicamente a partir de lo aprendido. La utilización de textos narrativos como el mito, la leyenda, la fábula y el cuento, hacen del proceso de aprendizaje un tanto más ameno, pero sin perder el grado de exigencia que podría tener la lectura de una novela. El abordaje de estos contenidos no se desprende del contexto, por el contrario se busca trabajar con base en lo que también nos brinda el entorno educativo; por eso, como lo ha indicado Fernando Vásquez, refiriéndose a los maestros de literatura

Es preferible centrar su enseñanza en pocas obras. No se trata de agobiar al estudiante con un listado interminable. Tenga presente que su acción didáctica debe adecuarse no solo a los contenidos sino al nivel de desarrollo cognitivo del alumno y a las necesidades del contexto. (Vásquez, 2012, p. 89).

Para finalizar el abordaje de las teorías y conceptos de este marco, es necesario mencionar que este trabajo no incluye el concepto de escritura, sino uno más específico que nos ha referido Roland Barthes: el concepto de lector productor. Con este concepto, la lectura e interpretación del texto narrativo aparece como proceso inseparable al de la producción textual; y como de literatura se trata, por eso Barthes afirma que “[...] lo que está en juego en el trabajo literario (en la literatura como trabajo) es hacer del lector no ya un consumidor sino un productor de textos. (Barthes, 1970, p. 15).

Este término del lector productor indica claramente que la interpretación de los textos narrativos no se reducirá a la interpretación misma o a la lectura de consumo, sino que buscará avanzar en un proceso de producción textual e interpretación del entorno, enriquecido por lo que se haya logrado o no en el proceso de interpretación de los textos narrativos.

Seguidamente, si bien el alumno lee los textos y apropia sus contenidos como si los estuviera consumiendo, esos contenidos enriquecen la facultad imaginativa y el pensamiento; lo ideal es que avancen de esa condición a otra que está en el plano de la significación escrita.

### 2.3. Marco conceptual. El mundo surge y resurge con la palabra.

A continuación se explicitan los conceptos fundamentales de este trabajo de grado, que igualmente se han venido sugiriendo en el marco de la contextualización, del planteamiento del problema y del marco teórico.

### 2.3.1. Texto narrativo e interpretación: apuntes didácticos.

Es bien sabido por los maestros de literatura que cada texto tiene un discurso específico, una estructura y unas intencionalidades que deben ser interpretadas por el lector. Cuando un lector se dispone a leer un cuento, más que activar el pensamiento debe activar otra función intelectual: la imaginación, ya que a partir de ese momento el texto le propone un discurso fantástico y simbólico, que debe disfrutar, pero del cual también debe interpretar su forma y su contenido. Con lo anterior se expresa la idea de que el texto narrativo necesita una disposición del lector, pero esa disposición no sale de la nada, sino que se forma a partir de la misma experiencia lectora que se va construyendo en el aula de clases.

Siendo coherente con la metáfora planteada en el título de esta tesis, se trata de fomentar la interpretación de los textos narrativos de forma suficiente para que el alumno pueda darse cuenta de la importancia de la palabra y cómo a partir de ella podemos construir mundo. Con la lectura de los textos, entre los cuales había cuentos, mitos, leyendas y fábulas, se pretendió fomentar en los alumnos el hecho de reconocer que la humanidad ha venido perdiendo o ha perdido las capacidades de ver los fenómenos y las situaciones de la vida cotidiana como algo mágico y maravilloso; aspectos paradisiacos que existieron en los albores de la humanidad.

El cuento, la leyenda y la fábula hacen parte de una misma familia, en todos ellos hay mito y fantasía. No quiere decir que lo que exponen estos relatos, en su condición fantástica, sea mentira o verdad, no. El asunto en este sentido no es determinar si son verdad o son mentira, ya que ellos están en el terreno de la verosimilitud, es decir, en el terreno de la posibilidad, el cual nos permite pensar un mundo no como es sino como pudo haber sido o como imaginamos que será.

De esta forma, la interpretación de estos textos apuntó a la búsqueda de símbolos y señales que enriquecieran la capacidad de los alumnos para fantasear y para

significar lo observado, entendiendo al mismo tiempo que esta fantasía que exponen los relatos, son parte de lo que el hombre ha perdido en un contexto en el que se lee literalmente y se observan las cosas como simples fenómenos y acontecimientos sin ningún misterio. Lo que ha expresado K. Goodman respecto a la interpretación es muy cierto y es uno de los aspectos que se tuvieron en cuenta en el transcurso de la práctica pedagógica; él anota que la interpretación implica seleccionar las pistas gráficas que va exponiendo el texto y también implica comparar lo leído con algunos saberes previos.

De otro lado, una didáctica del texto narrativo debe dar lugar al dialogismo, término ampliamente abordado por Bajtín (1989), quien lo concibe como parte integral y natural del texto, ya que en este se mueven múltiples voces de la tradición, y es con estas voces con las que el lector debe interactuar.

Para el maestro y el alumno, a lo mejor se obtengan mejores resultados cuando se interpreta los textos narrativos como si entre ellos hubiera un diálogo que nunca cesa y que ayuda a construir posibles sentidos. Con este diálogo es posible dar cuenta de que algunas características son comunes a los textos literarios y que constantemente se repiten y con esto el alumno se interesará por retomar o recapitular contenidos y temáticas que se abordaron con anterioridad. Agregado a esto, el gran beneficio que el alumno debe recibir de los textos narrativos debe ser la capacidad y tendencia para la fantasía y para enriquecer su vida y su intelecto simbólicamente.

El texto narrativo debe ser interpretado, pero este tipo de texto en manos del profesor debe gozar de ciertos rituales que posibiliten el acercamiento de los contenidos a los alumnos. Dentro de esos rituales infaltables están las prácticas de lectura en voz alta, por parte del maestro y también por parte del alumno frente a sus compañeros. Sin la lectura en voz alta la lectura pierde la magia y se convierte en una simple actividad que el maestro asigna a sus alumnos para ser evaluados.

Cabe señalar, que la práctica de lectura en voz alta es el ritual fundamental de esta experiencia pedagógica, sin embargo a esta práctica la acompañaron otros rituales como la organización de la clase en mesas redondas, y espacios en los que el alumno socializa sus trabajos a sus compañeros.

### 2.3.2. El concepto de lectura.

Cuando se trata de la lectura e interpretación de textos narrativos, los procedimientos con los que el maestro acerca al alumno a los relatos no deben ser mecánicos e instrumentales; como todo gira en torno a la significación y búsqueda de sentido, la lengua y el lenguaje literario no deben entenderse como un instrumento, ya que la lengua y la literatura son el mundo y la cultura misma, así lo expone el Ministerio de Educación Nacional (1998) en los *Lineamientos Curriculares de la lengua castellana*.

Teniendo en cuenta lo anterior, el concepto de lectura desde diversos niveles, también debe estar al servicio del contexto cultural, como lo ha indicado el Ministerio de Educación Nacional (1998) debe orientarse hacia los usos sociales del lenguaje y los discursos sociales en contexto; es decir, la lectura debe contribuir a la subjetividad y a la capacidad del alumno para leer su medio y su contexto.

Respecto a este concepto de lectura en el aula, son importantes los aportes de Michéle Petit (2007), ya que con sus teorizaciones es posible reconocer el modo como el maestro se acerca a los jóvenes con la lectura. Ella no es partidario en su totalidad de la lectura como placer en el aula, tipo de lectura que ha sido consagrado y endiosado por muchos autores, pero que en la escuela a lo mejor no ha tenido los mejores resultados. La dimensión de lectura de la que habla Petit es una lectura que enriquece la subjetividad de los alumnos, sin necesitar para ello una lectura por placer, es decir, una lectura que enriquezca la experiencia subjetiva de los alumnos no necesariamente debe estar determinada y circunscrita al placer o fruición del texto.

Lo que se menciona anteriormente, fue esencial para la práctica pedagógica si se entiende que en ella, iniciar un proceso de lectura desde la perspectiva del placer lector, era casi imposible. La razón está en que los alumnos leían para conseguir una nota o para conseguir la aceptación del profesor, por lo que era más fácil iniciar un proceso en el que se preguntara al alumno cómo esa lectura contribuía a su vida y a su experiencia personal.

Del mismo modo, M. Petit anota que la lectura como placer puede ser excluyente y lo más adecuado sería trabajar un tipo de lectura que enriquezca la subjetividad y avance hacia la formación de alumnos que tomen y disfruten un libro por su propia cuenta.

### 2.3.3. El concepto de lector productor

En el transcurso de este trabajo de grado es posible observar que el concepto de escritura no aparece de forma explícita y esto se debe a que se ha tomado como punto de referencia un concepto más específico: el lector productor, retomado de la teoría literaria de Roland Barthes (1970), quien considera necesario en la literatura transitar desde el plano de la lectura de consumo a la de lector como productor de textos. Éste semiólogo francés menciona la necesidad de leer y tender a producir textos, pero no se refiere a una tensión necesaria que existe entre la actividad de lectura y la de escritura. Pero debe ser claro que él escribe desde la teoría literaria y la tensión que menciono aquí está pensada desde la enseñanza de la literatura, pero esto no impide que su concepto haya significativo para la práctica pedagógica y para ser pensado desde la enseñanza de la literatura.

La presencia de este concepto es de capital importancia si se entiende que con él, los procesos de la lectura interpretativa y de la producción textual aparecen íntimamente ligados. Complementando la idea anterior, es muy común observar proyectos que trabajan la lectura y la escritura separadamente, pero con la noción de este autor no se distingue uno del otro, sino que llegan a ser parte indiferenciable del proceso.

Teniendo en cuenta lo anterior, al unificar en la enseñanza de la literatura los procesos de lectura y escritura en el concepto de lector productor, hay una tensión insalvable relacionada con la dificultad de los alumnos para incluir los contenidos leídos en el proceso de lectura, es decir, los alumnos muestran una dificultad para retomar los contenidos de la interpretación lectora y ponerlos en juego al momento de iniciar el proceso de lector productor. De ahí que los alumnos frecuentemente

hayan dicho: “es que no soy capaz de decirlo, es que no tengo las palabras suficientes para escribir”.

Este es uno de los comportamientos que uno puede evidenciar al haber trabajado con los textos narrativos y al haber llevado al aula un concepto propio de la crítica literaria. Todo esto tiene sus resultados y aquí los estoy mencionado en parte. El resultado más importante se refiere a esa tensión que se puede observar en el momento en el que los alumnos, partiendo de unos saberes como lectores y unos textos leídos, se disponen a escribir, a representar de forma escrita sus pensamientos, cosmovisiones y emociones.

#### 2.3.4. El concepto de lenguaje como cultura.

Si el lenguaje transforma la sensibilidad y el sentido de humanidad de los sujetos, esto indica que este también contribuye a que los estudiantes construyan paulatinamente la facultad de interpretar y significar su entorno.

Es el lenguaje el elemento que nos permite construir cultura y si nuestra cultura está en crisis, eso indica que el lenguaje también está en crisis y que nosotros tenemos dificultades, no solo para interpretarlo claramente, sino para leerlo y renovar su significación. Es preciso que en los procesos de lectura e interpretación textual, se invite a los alumnos a abordar motivos propios de su contexto para rescatar lo local y para enriquecerlo a partir de las diversas lecturas simbólicas que sea posible realizar.

Sin duda alguna la enseñanza del lenguaje debe estar al servicio del contexto en el que se aprende y entiéndase esto como la posibilidad que tiene el maestro de formar a los alumnos a través de unos saberes literarios y lingüísticos que no están distanciados de lo más cercano a su entorno. Para dar fundamento a esto es importante lo que ha mencionado Petit (2003), quien afirma que la lectura es un medio del cual pueden resultar dos modos significativos en la enseñanza: el primero ve la posibilidad de formar la subjetividad y la autonomía en los jóvenes y el segundo modo está relacionado con la posibilidad de acceder al conocimiento.

Esto que Petit menciona es fundamental, ya que poner la lectura al servicio de la formación de la subjetividad y al servicio de la adquisición de conocimiento, es la mejor forma de que el alumno se signifique su entorno y vea en el lenguaje una de las formas más idóneas para construirse como persona y aportar a la cultura.

3. Marco metodológico de la información. Todo lo que se busca está en el no-lugar del lenguaje.

En este capítulo tres se expondrán el tipo de investigación, posteriormente, la población, la muestra y el grupo; seguidamente, las técnicas e instrumentos que hicieron posible la recolección de datos en el proceso de investigación. Estas técnicas e instrumentos se abordarán desde los teóricos que las justifican y las han teorizado y desde su funcionamiento en el transcurso de la investigación. Finalizando el capítulo se expondrá la unidad didáctica a través de una tabla en la que están todas las actividades y sus respectivos objetivos realizados el transcurso de la práctica pedagógica.

Respecto al título que acompaña al de *Marco metodológico de la información*, este se vincula con el título metafórico que está a través de cada capítulo en esta tesis de grado. El título de este capítulo refiere la noción “el no-lugar del lenguaje”, entendiéndolo como ese lugar en el que está la capacidad de fantasear e imaginar, y aunque este lugar no sea geográfico, esto no le quita la posibilidad de ser una realidad, una verosimilitud. Este no-lugar del lenguaje se puede asociar con el termino heterotopías de las que ha hablado Foucault, definiéndolas como aquellas posibilidades del lenguaje que “[...] impiden nombrar esto y aquello, porque rompen los nombres comunes o los enmarañan, porque arruinan de antemano la sintaxis [...] secan el propósito, detienen las palabras en sí mismas, desafían, desde su raíz, toda posibilidad de gramática” (Foucault, 1984, p. 03). De este modo queda explicada la intención y los contenidos de este capítulo, así como los vinculos que entreteje con el trabajo en general.

### 3.1. Tipo de investigación. Construyendo mundo con las utopías

El tipo de investigación de la presente propuesta se inscribe bajo una de las modalidades de la Investigación Acción, que se delimitará más adelante.

Son varias las definiciones dadas a la Investigación Acción, de las cuales se resaltan las dadas por los siguientes autores, tal como se muestra en la *Figura 2*.

Figura 2. Diversas definiciones de la Investigación Acción

<b>AUTOR</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
Kemmis (1984)	Una forma de indagación autoreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales que mejora: prácticas sociales o educativas; comprensión sobre sí mismas; y las instituciones en que estas prácticas se realizan.
Elliot (1993)	Estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.
Lomas (1990)	Intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora.
Latorre (2003)	Una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos y reflexión.

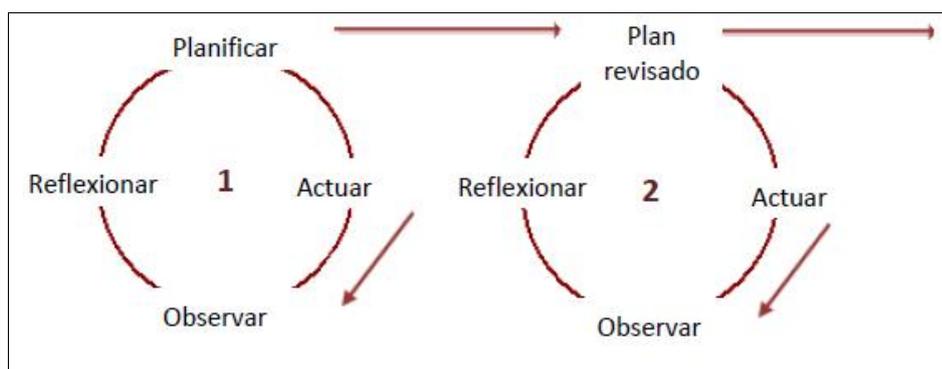
Fuente: (Blasco, s.f., p.7)

De acuerdo con lo que plantea Francisco Javier Murillo (2012) estas definiciones sobre la IA, permiten dibujar las características que identifican esta metodología, siendo entre otras: participativa, centrada en el descubrimiento y resolución de problemas; permite ser autocrítico, requiere de registrar, recopilar y analizar una determinada información, integra la teoría y la práctica y busca mejora en el proceso de intervención.

Como lo ha planteado Grundy (citado en Bausela, 1992), la IA es una metodología que tiene varias modalidades dependiendo del objetivo que se proponga quien hace el proceso de intervención: Técnica (busca la efectividad de la práctica educativa), Práctica (parte del protagonismo del profesorado y busca una

transformación del pensamiento) y emancipadora (orientada a la transformación social, organizativa y educativa). En este sentido, Murillo (2010), precisa sin embargo cómo la IA de calidad requiere que se tengan en cuenta las características básicas de una buena investigación, de ahí que señala cuatro características que son significativas para la IA: Cíclica y recursiva, participativa, cualitativa y reflexiva.

Figura 1. Ciclos de la Investigación Acción



Fuente: Murillo, 2010, p. 12.

Así mismo, la IA requiere de una serie de fases que han sido propuestas por Blasco (s.f.):

Primera fase: Plan de acción que comprende tres elementos como son la identificación del problema o propósito, diagnóstico de la situación problema e hipótesis de acción que es en sí la propuesta de cambio o mejora.

Segunda fase: Es la acción en sí, la cual se sustenta en un cronograma y una serie de criterios como son la revisión de literatura sobre el tema, interés por mejorar la situación actual, acción intencionada orientada a mejorar una práctica y control de la acción a través de la generación de datos e información valiosa para la investigación.

Tercera fase: Observación o supervisión de la acción, la cual se establece en la necesidad de establecer cómo se recogerá la información.

Cuarta fase: reflexión y análisis de datos el cual termina con el informe final del trabajo o proceso de intervención realizado. En esta fase se debe tener en cuenta una serie de tareas como "recopilación (transcribir, lectura, anotaciones); reducción (categorizar y codificar); disposición y transformación (diagramas

gráficas); validación (credibilidad transferibilidad dependencia, confirmabilidad); interpretación teorización” (Blasco, s.f., p. 16).

Desde otra perspectiva diferente, Francisco Javier Murillo (2010) habla sobre la espiral de ciclos al referirse a las fases, en las cuales

[...] la implementación satisfactoria de un plan de acción puede llevar cierto tiempo, se requiere ciertos cambios en la conducta de los participantes. El tiempo necesario para que se origine el cambio dependerá de la frecuencia de las transacciones del profesorado con el alumnado, o de la capacidad que tenga el profesorado para analizar la situación problemática que intenta mejorar. (Murillo, 2012, p. 12).

De igual manera, para Blasco (s.f.), la metodología IA se inscribe dentro del papel que tiene el profesor en el aula, puesto que es éste quien desarrolla los criterios sobre los cuales elabora su proceso de enseñanza – aprendizaje, de ahí que deba ser un profesional reflexivo, autónomo en la toma de decisiones, con capacidad para interpretar la realidad y el contexto de los estudiantes y, por último, que tenga la intención de mejorar y transformar dicho contexto. Este enfoque se contrapone al maestro como profesional técnico, el cual sigue o reproduce únicamente los contenidos que son generados por terceros externos. Si bien esta decisión apunta a la independencia de criterios del maestro, esta situación tiene sus críticas, en la medida que la acción docente ya no se inscribe de una forma individual, sino que está circunscrita a la labor del equipo de profesionales del área, al Proyecto Educativo Institucional (PEI) sobre el cual tiene su eje el proceso de enseñanza – aprendizaje y a unos lineamientos establecidos, que, si bien podrían corresponder a unos terceros.

Conforme a lo desarrollado en este capítulo, sobre la metodología de la IA, y lo que se encuentra en la presente propuesta, vale decir que ésta se inscribe dentro de la IA Técnica, crítica o emancipadora, entendiéndola a partir de las conceptualizaciones de Carr y Kemis (1988), quienes consideran que esta es una transición de lo irracional a lo racional, del hábito a la reflexión, de la dependencia a la emancipación crítica; es decir, la IA Crítica implica acomodar la teoría a la práctica, para reflexionar sobre ella, teniendo en cuenta el carácter cíclico (planificar-actuar-observar y reflexionar) que constituye al a investigación-Acción.

### 3.2. Población, muestra, grupo y caracterización. Construyendo mundo con las heterotopías.

Como población del presente estudio se tiene a la Institución Educativa Divino Niño de Caucasia, la cual está conformada por un total de 2.020 estudiantes. La sede principal que es la del Divino Niño, ubicada en el barrio El Roble; la sede Caracolí, ubicada en el barrio que lleva su nombre y por último, la sede San José, ubicada en el barrio villa Arabia II, institución en la cual realicé la práctica profesional.

La muestra correspondió a aquellos estudiantes del grado 6 A (38 estudiantes), gracias a ellos y a la institución me fue posible desarrollar la práctica pedagógica partiendo de los presupuestos metodológicos que expuse anteriormente. Este grupo se caracterizó por mostrar en sus inicios ciertas necesidades desde el punto de vista de la interpretación textual y de la escritura, las cuales se fueron contrarrestando a partir del fortalecimiento que tuvo lugar en el transcurso de la práctica pedagógica.

Además de esto, es necesario mencionar que las clases en gran parte del transcurso de la práctica pedagógica no eran en salones o aulas bien ventiladas, sino en el patio de la institución, protegidos tan solo por una carpa, que aumentaba el calor y daba lugar al bullicio e indisciplina en los alumnos. (Ver Anexos 27, 28 y 29)

### 3.3. Técnicas e instrumentos. Sin el ritual, el mito pierde valor, no se renueva.

Como técnicas e instrumentos para el desarrollo de esta investigación, fue posible utilizar el cronograma de actividades, el diario de campo, el diario pedagógico, y la unidad didáctica. El cronograma de actividades fue fundamental para el proceso de la práctica pedagógica, ya que con él se tuvo la posibilidad de plantearle un orden a las actividades a desarrollar como también una delimitación temporal.

Lo importante de este cronograma para el transcurso de la práctica fue, el no considerar únicamente las actividades y las fechas en las que se desarrollaron ciertas actividades, sino que este también estaba compuesto por los objetivos y los instrumentos a utilizar en cada fase de la investigación; también estaba constituido por la actividad del estudiante, la actividad del investigador y las categorías que surgen de cada una de esas fases.

De otro lado, el diario de campo permitió vincular los contenidos teóricos y el contexto de la enseñanza a través de las constantes reflexiones que también se exponían en él. Este concepto de diario de campo es importante abordarlo desde la perspectiva de Zabalza (1991) quien ha considerado que el diario de campo desde dos perspectivas: la primera de tipo sincrónico y puntual, haciendo referencia a la narración de lo sucedido en un momento determinado; y la segunda perspectiva, de tipo diacrónica, que es la parte en la que el maestro o practicante registra sus opiniones, impresiones, actividades y todos aquellos problemas que le permiten apreciar su propia evolución, es decir, el crecimiento que ha ganado desde el comienzo, lo cual le otorga al diario pedagógico el atributo de documento valioso para el «autoconocimiento de sí mismo y de la práctica pedagógica».

La importancia del diario de campo para la práctica pedagógica estuvo en la posibilidad de llevar a cabo las clases y reflexionar seguidamente sobre los aciertos, desaciertos y el modo en el que tuvo lugar el saber en clase como también la recepción por parte de los alumnos. Como lo ha indicado M. Dolores Jurado, el diario de campo

[...] es una herramienta que no solo se utiliza con el fin de desarrollar aprendizajes o reflexiones. Al igual que Eliot (1990) y López Górriz (1997) entendemos que es un instrumento básico de investigación y formación porque nos permite la recogida de datos significativos, además de la reflexión sobre los mismos, su análisis y sistematización. (Jurado, 2011.p.175).

Otros de los elementos importantes de esta investigación es el diario pedagógico. En este se plasmaban los aciertos, desaciertos, temores e incertidumbres que fueron posibles en el transcurso de la práctica; todos estos elementos, a diferencia del diario de campo, se desarrollaron incluyendo de forma más notoria una dimensión

narrativa; es decir, en el diario pedagógico se dio cuenta de lo sucedido en clases, pero haciendo cierto énfasis en la narración.

La perspectiva desde la que se aborda el diario pedagógico se fundamenta en los aportes de Miguel Zabalza, quien considera que este es el conjunto de

[...] narraciones realizadas por los profesores y profesoras (tanto en activo como en formación) [...] el marco espacial de la información recogida suele ser el ámbito de la clase o aula pero nada impide que otros ámbitos de la actividad docente puedan ser igualmente reflejados en el diario. (Zabalza, 2004, p. 16).

Lo que considera Zabalza es importante, ya que lo que se relata en el diario pedagógico no únicamente se refiere a la clase en sí misma, sino que en el diario también existe un gran espacio para que el maestro piense el saber, se piense a sí mismo y piense la recepción de los alumnos respecto a los contenidos del área, combinando así lo afectivo y lo cognitivo.

#### 3.4. Cronograma de actividades. Rituales que renuevan el mito.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES							
PROYECTO BASADO EN INVESTIGACIÓN-ACCIÓN MODALIDAD PRÁCTICA, ORIENTADA AL DESARROLLO DE LA INTERPRETACIÓN TEXTUAL - <i>En busca del paraíso universal perdido.</i>							
Fechas Fases	Act. a desarrollar	Objetivo	Instrumentos a utilizar	Act. Estudiante.	Act. del investigador	Tiempo	Categorías
<b>Fase 1: Plan de Acción (Identificación del problema)</b>	Elaboración y aplicación de talleres de interpretación textual.  Paralelamente, ejercicios con el lenguaje y la fantasía.	Reconocer el nivel de interpretación textual de los estudiantes de sexto grado.	Búsqueda de bibliografía (Cuento, mitos, leyendas) y libros de texto para la realización de talleres.	Interpretación y diferenciación de las intenciones y el discurso de los textos narrativos.	Determinar de qué modo es posible vincular las temáticas de los textos narrativos con las	Abril - 2013	Interpretación textual.  Lenguaje simbólico.

					condiciones locales del entorno.		
	<p>Redacción de unidad didáctica.</p> <p>Revisión de literatura relacionada con la tradición oral del país.</p> <p>Redacción del diario de campo y afinación del proyecto de investigación.</p>	Vincular los contenidos de la unidad didáctica con la dirección del proyecto de investigación.	<p>Búsqueda bibliográfica y teóricos.</p> <p>Escritura, registro y reflexión constante en el diario de campo.</p>	Acercaamiento al discurso de los textos narrativos en la forma y el contenido.	Lectura a partir de lo registrado en el diario de campo.	Abril – 2013	<p>Interpretación textual.</p> <p>Texto narrativo.</p>
<b>Fase 2: Acción en sí: revisión de literatura, acción intencionada y generación de datos</b>	Lectura de refuerzo del nivel interpretativo de los estudiantes a través de una lectura sobre el valor de la tradición oral.	Evaluar el proceso de maduración en la interpretación textual.	Textos de la tradición oral, escogidos por el maestro. (Leyendas, y relatos mitológicos).	Interpretación de los textos desde una perspectiva intertextual.	Aciertos y desaciertos en el proceso de fomento de la interpretación textual con miras a la producción de textos.	Abril-2013	<p>Interpretación textual.</p> <p>Lectura intertextual.</p> <p>Lector productivo.</p>
	Diferenciación de los textos narrativos (mito, leyenda y fábula),	Determinar la capacidad de intertextualidad a partir	Fábulas, mitos y leyendas de Colombia.	Ejercicios de lectura en voz alta. Diferenc	Determinar los aciertos y desaciertos de ese	Mayo - 2013	<p>Lector productivo.</p> <p>Lectura intertextual.</p>

	para la posterior producción de uno de ellos.	de la diferenciación y reconocimiento de las intenciones de los textos.		iación y producción de textos narrativos.	tránsito entre lectura y producción textual.		Lectura en voz alta.
<b>Fase 3: Observación de la acción.</b>	Producción de mitos y leyendas partiendo de las condiciones que sustentan nuestro entorno geográfico, social y cultural.	Destacar la importancia de significar y resignificar los objetos y prácticas que nos rodean.	Libros de apuntes, cuadernos y relatos trabajados hasta el momento.	Producción de un mito, teniendo en cuenta los aspectos formales que lo caracterizan.	Observar en qué medida el proceso anterior a la producción textual, contribuye a ella.	Mayo - 2013	Lector productivo.  Lenguaje como cultura.  Significación.
	Realización de una entrevista a los abuelos o padre con el fin de recuperar algunas historias y tradiciones de Caucasia.	Fomentar en los alumnos la identificación con las historias orales y el compromiso con su registro escrito.	Lista de preguntas orientadas para la entrevista, carpeta para conservar los trabajos realizados hasta el momento, incluido el de la entrevista posteriormente.	Entrevista realizada a los abuelos y registro escrito para presentar en el portafolio.	Identificar los rasgos simbólicos y el interés con el que los alumnos registran las leyendas y tradiciones orales de su localidad.		Mayo y Principios de Junio - 2013

<b>Fase 4: Reflexión y análisis de datos.</b>	Recopilación y sistematización de los talleres realizados a los estudiantes.	Evidenciar el mejoramiento que hubo en el proceso a partir de las actividades y producciones textuales.	Diario de campo, unidad didáctica y metodología de investigación.		Deducción de categorías y evidencias de la mejora en el proceso.	Agosto-2013 Septiembre-2013	
	Reflexión en torno al proceso de práctica e inicio de la redacción del proyecto de grado.	Analizar los aciertos, desaciertos y mejoras del proceso de práctica.	Diario de campo, unidad didáctica, análisis de categorías y hallazgos.		Análisis de las subcategorías, hallazgos y redacción del trabajo de grado.	Agosto-septiembre de 2013	

### 3.5. Unidad didáctica. Transitando por los caminos del de la palabra y del mito.

El recuadro que se expone a continuación se refiere al conjunto de actividades llevadas a cabo en el transcurso de la práctica pedagógica II. A través de las diversas sesiones (diez en total), además de las actividades, se evidencian sus respectivos objetivos, así como los instrumentos a utilizar en cada actividad, las producciones del alumno y los hallazgos generados en el transcurso del proceso, aspecto que me correspondía como maestro practicante y en formación.

Esta unidad didáctica está acompañada de un título que habla del tránsito por los caminos de la palabra y del mito, teniendo esto cierto vínculo con el título de la tesis, ya que lo que pretendí en el transcurso de las prácticas profesionales fue el

hecho de conducir y acompañar a los alumnos para que recuperaran una mínima parte de ese estado paradisiaco en el que la palabra y el mito eran magia. De ahí, que haya invitado a los alumnos a leer mitos y leyendas, los cuales nos acercan a ese mundo extraordinario y paradisiaco no mediado por la razón. Para ello obsérvese el conjunto de mitos, leyendas, cuentos y fábulas que integran las diversas actividades de la unidad didáctica que aparece en líneas posteriores.

UNIDAD DIDÁCTICA						
Sesiones	Act. a desarrollar	Objetivos	Instr. a utilizar	Act. del estudiante.	Actividad del investigador	Producción
<b>Sesión uno</b>	Lectura en voz alta del cuento "El adivino" y resolución del cuestionario de la imaginación <sup>1</sup> .	Fomentar en los alumnos el lenguaje simbólico y la fantasía	Cuestionario de la imaginación y cuentos.	Dar respuesta, desde un punto de vista imaginativo, al cuestionario de la imaginación.	Observar el acercamiento que el alumno va teniendo respecto al lenguaje simbólico y a la fantasía.	Cuestionario de la imaginación "resuelto" y socializado.
<b>Sesión dos</b>	Lectura de los mitos y leyendas más representativos de Colombia.	Diferenciar y vincular desde los textos, los conceptos de mito y leyenda.	Imágenes de personajes míticos y legendarios.  Mitos de la tradición colombiana (Bochica y Bachué o el caso de leyendas como El hombre	Determinar qué características narrativas hacen que un texto sea considerado mito o leyenda.	Observar en qué medida el reconocimiento de las diferencias entre textos míticos y legendarios contribuye al	Diferenciación de la intencionalidad de un mito y de una leyenda.

<sup>1</sup> Tomado de: Henao, O.; Ramírez, D. A.; Arboleda, A. M.; Escobar J. C.; Múnera, L. R.; Montoya, M.; Agudelo, M.T.; Gómez, P.;... Zuleta, Y. (2010). *Cómo orientar la escritura en la escuela. Secretaría de cultura ciudadana: Medellín.*

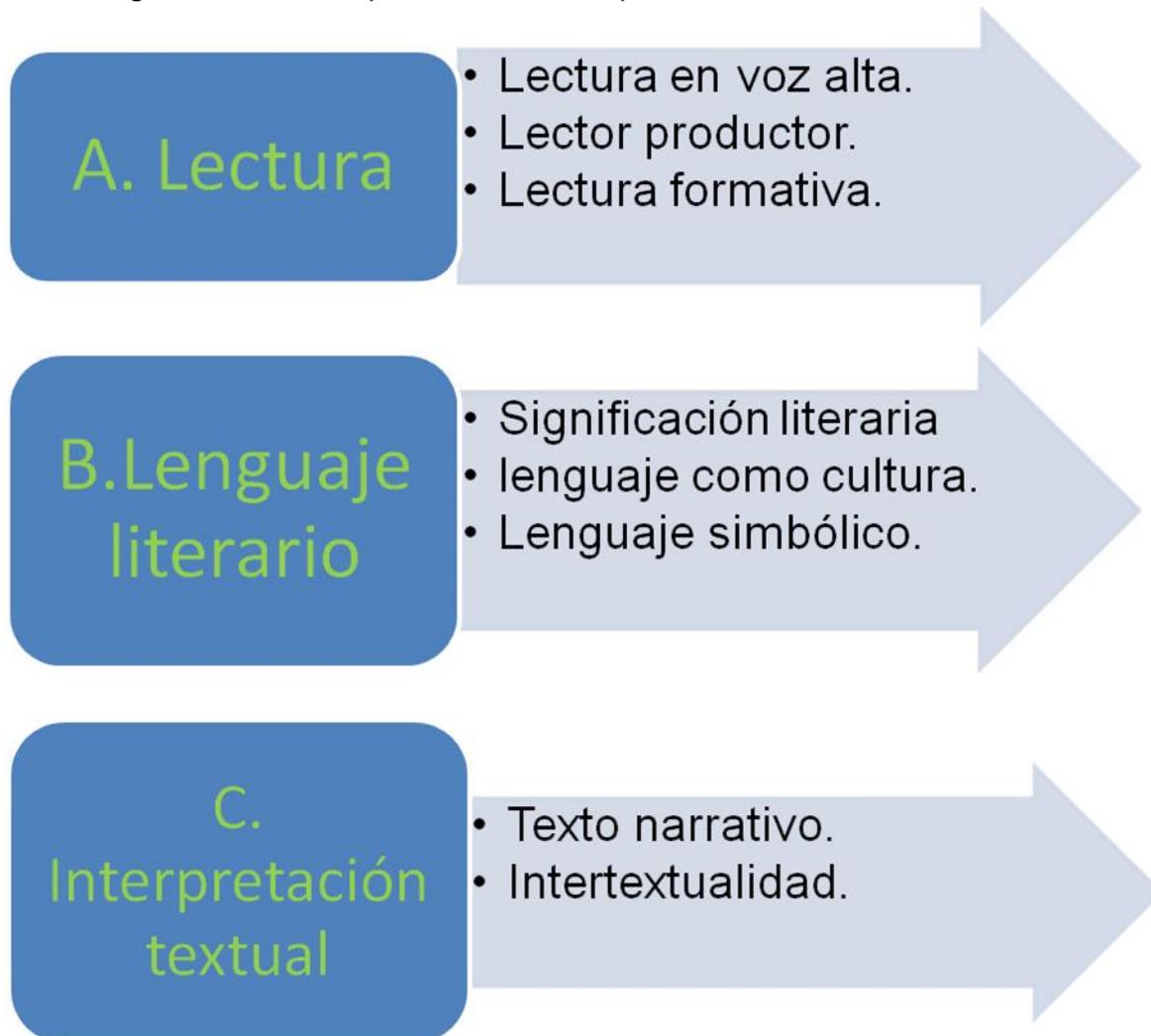
			Caimán, La patasola, La Madre Monte, El dorado, entre otras.)		fomento de la interpretación textual.	
<b>Sesión tres</b>	A partir de un acontecimiento o un fenómeno de nuestra localidad, construir un mito que justifique, en términos simbólicos, tal fenómeno. Por ejemplo: un relato en el que se muestre la fundación de Caucasia, la razón de su clima tan cálido, la razón de las inundaciones, entre otros. Todo en términos míticos	Diferenciar con claridad un mito de una leyenda para construir un texto mítico retomando las formas y contenidos esenciales de ese tipo de texto.	Selección de las categorías más abordadas en los mitos y leyendas. Por ejemplo: cómo surgió cierta población, la inundación que pretende acabar con el asentamiento, el surgimiento de un héroe defensor, la forma como se justifica la muerte, la vida y la enfermedad, entre otros motivos universales.	Seleccionar ciertos fenómenos de la realidad más cercana para dar una explicación mítica de ellos.	Reflexionar en torno a la forma como el alumno interioriza las formas y los contenidos universales de los mitos y los utiliza para significar su contexto.	Inicio de la elaboración de un mito que será revisado constantemente en el proceso de escritura.
<b>Sesión cuatro</b>	Socialización en mesa redonda de las producciones de mitos, evaluando la capacidad imaginativa para dar sentidos verosímiles a	Destacar la importancia de los mitos y las leyendas para el fomento de la imaginación	Regulación de la producción escrita.  Escritura y reescritura de los textos a construir.	Lectura del mito construido y apreciaciones entre los mismos alumnos respecto a	Evidenciar aquellos rituales que contribuyen al aprendizaje significativo (como	Socialización del mito y encuentro con las diversas creaciones de los

	<p>determinado fenómeno que comúnmente consideramos natural.</p> <p>Alumnos y profesor evaluarán la forma como cada alumno recupera los motivos universales de los mitos y los plasma en un texto.</p>	<p>ón y la creatividad.</p>		<p>aquello que es preciso o no dentro del texto mítico.</p>	<p>la socialización) y a la apropiación de ciertos saberes que sean terreno abonado para la interpretación y la búsqueda de sentidos.</p>	<p>alumnos .</p>
<b>Sesión cinco</b>	<p>Reconstruir la fundación y la historia de Caucasia a partir de entrevistas e interrogaciones que los alumnos hagan a sus padres o abuelos ancianos que hayan vivido de cerca esos sucesos o que los hayan recogido de la tradición oral, para rescatar una pequeña memoria escrita desde diversas perspectivas.</p>	<p>Destacar la importancia de recuperar la tradición oral del municipio a partir de las narraciones hechas por los abuelos.</p>	<p>Guía de preguntas orientadoras para realizar a los abuelos.</p> <p>Incluye datos personales, edad y lugar de residencia de la persona entrevistada .</p>	<p>Entrevista con uno de las personas mayores (padre, abuelos, tíos, etc.)</p> <p>Socialización en algunas clases de los avances en la entrevista</p>	<p>Determinar cómo el alumno se interesa por escribir y dar significado los hechos y narraciones que construy en su entorno local.</p>	<p>Avance de la entrevista, la cual se recopilará en un portafolio construido por cada alumno.</p>
<b>Sesión seis</b>	<p>Taller que incluye la lectura de un cuento, de una leyenda y de una fábula.</p>	<p>Distinguir la intencionalidad de cada uno de los textos y</p>	<p>Cuentos: <i>“La historia de los dos que soñaron”</i>. De Jorge Luis</p>	<p>Taller que pregunta por la elección e identifica</p>	<p>Qué tanta propiedad del discurso simbólico y</p>	<p>Claridad respecto a la diferencia entre cuento, leyenda</p>

		<p>sus diferencias.</p> <p>Vincular y diferenciar los conceptos de fábula, leyenda y cuento a partir de la lectura y producción de dichos textos narrativos.</p>	<p>Borges, quien las tomó y la tradujo de <i>Las mil y una noches</i>. “<i>El eclipse</i>” de Augusto Monterroso.</p> <p><i>Fábulas:</i> “La rana que quería ser una rana auténtica” de Augusto Monterroso “<i>El perro Avaricioso</i>” de Fedro.</p> <p><i>Leyendas:</i> El paisajista. (Antigua leyenda china).</p>	<p>ción de las características de cada texto narrativo.</p>	<p>figurado han logrado los alumnos, con miras a la producción textual.</p>	<p>y fábula.</p>
<b>Sesión siete</b>	<p>Producción escrita de una fábula y un cuento corto atendiendo a las características esenciales que los definen.</p>	<p>Destacar la importancia de poner en juego los relatos leídos para producir otros textos posteriormente.</p>	<p>Todos los textos narrativos trabajados hasta el momento y las conceptualizaciones del cuaderno.</p>	<p>Escritura y reescritura de la producción de la fábula y el cuento.</p>	<p>Observar cómo sucede ese tránsito entre el lector de consumo y el lector productor.</p>	<p>Elaboración de un cuento y una fábula que da cuenta de los conceptos y las lecturas realizadas hasta el momento.</p>
<b>Sesión ocho</b>	<p>Socialización de algunos cuentos y fábulas.</p>	<p>Valorar el aspecto significativo de la socialización.</p>	<p>Producciones textuales y avances de la entrevista a</p>	<p>Lectura de sus producciones hasta el</p>	<p>Importancia de considerar la socialización</p>	<p>Avances de la entrevista a los abuelos</p>

	Socialización de los avances sobre la entrevista a los abuelos.	ión de los trabajos en el aula.	los abuelos. Lectura en voz alta de algunos cuentos.	momento y necesidad de recopilar todos los trabajos en un portafolio.	ción de las producciones y de escuchar las diversas posiciones y capacidades de significación de los alumnos.	y valoración de la producción textual.
<b>Sesión nueve</b>	Explicación de las categorías gramaticales e identificación en “La historia de los dos que soñaron” de Borges.	Interpretar el texto narrativo desde un nivel gramatical.	“La historia de los dos que soñaron” de J. L. Borges. Conceptualización de las categorías gramaticales	Identificación de ciertas categorías en el texto, siendo justificadas posteriormente.	Observar qué tanto se le dificulta al alumno estudiar el texto desde diversos niveles.	Identificación de las categorías gramaticales y las respectivas aclaraciones.
<b>Sesión diez</b>	Elaboración de un portafolio para la recopilación de todos los trabajos.	Entender la importancia de conservar los trabajos en los procesos llevados a cabo.	Carpetas de plástico o de papel, imágenes de héroes, papel iris entre otros.	Elaboración y decoración de una carpeta en la que van todas las producciones del estudiante	Entender la necesidad de conservar y valorar aquellas como enriquecedoras simbólicamente al estudiante y contribuir en su lectura del entorno.	Portafolio en el que estarán todos los cuentos leídos en clase, producciones textuales y trabajo de entrevista a los abuelos y padres.

#### 4. Hallazgos. Rastros del paraíso universal perdido en nuestro interior.



##### 4.1. Lectura.

Si se parte de la idea de que el leer libera, de esta frase podemos decir que se desprenden dos sentidos; desde el primer sentido es posible decir que el leer libera porque de allí se desprenden, se liberan habilidades comunicativas y escriturales, es decir, la lectura libera un producto del cual es beneficiario el lector.

En el otro sentido, el leer libera desde la perspectiva de emancipación y conocimiento. Si leemos, estamos haciendo y ejercitando una práctica de libertad, libertad en el sentido de tener capacidades autónomas para significar el entorno y para dirigir la vida con criterios y posiciones propias de cada individuo, pues en nuestros días, los días del mundo contemporáneo, esa capacidad se ve amenazada fuertemente hasta en el terreno de la educación. Pero esa lectura debe ser más que una simple decodificación

de grafías y palabras, este tipo de lectura debe favorecer al pensamiento y la significación del mundo. Como fue posible desarrollarla en la práctica pedagógica, los alumnos tuvieron la posibilidad de acercarse a diversos textos narrativos como el mito, la leyenda, la fábula y el cuento identificando ciertas diferencias entre estos textos. (Ver anexo 31 y 32).

Respecto a esta experiencia con la lectura, en el diario pedagógico pude registrar que “[...] de cierto modo el acercamiento de los alumnos al lenguaje verosímil de los mitos y las leyendas constituía la posibilidad de ir observando con paciencia las características extraordinarias y míticas, propias del paraíso universal perdido”. También la lectura impulsó a los alumnos a interesarse por la fantasía y por reconocer ciertas historias de la región que están dentro de la historia o dentro de la leyenda. Es necesario destacar que durante el proceso de lectura, se hizo énfasis en la forma como en el contenido de los textos, es decir, si se leía un cuento era necesario reconocer sus partes, pero también el contenido y para esto último se le comparaba con los contenidos e intenciones de otros textos como la fábula y la leyenda. (Ver anexo 32)

Al trabajar con la lectura surgieron muchas reflexiones que plasmé en el diario de campo y en el diario pedagógico; sobre todo en este último se me facultó más la reflexión debido a que en este tipo de diario existe más espacio para narrar las experiencias, mientras el diario de campo se orienta más hacia la planificación de las clases y no hay un espacio tan amplio para narrar como en el diario pedagógico. En el diario de campo por ejemplo me planteé la necesidad de formar a los alumnos a partir de una “educación para la significación” y no necesariamente para la vida; como lo expresan las siguientes palabras escritas en el diario pedagógico, “Muchas veces en las instituciones las voces de los maestros dicen que una educación que no es para la vida no sirve y esto es cierto hasta determinado punto”, pero en realidad, la expresión no abarca la problemática de la lectura que vengo mencionando, ya que lo más importante que debe propiciar la lectura en los alumnos es la capacidad de reinventar y de renovar, a través de la palabra y el lenguaje ficcional, el mundo, que en la mayoría de ocasiones pasa desapercibido y no nos damos cuenta lo cercano que está de nosotros y lo necesitado de significación que está.

Una educación para la vida no es lo más adecuado, “más bien debemos plantear una educación que reinvente y signifique la vida en todas sus manifestaciones”, siendo esta, otra más de las reflexiones presentes en el diario pedagógico. La vida no debe

pensarse de forma inmanente, debe pensarse como transcurso, como devenir; siendo esta la razón para que se renueve constantemente. Una de las formas para renovar la vida, es decir, para significarla diariamente, es la lectura. Y cuando menciono el término vida, hago referencia a la vida humana como hecho inseparable del entorno; ya que el alumno y el ambiente que lo circunda fueron una unidad que entabló una relación recíproca, en la que el alumno recibía las impresiones y sensaciones de afuera las cuales le ayudaron a formarse como sujeto y del otro lado, el entorno se fue viendo enriquecido y compensado por la variedad de significaciones que el alumno hacía de él.

En la escritura del diario de campo registré algo importantísimo para mi práctica, expresándolo de esta manera: “En el periodo de prácticas la lectura fue el centro del proceso. Ella, al igual que los dioses paganos y cristianos, exigía un ritual: el ritual sagrado de la lectura en voz”. (Ver anexo 22 y 26) Y razono que siempre fue el centro, ya que la ponía como plataforma y sustento de toda la práctica, es decir, de un buen proceso de lectura dependía la producción textual y la significación de la realidad que pretendía fomentar en los alumnos.

#### Significación de la realidad y producción textual.

Estas dos grandes actividades dependieron de la interpretación lectora; partiendo de ella se pretendió avizorar la realidad y la escritura como procesos a los cuales podía enriquecer la lectura, ya que el entorno cultural fue también un texto que se interpretó y la producción textual un proceso que dio cuenta de los modelos o estructuras mentales que iba construyendo el alumno en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que para acercarse y tener acceso al mundo se necesitaba enriquecer el pensamiento y la imaginación.

Si bien los alumnos al llegar al grado sexto traen unos fundamentos que les ha enseñado la escuela, al iniciar la formación secundaria la lectura y la escritura deben ejercitarse de manera más rigurosa para empezar el camino que continuará con la educación media e incluso universitaria. Cuando el alumno empieza su formación primaria o cuando inicia la formación básica secundaria, no se trata de rechazar los modelos mentales y el tipo de representaciones que ha logrado construir hasta el momento, sino que el maestro debe partir de esos mismos modelos para empezar a

avivar y a excitar un tipo de representaciones, que si bien parten de las anteriores, pretenden ser mejoradas e impulsadas hacia el proceso de la educación secundaria. Por ejemplo, al pedirle a los alumnos que identificaran las partes del cuento, unos no la parafrasearon, sino que recortaron partes del texto y las pegaron en el cuaderno, como se evidencia en el siguiente anexo. (Ver anexo11).

En este momento de transición es necesario empezar a fomentar en el alumno un acercamiento diferente y más profundo respecto a la lectura literaria y a la escritura, con este fomento se pretende, ante todo, enriquecer los modos de pensamiento y significación de los alumnos, reunido en el término que mencionaba anteriormente: fortalecimiento y cambio de las estructuras o modelos mentales, con los cuales el maestro de humanidades tiene una gran responsabilidad.

Si duda alguna, fue la escritura la que dio cuenta del proceso de aprendizaje que llevaba el alumno. Si el alumno había leído un conjunto de textos narrativos, debía dar cuenta de estos posteriormente, bien sea al momento de escribir o de hablar en público. Si escribía, su proceso de escritura debía dar cuenta de un cambio en su dimensión cognitiva y cognoscitiva; debía mostrar una mejoría y un ascenso, pues de lo contrario la lectura no resultaría significativa. (Ver anexo 33)

La lectura de mitos y leyendas, además de rescatar en ellas el lenguaje simbólico y ficcional propio de estos textos, buscaba, ante todo, asimilar los modos como lo mitos trabajan la realidad para interpretar el entorno desde una perspectiva de verosimilitud, es decir, desde una posición en la que los fenómenos y los orígenes de determinados hábitos tienen un origen en el mismo lenguaje mítico (en el mythos) y no precisamente en un lenguaje científico e inmanentista.

El hecho de que hayamos perdido la capacidad de fantasía dificulta en la escuela el hecho de que alumnos y maestros nos acerquemos a la realidad interpretándola de una forma en la que la fantasía y la palabra sean fundamentales.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el transcurso de la práctica era necesario ir interiorizando el lenguaje y algunas estructuras en las que el texto mítico y la leyenda nos transmitían sus contenidos. La lectura de estos textos narrativos pretendió acercar el alumno al lenguaje propio de los inicios de la humanidad, haciéndoles ver que nuestros antepasados más remotos veían el mundo de esta manera, y que nosotros en

nuestros días ya hemos perdido esa forma sagrada, mágica de ver todos los fenómenos y las prácticas culturales permeados por la palabra y por el *mythos*. (Ver anexo 23)

Si nuestro mundo se ha vuelto tan sistemático y progresista, eso se debe en gran parte al hecho generalizado de que la escuela quiere formar sujetos para la producción capitalista y no para la reflexión y enriquecimiento de la sensibilidad humana. De ahí que sea necesario –con lo cual me comprometí en la práctica- considerar los procesos de lectura no de forma mecánica o instrumental, sino rescatando las posibilidades de enriquecimiento significativo y construcción de mundos alternos al mundo que encontramos en la “realidad real”.

Y si de mitos, leyendas, fábulas y cuentos se trata, esa variedad de textos narrativos es justificable desde el punto de vista de la enseñanza de la lectura. La variedad de textos, así pertenezcan al género narrativo, tienen diferentes modos de lectura y diferentes estructuras. Así por ejemplo, el mito es una narración que no es verdad ni mentira, sino que es verosímil; ella nos presenta el tiempo de los orígenes y se caracteriza por no tener un fundamento en la realidad, es decir, lo que narran los mitos son producto de la imaginación de los poetas y no necesariamente sucede en un punto geográfico determinado o en un tiempo específico. La leyenda, aunque narra hechos de forma ficcional y fantástica, sí tiene fundamento en la realidad, sólo que en ella se recogen hechos históricos de héroes y diversos personajes de la tradición y se les agrega un aspecto fantasioso, que es el que crea el interés y conmueve a los lectores.

Estas diferencias fueron fundamentales a la hora de leer los textos narrativos. De la misma forma la fábula y el cuento tienen sus respectivas formas y características que las definen y que al momento de leerlas son necesarias.

Además de esto, la diferencia de los textos narrativos no impide que el estudiante relacione las temáticas de cada uno de ellos. Como expongo en el diario de campo, “siempre como maestro en el período de práctica, opté por fomentar en los alumnos la necesidad de la intertextualidad, (ver anexo 36), la necesidad ineludible de comparar temáticas haciéndolas similares o segregándolas, sin olvidar que el elemento que le daba consistencia y sentido a ese conjunto de textos era el lenguaje, el mito; es decir, la palabra misma en su calidad de creadora”. Y por eso siempre estamos en busca de esa parte extraordinaria, de ese paraíso exótico en el que los fenómenos no son cuantificados y medidos, sino que ellos son interpretados en términos mágicos, como si

en ellos hubiera algo inescrutable a lo que el ser humano sólo pudiera acercarse a través del lenguaje.

#### 4.1.1. Lectura en voz alta.

En el proceso de práctica pedagógica, uno de los rituales esenciales del proceso de lectura fue el de la lectura en voz alta. Con unas buenas técnicas de lectura en voz alta se crea una atmosfera, la atmósfera del placer del texto, de la fruición literaria y del interés creciente por la ficción y el lenguaje simbólico, creador de mundos alternos tan reales como la “realidad real”. La lectura en voz alta fue uno de los elementos fuertes que utilicé en la práctica, mejorándola cada día más y se convirtió paulatinamente en el modo más eficaz a través del cual seducía y convocaba el interés de los alumnos hacia la lectura. (Ver anexo 30).

He mencionado reiteradas veces en este trabajo la lectura en voz alta como un ritual con el cual se renueva, se colorea y se enriquece la palabra. Es un acto protocolar y reiterado que convoca a los alumnos y al profesor, pero sobre todo, al maestro, quien debe dar de leer a los alumnos, colorear su voz y adecuar una disposición para que el ritual que celebra y rejuvenece la palabra (el mito), convoque a los alumnos, ya que sin ritual el mito se deteriora.

También es importante mencionar de donde provienen estos rituales: “colorear la voz” y “dar de leer”. Al mencionar estos términos me remito a dos nombres que contribuyeron enormemente a mi práctica profesional y a mi formación como docente; hablo de Fernando Vásquez y de Daniel Pennac. Para el caso de este último autor, de Pennac (2006), él es quien menciona la expresión dar de leer en su obra “como una novela”, con ella ha iluminado el camino de muchos maestros en lo que a lectura literaria se trata. Con dar de leer el autor ha hecho referencia a la capacidad que el maestro debe tener para escoger los textos más idóneos que leerá ante sus alumnos con cierta disposición del tono de voz para hacer atractivo el proceso de lectura.

De otro lado, Vázquez (2008) menciona otro de los elementos esenciales del ritual de la lectura en voz alta; él señala la expresión colorear la voz, como elemento sin el cual no es posible la lectura literaria al frente de los alumnos. Del mismo modo, él también considera que para ejercitar esta habilidad los maestros deben caminar y leer en voz alta en su casa, deben incluso grabar su voz en una grabadora y luego escucharse para determinar que falencias y aspectos por mejorar surgen de este ejercicio. Considera pues, como aspecto imprescindible el tener cuidado con el ritmo de la voz y los cambios pertinentes en ese tono y timbre de voz, por eso anota que la lectura en voz alta debe ser continuamente ejercitada por los maestros de lengua y literatura para que el dar de leer no se convierta en lectura plana sin accidente geográfico alguno.

Con respecto a la anterior ejercitación de la técnica de lectura en voz alta, en el período de práctica tuve la oportunidad, al menos, de practicar la lectura en voz alta en algunos ratos antes de asistir a la clase. Uno muchas veces no lo hace quizá por la incomodidad de escucharse a sí mismo y tener la delicadeza de irse corrigiendo. Paulatinamente lo hacía y notaba ciertas mejorías, pues no es adecuado llegar al salón de clases a leer un relato sin haberlo leído con antelación; lo que surge con esto, casi siempre, es el hecho de pronunciar mal las palabras, detenerse a pronunciar algunas que para el momento son desconocidas, desconocer el ritmo que demanda la lectura, así como los tonos bajos y altos.

En el diario pedagógico, que contribuyó significativamente al proceso de la práctica profesional, también expuse lo siguiente:

Siempre consideré que cuando un maestro titubea al momento de leer un texto, o se detiene a leer ciertas palabras que pareciera desconocer, con esto no deja una buena imagen, ya que su labor se debe caracterizar por la abundancia de palabras, de las cuales así no sepa el significado, al menos, debe saberlas pronunciar y vocalizar. Si como maestro voy al aula de clases sin haber ejercitado la lectura en voz alta, los cuentos y los relatos leídos no convocarán a los alumnos, los cuales incluso pondrán en tela de juicio el profesionalismo de su maestro de lengua y literatura.

La lectura en voz alta sirvió para dos cosas al mismo tiempo: por un lado para dar de leer y convocar a los alumnos a la lectura y por otro lado, como maestro pude aprovecharla para escuchar mi propia voz y observar qué tanto convocaba a través del coloreo y los relieves de la voz.

Comprendí pues, que si no se prepara y se ejercita la lectura en voz alta, se corre el riesgo de perder la capacidad de interesar a los alumnos por la lectura. Y digo esto,

pues incluso habiendo ejercitado la lectura en voz alta de algunos cuentos, en el salón de clases se me dificultaba la dicción y vocalización de algunas palabras, pero lo importante era que yo notaba ciertos errores y me preocupaba por mejorar la lectura en voz alta y por mejorar el proceso lector de algunos alumnos, y eso que habiendo estado preparado, ahora pensemos en los que llegan al aula de clases y leen por leer. Seguidamente, es necesario mencionar que los alumnos también tenían espacio para leer en voz alta con las respectivas aclaraciones de la técnica por parte mía.

Ese mejoramiento tenía lugar en el transcurso de las clases y era fundamental, ya que el método de investigación que da sentido a este trabajo de grado es el de la investigación-acción emancipadora, dentro de la cual es importantísimo el mejoramiento de las habilidades y los procesos en la población que se interviene, como también la relación entre la teoría y la práctica. Considero que esta relación de teoría y práctica me fue posible desarrollarla llevando teorías de la lectura en voz alta de Vásquez Rodríguez o de Daniel Pennac y determinado como se comportaron la práctica.

Si se colorea la voz y se le ponen esos relieves y esos accidentes geográficos, la clase se ritualiza y se está propiciando un espacio grandioso y potencial para la formación de sujetos interesados por la palabra y que se dejan deleitar por ella.

Es necesario anotar que el proceso de lectura en voz alta fue una cooperación entre el lector y quien escuchaba. Digamos que en este punto también influyó la estética de la recepción, en la que el lector coopera con los sentidos del texto. Pero en este caso se trataba del lector en voz alta quien iniciaba una lectura que debía influenciar a los alumnos a través de gestos y de tonos de voz, como si fuera un ejercicio con la fantasía de forma dirigida. (Ver anexo 1 y 5)

Desde el punto de vista del alumno, “esta fantasía de forma dirigida tiene lugar si el maestro ritualiza adecuadamente la lectura, de lo contrario los alumnos sólo tendrán disposición para escuchar y no precisamente para deleitarse con las formas de lectura, los movimientos y los gestos realizados por su profesor”; este aspecto también quedó registrado en el diario pedagógico.

Porque cuando se manejan las técnicas de lectura en voz alta de forma completa, cuando uno pasa por los intermedios de las filas y se acerca a los estudiantes y sigue caminando sin perderle el hilo a la lectura, ellos adoptan una posición de

interés y su atención se concentra en la mirada a cada uno de los elementos proxémicos y quinésicos del maestro.

En concordancia con lo anterior, respecto a la lectura en voz alta, es muy frecuente escuchar que es un conjunto de técnicas que tienen más validez y adaptabilidad en la formación primaria, aspecto que es errado en su totalidad. Siempre pensamos que la lectura en voz alta es la más idónea para los niños en la formación primaria y eso es muy cierto, pero en la formación básica secundaria, al leerles detenidamente y con cierta soltura, los alumnos se mostraron tan interesados y atónitos por la voz que pareciera que en la escuela no les hubieran leído nunca o como si lo hubieran hecho poco.

Menciono este aspecto, para hacer ver que la lectura en voz alta es una actividad que, además de ejercitarse constantemente, debe ser un contenido generalizado de todos los grados y períodos en el área de lengua y literatura. Toda la formación básica secundaria y la formación media requieren de la lectura en voz alta, pues hasta el adolescente y el joven de más edad en muchas ocasiones pasa su hogar, la escuela y su formación secundaria sin que sea deleitado por la lectura de un cuento o un poema.

Incluso en la formación universitaria (y hablo de la experiencia propia) se pasa mucho tiempo sin encontrar a un profesor o catedrático que realice un buen ejercicio de lectura en voz alta. En la Universidad de Antioquia, recuerdo mucho a la profesora Érica Areiza en el curso de *“procesos de adquisición de la lectura y la escritura”*, quien tenía unos tonos de voz y unos gestos tan magistrales que muchos maestros en formación se fijaban más en el modo de leer, en ese ritual, que en los contenidos de la misma lectura. Esos son los buenos ejemplos que en esos momentos decidí imitar, y ahora en la práctica pedagógica hubo una gran huella de la profesora Érica Areiza Pérez, de Vásquez Rodríguez y de Daniel Pennac. En el proceso de formación, ellos utilizaron los argumentos y la idoneidad suficientes para demostrar que la lectura en voz alta en el aula de clases es una labor insoslayable.

El maestro que no ejercite su voz y la ponga al servicio del aprendizaje de los alumnos, no puede llamarse maestro de lenguaje. ¿cómo es posible que siendo maestro de lenguaje no considere importante el ritual de la lectura en voz alta? ¿será que no tiene la capacidad para ponerse al frente de sus alumnos y entre las

filas y deleitarlos con su voz coloreada y llena de accidentes geográficos? Si no tiene en cuenta esta habilidad ¿por qué se hace llamar maestro de lengua y literatura?

Las anteriores preguntas las enuncié no con la intención de que sean respondidas, son el tipo de preguntas retóricas que no se hacen con la intención de una respuesta directa. Ellas, como simples preguntas sin respuesta han hecho posible que yo reflexione sobre mi quehacer como docente de lengua y literatura y me sirven igualmente para entender aquellos elementos rituales que son imprescindibles para los maestros de literatura en el aula.

#### 4.1.2. Lector productor.

Aunque en el transcurso de este trabajo constantemente se hable de la producción textual, he decidido no abordar esa categoría, sino otra más idónea, a mi modo de ver; me refiero a la concepción de lector productor sugerida por Roland Barthes. La importancia de ella está en que vincula el proceso de lectura y de producción textual, o sea que el alumno, más allá de leer y dejar atrás ese proceso para dedicarse a producir, tomará para la producción textual a la misma lectura como punto de partida.

Desde un principio pensé que podría ser significativo para el proceso de la práctica vincular el proceso de lectura con el de escritura; que el “lector de consumo” al iniciar el proceso, fuera transponiendo o trasladándose con esas habilidades lectoras al terreno de la producción textual. Es muy dado que en el proceso de aprendizaje, los maestros separan constantemente la lectura y la escritura, es decir, en vez de reflexionar en qué medida se unen y se complementan, deciden más bien, separarlas y trabajarlas independientemente.

Considero que en el proceso que llevé a cabo resultó muy significativo vincular estas dos habilidades. Si por un lado las dos prácticas profesionales fueron ricas en lecturas narrativas de diversos autores y diversas procedencias, también lo fueron las producciones textuales, en las cuales se ponía en juego la difícil tarea de significar y leer la realidad desde el punto de vista del mito y de la ficción.

Lo cierto es que el alumno lector no podría llegar a constituirse como lector productor si no ponía en acción los contenidos y la ficción de la lectura de los diversos textos narrativos. Dependiendo de la riqueza y profundidad del proceso de lectura, esa misma riqueza y profundidad se vería reflejada de forma efectiva en la categoría de lector productor y de significación de la realidad. De esta forma, la subcategoría de lector productor surge de la categoría de lectura, pero esto no quiere decir que depende absolutamente de ella, sino que la subcategoría de lector productor viene a ser una noción que evalúa el proceso de lectura, o sea que, al llegar al punto de la producción textual, con esta y a través de esta es posible dar cuenta de lo significativo o no que ha resultado el proceso de lectura con miras a la producción textual. Como registré en el diario pedagógico, “si en esta transición entre la lectura y el lector productor comienzan a surgir dificultades, quiere decir que el proceso de lectura tuvo falencias que ahora pesan en el proceso general de la lecto-escritura”; una de las actividades que ejemplifica lo anterior es el momento en el que los alumnos debía producir un mito, pero algunos produjeron un texto más similar a la leyenda. (Ver anexo 37)

Por alguna razón muchos maestros segregan las habilidades lectoras de las habilidades de escritura, quizá porque al unificarlas difícilmente se logra vincularlas y obtener buenos resultados. Lo difícil al vincularlas es que habrá un momento en el que sucede la delicada transición entre lectura y escritura, procesos que unificadamente necesitan una distinción clara de las habilidades lectoras que empezarán a estar al servicio de la escritura y la impulsarán.

En la práctica realizada, este tránsito se mostró dificultoso, ya que era necesario mirar con detenimiento qué contenidos y qué capacidades de significar habían logrado los alumnos en el proceso de lectura, con miras a convertirse en lectores productores. Algunos estudiantes consideraban que las temáticas de clase se iban abordando y se iban dejando atrás sin retomarlas o ponerlas a funcionar posteriormente, pero empezaron a notar que para la producción textual era necesario poner en juego el saber adquirido en los talleres sobre el mito, la leyenda, la fábula y el cuento.

Llegar a la instancia de lectores productores, implicaba construir un mito que incorporara prácticas y hábitos culturales de la región más aledaña a Caucasia (Ant).

Se ponía en juego el papel de la significación y la capacidad para entender de forma mítica y ficcional, un fenómeno que usualmente contemplamos desde una perspectiva más científicista y racionalizada. En esos momentos los alumnos empezaron a considerar diferentes fenómenos que podrían representar de forma mítica en el texto, haciendo las respectivas apreciaciones de incluir el lenguaje simbólico y creativo propio de los mitos. Entre los ejemplos más curiosos de mitos encontramos el de Gisel Cervantes quien construyó un mito en el que narraba cómo y cuales habían sido los orígenes míticos del mototaxismo en Caucasia (Ver anexo 40); otros como Mateo Valderrama, expresaron a través de un mito el origen de los ríos y de las inundaciones (Ver anexo 41).

Siguiendo esa tendencia del lector productor propuesta por Barthes, propuse a los alumnos hacer una pequeña recuperación y registro de las tradiciones orales de la localidad a través de una entrevista a los abuelos o familiares que conservaran esa capacidad de narrar las historias de la fundación de Caucasia y algunos hechos en torno a ella. Esta recopilación de la tradición oral fue en determinado sentido un “pretexto” para que el alumno registrara de forma escrita y se interesara por recuperar y significar el entorno cultural. Para hacerlo posible se dictaron unas preguntas que cada alumno iba a hacer a un familiar cercano y para conservar ese registro se iban a poner en un portafolio en el que también irían las demás actividades trabajadas hasta el momento en el proceso.

Lo importante en esta actividad era la posibilidad de ponernos al día un poco en la historia de Caucasia y sus leyendas más representativas, las cuales se van desprendiendo de nosotros y fácilmente las vamos olvidando. Muchas de estas se iban socializando en clase. De otro lado, un aspecto importante también era el ejercicio de escritura que realizarían los alumnos, pues si bien ellos le preguntaban a sus padres y registraban en un cuaderno de notas, debían entregar un trabajo escrito con la información un poco organizada. (Ver anexo 15 y 17).

Esta actividad no resultó ser tan significativa como pensaba, ya que algunos alumnos manifestaban cierta indisposición para preguntarles a sus padres o abuelos. Aunque los tenían muy cercanos a algunos se les olvidaba o se notaba que preguntaban y registraban poco en su cuaderno de apuntes como modo de salir ligero de la tarea y cumplir con ella. No obstante, algunos alumnos hicieron un

trabajo completo que se socializó en el salón, logrando compartir las diversas versiones dentro del salón.

Todos estos registros escritos iban en un portafolio -como ya lo mencioné anteriormente- y con esto se pretendía determinar el proceso general que llevaba el alumno hasta el momento, aunque con este también se invitaba a los alumnos a conservar sus trabajos y valorarlos.

#### 4.1.3. Lectura formativa.

Es imprescindible pensar la enseñanza básica secundaria a partir de una lectura formativa. Esta fue una de las formas de entender la práctica como una continua reflexión sobre la acción, ya que si se empiezan procesos de lectura mecánicos, se hará difícil para el profesor iniciar una reflexión evaluativa de su proceso y en el alumno habrá dificultades para significar el mundo y para sensibilizarse.

En el transcurso de la práctica pedagógica, lo más adecuado en el proceso de lectura en secundaria, apuntó a no enseñar una única manera de leer; si bien se estaba trabajando en torno al género narrativo, dentro de él existían textos con diferencias notorias que debían vislumbrarse. Con esta estrategia el alumno se preparaba para interpretar cada texto entendiendo que tenían singularidades en su forma y en su contenido, pero dichas diferencias no impedían que fueran comparados temáticamente.

Como sucedió en la sesión tres de la unidad didáctica, se trataba de diferenciar la intencionalidad presente en el discurso de los mitos con la de las leyendas, con miras a una posterior producción de un mito que incluyera las geografías, los fenómenos y las prácticas más representativas de la localidad. (Ver anexo 40)

Pero dentro de la formación literaria lo más importante era hacer posible que los alumnos durante el proceso de lectura utilizaran estrategias, no porque se las asignara, sino que los invitaba a hacerlo consciente y espontáneamente, como modo de ir formando una naciente autonomía lectora. Para ellos debía intentar leer entre líneas, repasar, subrayar el texto e incluso hacer una lista de palabras desconocidas en un glosario. Al mismo tiempo, otro de los aspectos esenciales era el de ir

señalando palabras y frases que ayudaban a conformar las ideas principales y el sentido general del texto.

Como se dijo anteriormente que no era tan adecuado enseñar una única manera de leer, además de aplicar un nivel literal y un nivel intertextual, se hizo uso de los relatos para abordar el tema de las categorías gramaticales. Con esta actividad, la cual consistía en identificar en el texto las diversas categorías gramaticales, justificando por qué cumplían esa determinada función dentro del texto. Posteriormente, a través de una actividad que constaba de dos columnas (columna A y columna B), los alumnos debían enlazar diferentes palabras que estaban en la columna B, con la categoría gramatical a la que pertenecían en la columna A. Hasta el momento parecía algo muy sencillo, ya que el alumno debía demostrar por qué correspondía a determinada categoría en el texto y debía construir una oración. (Ver anexo 7)

La presentación de la anterior actividad, me indujo a reiterar “la necesidad de pensar la lectura desde diversos puntos de vista, lo más adecuado era pensar la lectura desde el punto de vista de innumerables estrategias según el nivel académico y según el nivel de profundidad que se quería interpretar en el texto”. Este último aspecto quedó registrado en el diario de campo.

Cuando realizaba esta actividad pensaba en la objeción de muchos maestros, quienes enseñan la gramática y la lengua independiente de la literatura, es decir, los contenidos de la lengua y la literatura los dividen a través de una distancia abismal; todo esto me impulsó a considerar que no existe mejor estrategia para enseñar las categorías gramaticales que los mismo textos narrativos. En ellos está manifiesta la lengua en la forma más indicada para este tipo de actividades, además, se establece como centro la enseñanza de la gramática, pero con una actividad de este tipo se aprenden dos cosas simultáneamente: el saber gramatical sobre la lengua y el saber literario.

Los contenidos de literatura no se desarrollaban únicamente en los momentos y períodos en los que en el currículo aparece la literatura colombiana o latinoamericana, por el contrario, la literatura fue una herramienta fundamental para trabajar cualquier nivel de la lengua, bien sea sintáctico, semántico, morfológico o fonológico. Está bien que ella tiene momentos en los que hay que enseñarla haciendo énfasis, pero fácilmente uno puede utilizar los cuentos, los diversos textos

narrativos y literarios para enseñar varios contenidos de la lengua española presentes en las mallas curriculares.

Si se enseña a leer de diversos modos, los diversos textos también deben vincularse dentro de la lectura a través de un ejercicio de intertextualidad. De nada sirve realizar la lectura en voz alta de un cuento para considerar que este se agota en sus líneas y no se le compara con la forma o el contenido de otros cuentos ya leídos. El cuento se logra enriquecer más cuando se compara con otros, es más, desde una perspectiva formativa es necesario enseñarlo comparativamente, planteando sus similitudes o sus diferencias; todo esto como forma de que el alumno entienda el proceso de lectura, no como un momento en el que se pasa la mirada por el texto de forma rápida y superficial, sino que exige unas estrategias y un compromiso interpretativo, ya que debe poner estos textos en conversación.

Como la lectura fue de principio a fin el centro de la unidad didáctica, en ella puse las estrategias suficientes para que resultara significativa, ya que de ella surgiría la categoría de “lector productor” y la categoría de significación de la realidad. Si he hablado de las múltiples estrategias que llevé al aula, lo hago por la necesidad de potenciar la lectura como modo de avanzar hacia el proceso de escritura con el cual aparece íntimamente vinculado. Gracias a las múltiples estrategias en la lectura, el proceso en el que el alumno aspiraba a convertirse en lector productor, dejó ver los avances y los aspectos favorables alcanzados en el primer proceso, el de la lectura.

Al terminar de leer varios textos narrativos, el alumno debía hacer un esfuerzo por entender que en este tipo de lectura era importante una dimensión connotativa del texto, es decir, una búsqueda de la profundidad del texto, de lo que no se dice explícitamente en él sino que era responsabilidad del lector inferirlo. Esto era lo que constituía concepto de lectura formativa: que el alumno se empeñara en hacer un esfuerzo por leer y comprender para que esto contribuyera a la significación y a su subjetividad.

Finalmente, una lectura formativa fue de vital importancia para mi práctica profesional. Como se expuso anteriormente, esa noción de lectura formativa la fue configurando la misma unidad didáctica, espacio en el que se planificó la práctica y se le planteó un objetivo. Pero esta noción de lo formativo, también fue el producto

de una constante reflexión en torno a lo registrado en el diario de campo, en los apuntes de clase y en los cuadernos en los que preparaba y me preparaba para las clases.

#### 4.2. Lenguaje literario.

El lenguaje es un término tan lleno de acepciones y tan definido en las ciencias sociales y humanas, que muchas veces nos quedamos con la definición más superficial, la cual considera que el lenguaje es un conjunto de signos y símbolos que facilitan la comunicación e interacción entre los seres humanos. Aunque esta definición no es incorrecta, no es la más adecuada, ya que no es posible reducir el concepto de lenguaje a esa noción.

Dentro de ese término lenguaje que es muy amplio se encuentra el lenguaje el literario, como conjunto de representaciones ficcionales que nos posibilitan acercarnos a la realidad e interpretarla. Porque, en realidad ¿de qué otra forma el alumno puede interpretar y significar la realidad sino es a través del lenguaje literario mismo? Y más importante en nuestros días en los que la educación ha relegado el lenguaje y la sensibilidad para formar los futuros empresarios demandados por el progresismo contemporáneo.

Hablando del contexto de la práctica profesional, en el grado 6- A de la Institución Educativa Divino Niño (Caucasia-Ant), hice lo posible por formar a través del lenguaje literario, tendiendo a que ese lenguaje enriqueciera las cosmovisiones y cognición de los sujetos. Cuando hablo del lenguaje literario, me refiero a los textos narrativos, y también a un ejercicio o estrategia didáctica tan importante como la lectura en voz alta. En ella está el lenguaje en su forma más pura dentro de la enseñanza, ya que una buena lectura en voz alta implica al cuerpo: esencia del lenguaje. Al leer en voz alta me preocupaba por realizar movimientos constantes, miradas a los alumnos y un continuo caminar por el aula de clases; un tono de voz ameno y que convocaba la atención.

Esta forma de lectura y la interpretación de los textos narrativos iban poco a poco influenciando las miradas y percepciones de los alumnos; muy lentamente, pero siempre esperaba que el lenguaje influyera en ellos. Influyó de forma clara con las producciones escritas de los alumnos, quienes habían apropiado el lenguaje de los mitos y se habían arriesgado a elaborar un mito en el cual estuviera representado algún fenómeno de la localidad. (Ver anexo 40)

Lo más importante al trabajar con el lenguaje literario en el aula implicó que los alumnos enriquecieran la capacidad de representar la realidad a través de letras y pensamientos, algo sumamente complejo, pues lo más común entre los alumnos fue escuchar: “es que no soy capaz de expresarlo, de escribirlo. Ya lo estoy pensando pero no soy capaz de escribirlo”. (Ver anexo 21 y 34)

Llegar al punto en el que la literatura y el lenguaje literario ayudaron a representar, implicó fomentar el difícil camino de escribir lo que se pensaba, de considerar que árboles, ríos y montañas de la localidad, no eran simples objetos y lugares estáticos, sino que ellos esperaban ser representados por nuestra imaginación, por nuestra palabra que es mito y que al momento de nombrar crea un mundo extraordinario con más riqueza aún que “el mundo real”.

Respecto al lenguaje literario y a la capacidad de representación en el diario pedagógico, en el diario pedagógico quedó plasmada la siguiente reflexión:

Nos hemos olvidado que el mismo hombre primitivo cuando empezó a cazar bisontes y a construir herramientas, empezó a dibujar estos animales y objetos en las paredes de las grutas en las que habitaba. Quizá se nos haya olvidado que los egipcios escribían jeroglíficos que consistían en dibujos de animales, esfinges y dioses que designaban ciertos objetos y situaciones. Parece mentira decirlo, pero para ellos la capacidad de realizar un dibujo del bisonte o de escribir las memorias de la guerra en una pared; para ellos eso era mágico y extraordinario, puesto que los enfrentaba con la magia creadora de la palabra y la representación, sin embargo, nosotros en nuestros días lo consideramos como algo normal, lamentablemente.

Toda nuestra cultura se ha construido gracias al lenguaje, gracias a la representación, que no es más que la apropiación y acercamiento a la realidad que nos circunda.

Este momento de la práctica pedagógica me evocó el momento en el que el niño que está aprendiendo las primeras letras se da cuenta de que los puentecitos y

círculos que conforman las letras de la palabra “mamá”, sirven para nombrar a quien le dio la vida. Ese momento es extraordinario; el niño no puede creer que esas cuatro grafías, en esencia, sean su madre y por eso las vocaliza constantemente.

Del mismo modo es la representación en los grados más avanzados; por ejemplo cuando un alumno se da cuenta de que pudo plasmar un bello sentimiento de amor en un poema o en un cuento. Eso implica un esfuerzo, siendo lo más bello el hecho de que ese sentimiento ya no es un sentimiento, una mera vivencia, sino que ahora es un conjunto de grafías e ideas coherentes, en suma, ese sentimiento es representación que perdura.

Por tal razón al momento de hablar de la categoría de “lector productor”, consideraba que la transición entre la lectura interpretativa y esta categoría mencionada desarrollaba una tensión muy evidente, pues no es fácil para el profesor ni para el alumno escribir y representar con base en contenidos y textos ya leídos.

Y como he mencionado varias veces el concepto representar, debo decir que este define con precisión lo que es el lenguaje literario. La capacidad de representación es lo que nos hace humanos y es lo que determinó en el aula de clase qué tanto transformó la lectura y la narrativa a los alumnos. Se supone que fueron muchos los estímulos que se usaron para avivar y excitar la capacidad de representación en los alumnos; estímulos como la lectura en voz alta, la interpretación y producción textual. Con todos estos estímulos fue posible ver en los alumnos una capacidad de representación apenas naciente, pero era significativa, ya que como “lector productor” el alumno representó un fenómeno de la localidad a través de un mito. Además de esto, el lenguaje literario y la escritura movilizaron otras capacidades de los alumnos como el dibujo, al cual lo incluyeron en los mismos cuentos. (Ver anexo 19)

Esto fue un indicio de representación, fue una clara evidencia de un trabajo con el lenguaje literario que involucró las competencias y facultades aprendidas por el sujeto y también el encuentro con su entorno local. (Ver anexo 18). Si bien el alumno fue acumulando unas habilidades en torno al lenguaje literario, estas no se quedaron como simples habilidades logradas en el área de español, sino que trascendieron el aula de clases para observar la realidad en términos simbólicos y de las representaciones.

#### 4.2.1. Significación literaria.

Cuando leemos cualquier tipo de texto pensamos en desentrañar los sentidos que ese texto contiene, vamos en busca de comprender lo que el texto quiere decirnos, es decir, vamos en busca de sentidos que pueden renovar y actualizar el texto. Al igual que el texto, la realidad también demanda significación, muchas veces no nos interesamos por interpretar los fenómenos más cercanos de nuestro ambiente y de este modo nos acercamos a los textos narrativos, sin interés de interpretar lo que el texto nos dice y sin interesarnos por el mundo ficcional que nos proponen los mitos, las leyendas o los cuentos.

Al hablar de significación es posible ubicarse desde el punto de vista de la semántica, este nivel de la lengua es esencial en el aula, pues es el que busca dotar de sentido y de significado a los enunciados. Este es uno de los niveles que, unido al concepto de la interpretación, más se dificulta explicitar en la formación secundaria con claridad. Muchas veces como maestros hablamos de dar significación a la literatura, pero muchas veces lo hacemos desde el punto de vista del contenido y no de la forma, pensamos que dar significado implica únicamente el contenido y no la forma, o quizá porque la forma a veces se nos muestra de forma más elaborada y difícil de interpretar; pero en realidad, estos dos componentes deben tenerse en cuenta para dar significación a los textos.

Los mitos, las leyendas y los cuentos tiene unos contenidos similares en cuanto a lo narrativo, pero su formas tiene ciertas diferencias. Al interpretar estas diferencias desde lo formal, también se enriquece el texto no quedándose únicamente en el plano del contenido.

Si por algo se caracterizó mi práctica profesional fue por el hecho de comparar constantemente las intencionalidades de los textos narrativos mencionados en el transcurso de este trabajo; entre esos textos encontramos el mito, la leyenda, la fábula y el mito. En una de las actividades los alumnos se comprometieron a diferenciar desde los textos el mito y la leyenda; era muy necesario entender la intencionalidad, e lenguaje y la forma en que estaban narrados los mitos, ya que posteriormente se iba a construir un mito y una leyenda (Ver anexo 38).

La significación literaria es una subcategoría que al igual que la de lectura y la de lector productor atraviesa todo el proceso de la práctica profesional, ya que ella fue fundamental, tanto en el proceso de lectura, como en el del “lector productor” y en la interpretación simbólica del entorno local. Con esta subcategoría se creó en los alumnos la necesidad constante y comprometida con la búsqueda de sentido, si se pretendía avanzar desde el plano de lectura hacia el de lector productor, hacia la significación del entorno o hacia el trabajo de representación con el lenguaje.

La necesidad de realizar un portafolio fue creciente, ya que con este los alumnos conservaban sus producciones por más cortas o sencillas que fueran. Además de estos, los portafolios fueron adornados con seres mitológicos o héroes que los alumnos conocían, como forma de que ellos también se apropiaran del concepto de mito y leyenda a partir de las imágenes, pues es bueno recordarlo: somos una sociedad que dice estar más atraída por la imagen, pero no estamos en la capacidad para interpretarlas sin dejar que ella antes nos engulla, como en el caso de la publicidad. (Ver anexo 40)

Seguidamente, uno de los puntos en los que también constituyó parte fundamental la significación literaria fue en el proceso del lector productor. En esta instancia estuvo en juego la tan nombrada representación, abordada en la categoría del lenguaje. Como de significación literaria se trataba, el alumno transitaba dos modos universales de significación: la lectura y la escritura. Al llegar al proceso de producción textual, el alumno codificaría en un texto las representaciones que le había sido posible construir hasta el momento; cuando él escribió estuvo empezando a significar y a representar, pues lo que en cierto momento fue un río ya no lo era en su forma original, sino que a través de la significación ese río se convirtió en escritura y ahora no se sabía cuál era el río real, si el que estaba allá en el entorno natural o el que estaba en la escritura. A lo mejor no es posible hablar de cuál fue más real que el otro, más bien se puede decir que se trata de dos realidades, aclarando que paralelamente al río del entorno natural encontramos otro río, cuyo nacimiento no fue en la tierra sino en la escritura, entendida como significación y representación.

De otro lado, en la práctica profesional la subcategoría significación literaria, también se extendió a la capacidad del alumno para interpretar su entorno local. Fue el punto más alto de la significación en el proceso que inicié con los alumnos del grado 6-A de la institución Divino Niño. Se trató de poner en juego el saber de la lectura interpretativa y

de la producción textual en la significación y apropiación de la realidad. Siempre me había preguntado cuál era el modo más idóneo para hacer que la literatura contribuyera a la realidad; por eso en el diario de campo registré las siguientes palabras: “sin duda alguna como maestro de literatura me preocupaba por el hecho de que todo lo que aprendieran los alumnos lo utilizaran para interpretar su realidad y reinventarla; sobre todo el segundo aspecto”. No entenderla de forma pasiva como algo estático, más bien como un continuo devenir que, en su condición de movimiento, también era necesario actualizarla y reinventarla constantemente a través de la palabra.

Este fue uno de los puntos del proceso en el que notaba la dificultad que los alumnos de nuestros días tienen para acercarse a la realidad y apropiarse simbólicamente de ella. Pero si la dificultad estaba intrínseca al proceso iniciado, de mi parte también hubo cierta dificultad, ya que ante la incapacidad de los alumnos para la producción textual, me correspondía fomentarla, generando motivos cercanos a ellos en cuanto a la escritura, es decir, no les podía pedir que escribieran en torno a un motivo o a un fenómeno lejano, sino a partir de uno que estuviese en su localidad y del cual siempre habían hecho parte.

Ellos siempre ven los fenómenos tal y como son, pero no se preocupan por ir más allá de ellos, por lo cual consideré que en la formación en lenguaje literario hay una profunda dificultad en el terreno de la representación y la significación. Yo sentí claramente que la transición entre lectura y “lector productor” estaba marcada por una delicada tensión con lo cual me refiero a la tensión en la capacidad de interpretar y de representar determinados pensamientos en el plano de la escritura de textos narrativos. Por ejemplo, al pedir la escritura de un mito teniendo en cuenta sus características, ellos resultaron escribiendo un texto que se asociaba más con la leyenda. (Ver anexo 37)

Pero esta tensión fue muy notoria, por el hecho de que los dos procesos (el de lectura y lector productor) estaban vinculados fuertemente, tanto que si había dificultad en los dos, la tensión era de esperarse en ese punto en el que las habilidades alcanzadas en la lectura se preparaban para la producción textual.

Como conclusión de esta subcategoría y como una probable conclusión general de este análisis, es conveniente considerar que al trabajar en el aula con el concepto de “lector productor” propuesto por Roland Barthes, este posibilita unificar lectura y

producción textual, pero también genera una tensión y una dificultad que se sitúa en el plano de la capacidad para significar y para representar.

#### 4.2.2. Lenguaje como cultura.

Teniendo en cuenta lo que plantea la Real academia española (2001) el término cultura es definido como vocablo proveniente del latín *cultura* y que significa cultivo, crianza. Se considera al término cultura conjunto de conocimientos que permiten a alguien desarrollar su juicio crítico. Teniendo en cuenta esta definición, es posible considerar que el lenguaje cumple una función cultural en la escuela, es decir, sus intenciones se orientan a criar, a cultivar y a conservar las habilidades lingüísticas (lectura, escritura, interceptación), los cuales son los elementos que nos ayudan a renovar constantemente el lenguaje, ya que la cultura no hubiese sido posible sin el lenguaje y si el lenguaje se deteriora, la cultura también mostrará esos síntomas.

El lenguaje construye la cultura. El lenguaje es la condición, que desde el inicio de la civilización, posibilita crear cultura. Sin el lenguaje no es posible la cultura- reitero-; primero, porque él es el que la crea y segundo, porque a través de él mismo se renueva. En el diario de campo yo registré lo siguiente: “desde este punto de vista, la formación en lengua y literatura, debe contribuir ampliamente a la renovación y a la significación de la realidad. El alumno debe lograr en estas clases, al menos, un aprendizaje mínimo de unos elementos esenciales para interpretar y a construir caminos en la realidad”.

Si bien los escritores de novelas, poetas y pensadores contribuyen a través del lenguaje a que la cultura se amplíe y se conserve, la labor de la escuela también debe pesar en este sentido. En varias sesiones de la práctica, sobre todo en la sesión tres y en la sesión siete, en las que la producción textual era central, la escritura y el trabajo con la representación a través del lenguaje, dejaba ver ciertos vínculos con la cultura, debido a que se trataba de elaborar un mito a partir de fenómenos o hábitos locales y una pequeña recuperación de la tradición oral del municipio a través de una entrevista a los abuelos. Allí se incluía directamente, lo que a través de esta tesis he mencionado en varias ocasiones: el trabajo con el lenguaje que no es más que el trabajo con la representación y la significación

mismas, las cuales favorecen la forma en que el alumno observa y se acerca al mundo.

Siempre he considerado que la cultura como objeto de estudio está en manos de folcloristas, etnólogos y gestores culturales, pero en el transcurso de la sesión tercera y séptima que se evidencia en la unidad didáctica, consideré que la Escuela en general tiene una dimensión cultural y sociocultural muy fuerte la cual no se debe desapercibir. La lectura de textos narrativos contribuyó enormemente a la formación de cultura, es decir, al hecho de que el alumno observara su realidad y viera la necesidad de nombrarla también en lo que escribía y pensaba. Las novelas, la poesía y el teatro construyen cultura porque ellos representan al mismo ser humano con sus pasiones y sus instintos vitales, ellos llegan a universalizar las acciones de la humanidad misma y el hecho de que se hayan universalizado indica que los lectores la han leído y la han valorado como significativa porque ella en sí misma es un legado cultural.

Del mismo modo, la escritura de cada alumno y la lectura que hizo de cada relato fue una ganancia para la dimensión cultural de la escuela, y por más pequeñas que hayan sido, las producciones del alumno fueron importantísimas, no al nivel de un escritor o un pensador, pero su valor está en la capacidad del alumno para representar un objeto o una acción cercana a él.

En concordancia con lo anterior, el lenguaje, más allá de cualquier conceptualización que lo reduzca, debemos entenderlo como una facultad que genera cultura, como practica que, ubicada en el contexto de la educación, también la enriquece. Y todo esto cobra mayor sentido si como maestro entiendo que el mundo moderno y la escuela están necesitados del lenguaje, para que él nos posibilite ser sujetos más sensibilizados y más identificados con un ideal de humanidad común.

Los alumnos se interesaron por leer y por escribir, pero siempre lo hacían de forma superficial; en la práctica profesional fue notorio este aspecto que deja ver las tendencias de los alumnos quienes, seducidos por la imagen y la pantalla, se van alejando progresivamente de la escritura física y del libro. No obstante, estos modos de cultura electrónica a la que alumnos y profesores ingresamos rápidamente, demanda nuevas didácticas y nuevas reflexiones, ya que lo más apropiado no es atribuirle culpabilidades a la era electrónica.

En cuanto a la pequeña recopilación de la tradición oral de las regiones más aledañas a Caucasia, esta actividad desarrollada en las sesiones cinco y diez, (ver anexo 17 y 18) dejó ver la importancia de poner los contenidos curriculares de lengua castellana en contacto con el contexto sociocultural de los alumnos. De nada nos sirve hablar en el salón de clases del mito, de la fábula o de la gramática sino ingeniamos estrategias didácticas que permitan acercar esos contenidos a las experiencias vitales de los sujetos. Lo más importante en la formación en lenguaje es cómo la vitalidad y el intelecto de los alumnos resulta beneficiado del hecho de acercar esos contenidos al contexto del alumno, de hacerlos cercanos a su experiencia juvenil, la cual no es igual a la mía como profesor.

Cuando ellos escribieron y registraron las narraciones orales de sus abuelos, estuvieron anotando algo que no era extraño a ellos, era algo cercano, es decir, estaban escribiendo la historia desde un punto de vista subjetivo, estaban registrando la historia como pocos lo habían hecho en la localidad. Este trabajo con el lenguaje interesaba a los alumnos por las particularidades del entorno y por las condiciones que las habían generado.

En este sentido, muchas de las estrategias didácticas que llevé al aula de clase para trabajar con el lenguaje pretendían generar un grano de arena de cultura. Y digo que grano de arena pues así se haga un esfuerzo mayor por generar cultura en el colegio, siempre se inicia por algo muy pequeño, por un grano de arena, que se va fortaleciendo de manera muy lenta y forzosa. Sin embargo, muchos de los caminos en la enseñanza de la lengua y la literatura deben conducir a la generación de cultura y al enriquecimiento de las experiencias vitales.

Lo más adecuado no es decir que se necesita una educación para la vida, más preciso es decir que lo verdaderamente importante sea una educación que de significación a la vida, una formación que enriquezca las experiencias y percepciones vitales. El enunciado: una educación para la vida se escucha en la voz de todos los maestros y se ha hecho tan repetitiva a la vez que inútil y trivial.

#### 4.2.2. Lenguaje simbólico.

El lenguaje es representación de los pensamientos e ideas y al ser representación es de carácter simbólico. El lenguaje simbólico es utilizado por periodistas, novelistas y poetas; sin embargo, la mayor cantidad de veces hablamos a través de expresiones que son netamente metafóricas sólo que no las hacemos conscientes. Uno de las intenciones del maestro de literatura es hacer consciente ese lenguaje simbólico, propio de los mitos, leyendas, fábulas y cuentos. Si hablamos del mito, en él los sucesos aparecen presentados de una forma ficcional, es decir, el río y su cauce son explicados por razones que no involucran la racionalidad, sino que son producto de los dioses o de monstruos enfurecidos; en los mitos se muestra la naturaleza poseída de un carácter extraordinario, en el que los fenómenos no siguen la rutina de causa-efecto construida por la ciencia positivista. En el origen de la civilización y en épocas precientíficas los mitos explicaban la totalidad de la realidad y en nuestros días los mitos judeocristianos siguen moviendo las mentalidades y las conciencias de las personas. Respecto a ellos no es posible afirmar que sean verdad o mentira, más bien son verosímiles, posibles; explican fenómenos como la muerte, la vida y el universo, de los cuales, por mucha ciencia que tengamos, no sabemos la totalidad de su sentido.

El lenguaje mítico es el lenguaje original de la humanidad, siempre consideramos que todo rincón de la tierra y todo ciclo de la naturaleza están movidos por fuerzas que atribuimos a los dioses. Esas fuerzas, fuerzas de la naturaleza misma, hacen parte de lo extraordinario y fomentar ese lenguaje en los alumnos significa acercarlos lentamente a las particularidades del entorno, entorno que nos puede proporcionar la mayor inspiración poética o que también nos puede inspirar el mayor desdén.

Lo difícil de promover el lenguaje simbólico en el momento de la producción textual estuvo del lado de la reducida enciclopedia cultural que tenían los alumnos; es decir, ellos no se interesaban mucho por la cultura general y consideraban los objetos y los fenómenos desde afuera, sin crearse la necesidad de buscar el adentro de ellos y entender que cada cosa y cada acontecimiento necesitaba ser simbolizado y reinventado en la escritura. Fueron muy pocos los que lograron hacer uso de un incipiente lenguaje simbólico al recopilar las historias de los abuelos. (Ver anexo 17)

### 4.3. Interpretación textual.

La categoría interpretación textual fue parte fundamental de la práctica profesional I y II. El desarrollo de esta habilidad siempre estaba vinculado a la intertextualidad y a la significación; lo fundamental al leer la mayoría de textos propuestos en clase fue poder buscarles algunos sentidos y relacionarlos entre sí.

Es muy dado pensar que la interpretación se refiere únicamente al contenido y no a la forma, pero en este caso, se trataba de avanzar en la lectura teniendo en cuenta estas dos dimensiones del texto. Por ejemplo, si se interpretaban los sentidos de algunos de los motivos universales de los mitos, era necesario explicar a los alumnos cómo esos motivos se repetían constantemente en cualquier mito.

Para llegar al momento de la producción textual o el momento del “lector productor”, fue necesario fortalecer la interpretación de los mitos y leyendas. Es posible decir que de la interpretación dependían el acierto o desacierto en la producción textual posterior. También fue necesario aclarar que del proceso de interpretación surgía la fuerza y los conocimientos necesarios para representar en un texto los pensamientos e ideas que paulatinamente fueron adquiridas en las etapas iniciales del proceso de práctica profesional II.

Como se observa en la sesión uno de la secuencia didáctica, la interpretación de los textos narrativos fue acompañada de ciertas producciones escritas que fomentaban en los alumnos una dimensión fantasiosa y ficcional. Lo demuestra claramente la actividad en la que los alumnos “resolvieron” -o más adecuado sería, fantasearon-, a partir del denominado cuestionario de la imaginación (Ver anexo 9), en el cual lo fundamental era ejercitar la fantasía más allá de responder mecánicamente a las preguntas que planteaba este cuestionario.

De este modo, fue posible ir fomentando en el alumno la idea de que los textos narrativos y especialmente los mitos y las leyendas, necesitaban un lector que estuviera dispuesto a sumergirse y a enriquecerse simbólicamente y ficcionalmente a partir de la lectura de los relatos. Cuando nos acercamos al texto narrativo, alumno y profesor debemos tener una disposición para interpretar desde la fantasía, los diversos sucesos y personajes, ya que lo que nos van a presentar estos es un

mundo en el que todo pasa por el reino de la verosimilitud, es decir, por el reino en el que las cosas se vuelven extraordinarias y mágicas y que nuestros sentidos no deben considerar como mentira, sino como elementos que nutren la sensibilidad y el asombro de los estudiantes.

Finalmente, este énfasis que se hizo en la fantasía y en la ficción de los textos narrativos, hizo posible el fortalecimiento de la interpretación en tanto que se les invitó a mirar la forma de los textos narrativos, pero también su intencionalidad. (Ver anexo 6)

#### 4.3.1. Texto narrativo.

“Sin duda alguna los alumnos en el transcurso del proceso, fueron entendiendo paulatinamente que el texto narrativo exige un tipo de lectura particular, un tipo de lectura que rescata lo simbólico y lo metafórico enriqueciendo la capacidad de fantasía y creación”; esta es por lo menos, una de las reflexiones importantes que quedó planteada en el diario pedagógico realizado cotidianamente como modo de reflexionar sobre la práctica profesional.

Tampoco se puede olvidar la idea de que el texto narrativo también deja espacio para el goce estético y para el disfrute. En el transcurso de la práctica no todo fue lectura y escritura, sino que también existieron momentos en los que el aspecto creativo de los alumnos se dejaba que fluyera sin ninguna restricción. Al momento de realizar las fábulas o cuentos, muchos alumnos ponían en juego sus capacidades para el dibujo e incluso realizaban las fábulas en una carpeta muy decorada que se asimilaba a un libro álbum. (Ver anexo 24 y 25). Del mismo modo, en el diario pedagógico también pude registrar lo siguiente: “hubo muchos alumnos que al momento de recopilar algunas tradiciones orales de la localidad a partir de la entrevista a los abuelos, tomaron fotografías a los entrevistados y los trabajos dejan ver cierto agrado en esta conversación con sus ascendientes.”(Va anexo de la entrevista).

Al mencionar lo anterior, se puede considerar que el tipo de investigación (que es la Investigación-Acción emancipadora) es notoria en este punto ya que ella busca ante

todo un mejoramiento de la población que se interviene. Si me pregunto por los aspectos que se mejoraron, debo afirmar que se logró fortalecer las prácticas de interpretación lectora y la escritura paralelamente, dando espacio para la inclusión de otras habilidades de los alumnos tales como el dibujo y la decoración. De esta forma, estrategias didácticas como la lectura en voz alta, el portafolio y la recopilación de algunos elementos de la tradición oral, contribuyeron significativamente a los procesos lectura y lector productor, mejorando cada uno de estos.

Con estos trabajos, como lo he expuesto en el diario de campo, aparecen ciertos aspectos a considerar, entre ellos la idea de entender que “en esta actividad de la entrevista y recuperación de una partecita de la tradición oral le fue posible a los alumnos desplegar otras habilidades como la capacidad para registrar parte de la información y para dar ciertas evidencias”. Al finalizar esta actividad también “fue posible observar que algunos alumnos realizaban la actividad de forma escrita, pero su trabajo no demostraba dedicación, sino la presentación de una actividad con la intención de cumplir con el trabajo asignado” (Ver anexo 35).

Con la lectura de los textos narrativos y la posterior producción de textos con esta misma tipología, los alumnos sentían cierto malestar, ya que el maestro de español encargado de ese grupo y maestro acompañante de mi práctica, al parecer, les enseñaba la lectura de textos narrativos siempre del mismo modo, es decir, “ellos siempre esperaban que su maestro les indicara poner los cuentos en una carpeta para realizar actividades superficiales que implicaban responder preguntar y entregar, sin valorar el proceso de lectura”, estos aspectos también fueron parte del diario pedagógico. Si bien decidí continuar con la carpeta tipo portafolio que el maestro mencionado exigía a los alumnos, lo hice con una intención quizá más significativa y que beneficiaba todo el proceso: consideré importante este portafolio para que los alumnos conservaran todas sus producciones y todo lo leído en el transcurso del proceso.

Sumado a esto, “los alumnos sintieron cierto malestar ya que desde el principio de la práctica llevé una propuesta de lectura y escritura algo intensiva, por lo que los alumnos manifestaron quejas al maestro acompañante y al coordinador”. Mientras yo estaba en el aula, cuando el maestro cooperador o acompañante entraba al salón

o salía de él, los alumnos reiteradamente decían: “profe, profe, no se vaya, quédese con nosotros”. Estos síntomas me ayudaban a considerar que la lectura de los textos narrativos estaba creando cierto malestar en los alumnos, pero ese malestar también implicaba a las prácticas del maestro cooperador. De cierto modo ese malestar era necesario, y no podía construir un proceso de lectura narrativa a través de un simple responder y entregar preguntas; el proceso que iniciaba con los textos narrativos daba lugar a que el alumno creara narraciones e incluso dibujara.

#### 4.3.2. Intertextualidad.

El trabajo con la intertextualidad en este transcurso de prácticas profesionales fue sumamente importante, teniendo en cuenta que con este nivel de lectura se podía vincular los diferentes textos, comparando igualmente las características constitutivas de cada relato. Al trabajar las diferencias entre el mito y la leyenda, “algunos alumnos se acercaron a la diferencia que existe entre estos dos tipos de textos narrativos, anotando que la leyenda narraba basándose en hechos reales y legendarios, mientras el mito se centraba más en los orígenes mágicos de los fenómenos”. Seguidamente, hubo cierta confusión a la hora de escribir el mito, ya que los alumnos tendieron a escribir una leyenda, es decir, no lograron captar el sentido esencial de los mitos y por eso el mito pareciera tener más elementos de la leyenda. (Ver anexo 37) Aunque los textos elaborados fueron acompañados de imágenes mitológicas y de diversas figuras que representaban el mundo fantasioso, la esencia del texto mítico no se logró plasmar con precisión.

Al trabajar con el cuento y preguntar por las partes constitutivas de este, los alumnos no parafraseaban las acciones que iniciaban el cuento o las que planteaban el nudo, sino que algunos lo que hicieron fue coger partes del cuento fotocopiado para recortarlo y ponerlo en el trabajo. (Volver al anexo 11). En este sentido como lo registré en el diario de campo “yo insistía constantemente en que los alumnos parafrasearan lo que habían leído en el cuento y constantemente les decía que dijeran esos contenidos en sus propias palabras”. De otra manera el trabajo con el cuento no hubiera logrado un grado mínimo de significación en el aula.

Respecto al trabajo con la fábula, digamos que se logró más claridad, ya que los alumnos entendieron lo que implicaba escribir este tipo de texto narrativo y la forma como las cualidades o defectos humanos eran representados allí. Teniendo en cuenta esto, todos los alumnos se aventuraron a crear una fábula, en la que animales, cosas u objetos inanimados, aparecían con cualidades que no eran otras diferentes a las humanas. (Ver anexo 19)

#### 4.4. Conclusiones

Como ya expuse al introducir este trabajo, una de sus más claras intenciones estuvo en la metáfora que constituía su título, en el cual se expresaba la necesidad de buscar ese paraíso universal perdido del que la humanidad se ha distanciado abismalmente, pero al que sin duda alguna conserva la esperanza de regresar. En este proyecto de grado lo importante era recuperar una mínima parte de ese estado paradisiaco en el que la palabra contenía el poder mágico y los fenómenos eran extraordinarios porque estaban dentro del no-tiempo y dentro del no-lugar del lenguaje.

Si se mencionó la palabra heterotopías, introducida por Foucault, porque ella ilustra de forma esencial el sentido de volver al paraíso universal perdido, este término expresó en el transcurso de este trabajo la necesidad de ubicarnos en el no-lugar del lenguaje, lugar sin geografías físicas que posibilitó el encuentro con la fantasía. Haber pensado en ese paraíso y haber recuperado una parte de él no fue más que habernos preparado para ver el sentido mítico y mágico de la palabra y de los fenómenos de la realidad.

Y si se menciona la palabra universal quiere decir que no se hizo referencia al paraíso judeocristiano, sino a uno que nos une como humanidad, aquel que nos une en torno a lo mágico de la palabra.

Respecto a los resultados, en el transcurso de las prácticas pedagógicas fue posible evidenciar que el fortalecimiento de la interpretación textual a partir de los textos narrativos, tuvo efectos significativos, ya que en el desarrollo del proceso se le dio importancia al fomento de la imaginación a través de actividades en la cuales se pretendió ejercitar la fantasía. Consideré, pues, que la interpretación debía

fortalecerse explorando los textos narrativos desde una dimensión que demandaba ejercicios de intertextualidad y otra más libre en la que se ejercitaron las facultades de imaginar y fantasear.

Pero en estas conclusiones es necesario anotar también que el proceso de lectura no hubiera sido tan significativo si no se le hubiera acompañado del ritual de las técnicas de lectura en voz alta. Con estas técnicas se sedujo y se convocó a los alumnos, como si de un ejercicio de fantasía dirigida se tratara; posteriormente ellos también se fueron adecuando a la lectura en voz alta, pero lo que sí se pudo notar en el transcurso de las lecturas en voz alta, fue que los alumnos se interesaban por la ficción y por la fantasía cuando escuchaban esa voz llena de relieves y accidentes, la cual creó cierta disposición en los alumnos respecto a las clases.

Lo anterior sugiere que el proceso de lectura fue significativo, ya que los alumnos pudieron encontrar en los textos ciertos contenidos que los enriquecieron simbólicamente y les dieron cierta disposición para el proceso de escritura, abordado desde el concepto de lector productor aportado por la crítica literaria de Roland Barthes.

De otro lado, el momento en el que la práctica pedagógica llegó al proceso de lector productor, tuvo ciertas falencias si se entiende que cuando se le pidió a los alumnos la escritura de un mito, teniendo en cuenta las características y temáticas que lo constituían, muchos alumnos resultaron escribiendo un texto con características más afines con la leyenda. Esto indica que en esta actividad el proceso mostró una tensión que implicó a la lectura y a la escritura, ya que a partir de los mitos leídos con anterioridad se aspiraba a hacer mimesis de este tipo de textos, pero en el proceso de lector productor los alumnos tuvieron ciertas dificultades para textualizar conceptos ya trabajados y para imaginar ciertas temáticas míticas partiendo de los fenómenos y prácticas cotidianas de la localidad.

Ya este aspecto relacionado con el proceso de lector productor lo había mencionado en el análisis de categorías, afirmando que los alumnos al llegar al proceso de escritura mostraron cierta dificultad para representar sus emociones y fantasías de forma escrita, aspecto que ciertamente no es fácil en ningún nivel de la formación académica, básica, secundaria, media e incluso universitaria.

En este mismo sentido, el término representación fue fundamental en el transcurso del proceso de lector productor-como se mencionaba anteriormente-, pero este

término al igual que el de significación, dieron concisión al fortalecimiento de la interpretación textual, ya que lo que se puso en juego en el devenir de las prácticas fue el hecho de que los alumnos dieran sentido a lo leído en los textos narrativos desde la forma y desde el contenido y que representaran de forma escrita los conceptos trabajados en clases, así como las cosmovisiones y apreciaciones subjetivas.

Es necesario precisar que la búsqueda de sentido y significación en los textos fue fundamental, pero la significación también abarcaba la realidad misma, a la cual, más que significarla, los alumnos pretendieron reinventarla a través de la palabra y de los mitos que construyeron retomando aspectos propios de la localidad como las inundaciones, el clima cálido y el mototaxismo; esto como modo de entender que el lenguaje literario debía enriquecer la subjetividad de los alumnos y al mismo tiempo crear en ellos cierto compromiso con el crear cultura desde la más mínima producción escrita y desde las lecturas realizadas a los textos narrativos.

En este proceso de práctica también fue fundamental el enfoque metodológico de la investigación-acción emancipadora, ya que con ella fue posible poner en interacción teoría y práctica, siendo esta una de las características que la definen y a partir de la cual fundamenté este trabajo. Aspectos como la noción de lector productor, que era un término propio de la teoría literaria fue posible probarlo en el terreno de la práctica, obteniendo como resultado el hecho de que al pasar del proceso de lectura al de lector productor, en ese lapso se evidenciaba una tensión o un punto de dificultad que era insalvable.

Dentro de esta metodología investigativa también fueron importantes el diario de campo y el diario pedagógico, los cuales también posibilitaron esa constante reflexión en torno al modo como funcionaban ciertos conceptos teóricos que habían sido llevados a la práctica. Además de estos, los diarios contribuyeron enormemente a mi formación como maestro de lengua y literatura, ya que el ejercicio de escritura que implicaban dejó una impronta para el transcurso del ejercicio docente, en el cual el ejercicio narrativo no se debe dejar perder si se quiere seguir siendo un maestro que se preocupa por repensar sus prácticas, sus rituales y los modos de disposición para el ejercicio de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo con la línea de sentido anterior, el cronograma de actividades también contribuyó a ponerle un orden y a fijarle límites temporales a las prácticas pedagógicas. Igualmente, la unidad didáctica fue esencial para la configuración del sentido de las mismas prácticas, puesto que ella permitió organizar los contenidos, las actividades y los objetivos que se pretendía lograr en cada una de esas actividades.

Finalmente, en el transcurso del trabajo realizado se lograron recuperar indicios de ese paraíso universal perdido, de esas heterotopías o ese no-lugar del lenguaje que ha mencionado Michel Foucault. Es necesario seguir buscando en la escuela ese paraíso extraordinario y entiéndase esta exploración como la búsqueda de la magia escondida en la palabra y la forma como ella posibilita reinventar y significar la realidad.

El proceso de lectura y escritura en la Escuela demandan recuperar la dimensión extraordinaria de la palabra y un lugar privilegiado para la fantasía y la imaginación; esto constituye el verdadero paraíso universal perdido, al cual pretendemos regresar, pero lamentablemente el progresismo nos lleva en otra dirección que no es la más beneficiosa para las pretensiones del no-lugar del lenguaje y para las heterotopías. Ahora, como hemos perdido la capacidad de presenciar un mundo extraordinario y paradisíaco, nos corresponde crear paraísos artificiales como el de Jorge Luis Borges, quien imaginaba el paraíso como una gigantesca biblioteca, constituida por infinidad de anaqueles y de volúmenes.

## 5. Referencias bibliográficas. Aportes a la búsqueda del estado paradisíaco.

- Alcaldía de Caucasia. (2013). *Municipio de Caucasia. Mapa*. Recuperado el 13 de Junio de 2013, de <http://caucasia-antioquia.gov.co/sitio.shtml?apc=mmxx1-&x=3059199>.
- Apple, M. (2006). Educación, política y transformación social. *Revista opciones pedagógicas*(32 y 33).
- Azcuy, E. (1995). La búsqueda del paraíso perdido. *Prometeo. Revista latinoamericana de poesía*(41), 4-16.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. México: Siglo XXI editores.
- Bausela, E. (1992). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*(20), 7-36.
- Blasco, J. E. (s.f.). *La investigación-acción*. Recuperado el 13 de Junio de 2013, de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12090/1/LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20ACCI%C3%93N.pdf>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Foucault, M. (1984). *Las palabras y las cosas*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Graves, R. (1995). El paraíso universal. *Prometeo. Revista latinoamericana de poesía*(41), 17-31.
- Jiménez, Martha. (2005). *Formulación del horizonte institucional de la institución educativa Divino Niño (Caucasia) a través de procesos dinámicos de integración y participación. (Tesis de especialización no publicada)*. Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, Bogotá
- Jurado, M. D. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Revista Qurrriculum* (24), 173-203.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Ministerio de educación nacional. República de Colombia*. Recuperado el 27 de Febrero de 2013, de Lineamientos curriculares lengua castellana: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Morales, O., Rincón, A. & Tona, J. (2005). Consideraciones pedagógicas para la enseñanza de la lectura dentro y fuera de la escuela. *Teoría y didáctica de las ciencias sociales*(10), 195-218.
- Murillo, F. J. (2010). *Investigación acción*. Recuperado el 13 de Junio de 2013, de <http://www.garlati.com.ar/index.php/docspagina/category/17-estrategias-de-promocion-de-la-salud-en-el-ambito-educativo?download=72:sobre-la-investigacion-accion>.

- Pennac, D. (2006). *Como una novela*. Bogotá: Norma S.A
- Petit, M. (2003). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. (Tercera edición ed.). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (Setiembre-Diciembre de 2007). La lectura como constructora de sujeto. Entrevista exclusiva con Michéle Petit. (J. Beltrán & I. Florián, Eds.) *Impronta (Boletín de novedades editoriales)*, 1(3), 7-14.
- Real academia española. (2001). *Real academia española*. Recuperado el 03 de Octubre de 2013, de Diccionario de la real academia española (Vigésima segunda edición).: <http://www.rae.es/drae/>
- Rengifo, G. & Marulanda, G. (2007). *El comic como estrategia pedagógica para optimizar procesos de comprensión de textos narrativos en los estudiantes de grado sexto del colegio Enrique Milán Rubio del municipio de Dosquebradas*. Pereira. (Tesis de pregrado no publicada). Universidad tecnológica de Pereira, facultad de ciencias de la educación, Pereira.
- Restrepo, M. C. & Taborda E. (2007). *La comprensión e interpretación como propuesta de intervención*. (Tesis de pregrado) Facultad de educación. Medellín
- Calvo, L. M. (2007). *Efectos de las estrategias de elaboración en el parafraseo de textos narrativos por estudiantes de cuarto grado de educación básica*. (Tesis de especialización en educación. No publicada.) Universidad católica Andrés Bello, dirección general de estudios de posgrado (Área de humanidades y educación), Caracas.
- Tejada, M. E. & Orozco, C. (2008). *La narración, un pretexto para el encuentro con la escritura*. (Tesis de pregrado no publicada). Universidad de Antioquia, facultad de Educación, Medellín.
- Vásquez, F. (2008). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimpres.
- Vásquez, F. (Enero-Junio de 2012). Navegar en el río con saber de marinerero: aportes para una didáctica de la literatura. *Actualidades pedagógicas*(59), 85-98.
- Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## 6. Anexos. Pequeños indicios del paraíso universal perdido.

### Anexo 1

Juliana Aguilar Tapias.



**HISTORIA DE LOS DOS QUE SOÑARON**

Jorge Luis Borges

Cuentan hombres dignos de fe que hubo en El Cairo un hombre poseedor de riquezas, pero tan magnánimo y liberal que todas las perdió menos la casa de su padre, y que se vio forzado a trabajar para ganarse el pan.

Trabajó tanto que el sueño lo rindió una noche debajo de una higuera de su jardín y vio en el sueño un hombre empapado que se sacó de la boca una moneda de oro y le dijo: "Tu fortuna está en Persia, en Isfaján; vete a buscarla". A la madrugada siguiente se despertó y emprendió el largo viaje y afrontó los peligros del desierto, de las naves, de los piratas, de los idólatras, de los ríos, de las fieras y de los hombres.

Llegó al fin a Isfaján, pero en el recinto de esa ciudad lo sorprendió la noche y se tendió a dormir en el patio de una mezquita. Había, junto a la mezquita, una casa y por decreto de Alá Todopoderoso, una pandilla de ladrones atravesó la mezquita y se metió en la casa, y las personas que dormían se despertaron con el estruendo de los ladrones y pidieron socorro. Los vecinos también gritaron, hasta que el capitán de los serenos de aquel distrito acudió con sus hombres y los bandoleros huyeron por la azotea.

El capitán hizo registrar la mezquita y en ella dieron con el hombre de El Cairo y le menudearon tales azotes con varas de bambú que estuvo cerca de la muerte. A los dos días recobró el sentido en la cárcel. El capitán lo mandó buscar y le dijo: "¿Quién eres y cuál es tu patria?" El otro declaró: "Soy de la ciudad famosa de El Cairo y mi nombre es Mohamed El Magrebi". El Capitán le preguntó: "¿Qué te trajo a Persia?" El otro optó por la verdad y le dijo: "Un hombre me ordenó en un sueño que viniera a Isfaján, porque ahí estaba mi fortuna. Ya estoy en Isfaján y veo que esa fortuna que prometió deben ser los azotes que tan generosamente me diste".

Ante semejantes palabras, el capitán se rió hasta descubrir las muelas del juicio y acabó por decirle: "Hombre desatinado y crédulo, tres veces he soñado con una casa en la ciudad de El Cairo, en cuyo fondo hay un jardín, y en el jardín un reloj de sol y después del reloj de sol una higuera y luego de la higuera una fuente, y bajo la fuente un tesoro. No he dado el menor crédito a esa mentira. Tú, sin embargo, engendro de mula con un demonio, has ido errando de ciudad en ciudad, bajo la sola fe de tu sueño. Que no te vuelva a ver en Isfaján. Toma estas monedas y vete."

El hombre las tomó y regresó a su patria. Debajo de la fuente de su jardín (que era la del sueño del capitán) desenterró el tesoro. Así Alá le dio bendición y lo recompensó.

## Anexo 2

### El adivino

Alekandr Nikoalevich Afanasiev

Era un campesino pobre y muy astuto apodado Escarabajo, que quería adquirir fama de adivino.

Un día robó una sábana a una mujer, la escondió en un montón de paja y se empezó a alabar diciendo que estaba en su poder el adivinarlo todo. La mujer lo oyó y vino a él pidiéndole que adivinase dónde estaba su sábana. El campesino le preguntó:

-¿Y qué me darás por mi trabajo?

-Un pud de harina y una libra de manteca.

-Está bien.

Se puso a hacer como que meditaba, y luego le indicó el sitio donde estaba escondida la sábana.

Dos o tres días después desapareció un caballo que pertenecía a uno de los más ricos propietarios del pueblo. Era Escarabajo quien lo había robado y conducido al bosque, donde lo había atado a un árbol.

El señor mandó llamar al adivino, y éste, imitando los gestos y procedimientos de un verdadero mago, le dijo:

-Envía tus criados al bosque; allí está tu caballo atado a un árbol.

Fueron al bosque, encontraron el caballo, y el contento propietario dio al campesino cien rublos. Desde entonces creció su fama, extendiéndose por todo el país.

Por desgracia, ocurrió que al zar se le perdió su anillo nupcial, y por más que lo buscaron por todas partes no lo pudieron encontrar.

Entonces el zar mandó llamar al adivino, dando orden de que lo trajesen a su palacio lo más pronto posible. Los mensajeros, llegados al pueblo, cogieron al campesino, lo sentaron en un coche y lo llevaron a la capital. Escarabajo, con gran miedo, pensaba así:

«Ha llegado la hora de mi perdición. ¿Cómo podré adivinar dónde está el anillo? Se encolerizará el zar y me expulsarán del país o mandará que me maten.»

Lo llevaron ante el zar, y éste le dijo:

-¡Hola, amigo! Si adivinas dónde se halla mi anillo te recompensaré bien; pero si no haré que te corten la cabeza.

Y ordenó que lo encerrasen en una habitación separada, diciendo a sus servidores:

-Que le dejen solo para que medite toda la noche y me dé la contestación mañana temprano.

Lo llevaron a una habitación y lo dejaron allí solo.

El campesino se sentó en una silla y pensó para sus adentros: «¿Qué contestación daré al zar? Será mejor que espere la llegada de la noche y me escape; apenas los gallos canten tres veces huiré de aquí.»

El anillo del zar había sido robado por tres servidores de palacio; el uno era lacayo, el otro cocinero y el tercero cochero. Hablaron los tres entre sí, diciendo:

-¿Qué haremos? Si este adivino sabe que somos nosotros los que hemos robado el anillo, nos condenarán a muerte. Lo mejor será ir a escuchar a la puerta de su habitación; si no dice nada, tampoco lo diremos nosotros; pero si nos reconoce por ladrones, no hay más remedio que rogarle que no nos denuncie al zar.

Así lo acordaron, y el lacayo se fue a escuchar a la puerta. De pronto se oyó por primera vez el canto del gallo, y el campesino exclamó:

-¡Gracias a Dios! Ya está uno; hay que esperar a los otros dos.

Al lacayo se le paralizó el corazón de miedo. Acudió a sus compañeros, diciéndoles:

-¡Oh amigos, me ha reconocido! Apenas me acerqué a la puerta, exclamó: «Ya está uno; hay que esperar a los otros dos.»

-Espera, ahora iré yo -dijo el cochero; y se fue a escuchar a la puerta.

En aquel momento los gallos cantaron por segunda vez, y el campesino dijo:

-¡Gracias a Dios! Ya están dos; hay que esperar sólo al tercero.

El cochero llegó junto a sus compañeros y les dijo:

-¡Oh amigos, también me ha reconocido!

Entonces el cocinero les propuso:

-Si me reconoce también, iremos todos, nos echaremos a sus pies y le rogaremos que no nos denuncie y no cause nuestra perdición.

Los tres se dirigieron hacia la habitación, y el cocinero se acercó a la puerta para escuchar. De pronto cantaron los gallos por tercera vez, y el campesino, persignándose, exclamó:

-¡Gracias a Dios! ¡Ya están los tres!

Y se lanzó hacia la puerta con la intención de huir del palacio; pero los ladrones salieron a su encuentro y se echaron a sus plantas, suplicándole:

-Nuestras vidas están en tus manos. No nos pierdas; no nos denuncies al zar. Aquí tienes el anillo.

Bueno; por esta vez los perdono -contestó el adivino.

Tomó el anillo, levantó una plancha del suelo y lo escondió debajo.

Por la mañana el zar, despertándose, hizo venir al adivino y le preguntó:

-¿Has pensado bastante?

-Sí, y ya sé dónde se halla el anillo. Se te ha caído, y rodando se ha metido debajo de esta plancha.

Quitaron la plancha y sacaron de allí el anillo. El zar recompensó generosamente a nuestro adivino, ordenó que le diesen de comer y beber y se fue a dar una vuelta por el jardín.

Cuando el zar paseaba por una vereda, vio un escarabajo, lo cogió y volvió a palacio.

-Oye -dijo a Escarabajo-: si eres adivino, tienes que adivinar qué es lo que tengo encerrado en mi puño.

El campesino se asustó y murmuró entre dientes:

-Escarabajo, ahora sí que estás cogido por la mano poderosa del zar.

-¡Es verdad! ¡Has acertado! -exclamó el zar.

Y dándole aún más dinero lo dejó irse a su casa colmado de honores.

## Anexo 3.

Johana Aguilar Tapias

El paisajista  
Anónimo chino

Un pintor de mucho talento fue enviado por el emperador a una provincia lejana, desconocida, recién conquistada, con la misión de traer imágenes pintadas. El deseo del emperador era conocer así aquellas provincias.

El pintor viajó mucho, visitó los recodos de los nuevos territorios, pero regresó a la capital sin una sola imagen, sin siquiera un boceto.

El emperador se sorprendió, e incluso se enfadó.

Entonces el pintor pidió que le dejaran un gran lienzo de pared del palacio. Sobre aquella pared representó todo el país que acababa de recorrer. Cuando el trabajo estuvo terminado, el emperador fue a visitar el gran fresco. El pintor, varilla en mano, le explicó todos los rincones del paisaje, de las montañas, de los ríos, de los bosques.

Cuando la descripción finalizó, el pintor se acercó a un estrecho sendero que salía del primer plano del fresco y parecía perderse en el espacio. Los ayudantes tuvieron la sensación de que el cuerpo del pintor se adentraba a poco en el sendero, que avanzaba poco a poco en el paisaje, que se hacía más pequeño. Pronto una curva del sendero lo ocultó a sus ojos. Y al instante desapareció todo el paisaje, dejando el gran muro desnudo.

El emperador y las personas que lo rodeaban volvieron a sus aposentos en silencio.

FIN



## Anexo 4

Juliana Aguilar Tapas.



El eclipse  
Augusto Monterroso

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

FIN

## Anexo 5

Juliano Aguirre Tapias.

La rana que quería ser una rana auténtica  
Augusto Monterroso

Había una vez una rana que quería ser una Rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una Rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una Rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.

El perro avaricioso

Fedro



Un perro, atravesando un río con un pedazo de carne en la boca, vio en el espejo de las aguas reflejada su imagen.

Creyendo que era otro perro que llevaba otra presa, quiso quitársela, pero engañado por su codicia, se quedó sin la comida que tenía en la boca y no pudo obtener la que deseaba.

(con razón pierde lo propio, el que desea lo ajeno)

## Anexo 6

Juliano Aguilar Tapias

GUÍA DE ACTIVIDADES 

Esta actividad tiene como objetivo evaluar el ejercicio de escritura, análisis e interpretación de texto de comprensión lectora (cuentos, fábulas, leyendas y mitos) recuerden que deben leer de forma detallada los documentos que les deje en clase; para que de esta manera puedan tener un buen desarrollo de las actividades.

**En lo relacionado con el cuento deberán responder lo siguiente:**

- 1-Señalar y escribir con precisión las acciones que denotan
  - A-El inicio.
  - B-El conflicto o clímax.
  - C-El desenlace

**En el caso de las fábulas, responderán lo siguiente**

- 1-De acuerdo a lo que leyeron, ¿cuáles consideras que son las características fundamentales que identifican a una fábula? Espero que no se les pase por alto mencionar lo de la historia y trama.
- 2-¿Que valores o defectos humanos representa cada uno de los animales? Enuncie cada uno de ellos.
- 3-¿Porque en la fábula necesariamente los personajes tienen que ser animales o cosas inanimadas y no personas?

**Sobre la leyenda responderán**

- 1-¿Por qué el hombre caimán es una leyenda y no un mito? Justifica tu respuesta.
- 2-De acuerdo a la leyenda leída, ¿cuáles consideras que son los componentes que la caracterizan? Responda basándose en el contenido y en el estilo del texto.

**Para finalizar realizarán lo siguiente**

A partir de la distinción entre cuento, leyenda y fábula, el alumno deberá crear un cuento y una fábula de acuerdo a las características que las identifican. Recuerden que este tipo de actividades determinan cómo la lectura y la escritura de este tipo de textos fomenta la imaginación en ustedes y la interpretación crítica de los textos.

## Anexo 7

La siguiente actividad implica asociar a través de una flecha dos columnas: la A y la B. En la columna A están enunciadas las categorías gramaticales y en la B están escritas diversos tipos de palabras. El ejercicio aparece a continuación

A.	B.
1. Verbo	1. Carro
2. Sustantivo	2. Colosal
3. Adverbio	3. Y
4. Conjunción	4. Rápidamente
5. Adjetivo	5. Hacia
6. Preposición	6. Belleza
7. Interjección	7. Bella
8. Pronombre	8. ¡Ay!
	9. ¡Alto!
	10. Correr
	11. Ellas-Ellos
	12. Nunca
	13. Dragón

## Anexo 8



Didáctica de la imaginación

A continuación se ejemplifican algunos de los ejercicios que se realizan en el género:

**Instrucciones**

- Para responder este cuestionario, no piense, sólo imagine, no se estrese, sólo disfrute
- No hay reglas
- No hay respuestas incorrectas sólo respuestas
- Lo único malo que usted puede hacer aquí es no contestar y privarnos de su fantasía
- Responda sólo y permanezca en silencio para permitir que la musa de la inspiración lo visite

**Cuestionario de la imaginación**

- ¿Qué dicen los pájaros cuando cantan en las mañanas?
- ¿Por qué lloran los árboles en las noches?
- ¿Qué hay adentro del viejo baúl de la abuela?
- ¿Qué llevan escrito las mariposas en sus alas?
- Menciona la receta para hacer al agua. Discrimine los ingredientes y la preparación
- Cuente la historia del ser más antiguo del universo
- ¿A qué sabe un corazón?
- ¿Qué hay en los ojos de quien muere?
- ¿Qué te susurra el viento cuando sopla?
- ¿Por qué sonríen los bebés cuando sueñan?
- ¿Qué tienen en los ojos los enamorados?
- Mencione 5 palabras mágicas y sus consecuencias?
- ¿A dónde van los sueños cuando nos despertamos?
- Cómo sonaba la primera melodía del universo ... utilice la metáfora como recurso para responder
- ¿Qué sueña Dios?
- Invente su propia lengua a través de signos que correspondan a sus sentires.

86 Capítulo 4. De la didáctica de la imaginación a la poesía



**Invente un planeta misterioso**

- ¿Cuál es el nombre de tu planeta?
- ¿Cómo se creó tu planeta?
- ¿Cuáles son los hechos más destacados que han ocurrido allí?
- ¿Cómo son físicamente sus habitantes?
- ¿Quién los creó y para qué?
- ¿Qué tan lejos están del planeta tierra?
- ¿Cómo se visten sus habitantes?
- ¿Qué comen esos seres?
- ¿Qué los pone tristes, felices o enojados?
- Ubique en un mapa diferentes ciudades, si su planeta las tiene, si no explique por qué.
- Cuente detalles curiosos de esa población.
- Dibuje el planeta en una hoja completa de papel bond.
- Dibuje un habitante con los rasgos propios de su lugar de origen.
- Compartamos con el grupo estas miles de nuevas galaxias.

Con esta construcción podemos hacer el juego de roles de una manera interesante y divertida; podemos estimular la imaginación. Además la poesía apoya el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas en los estudiantes.

**Un ser sobrenatural o un animal increíble**

- ¿Cuál es su nombre?
- ¿En qué lugar del planeta vive?
- ¿Cómo es el sitio donde vive?
- ¿Cómo es físicamente y que características especiales o raras posee?
- ¿Posee algún poder especial?
- ¿Tiene alguna debilidad?
- ¿De quién está enamorado?
- ¿Cuál es su principal defecto y su mejor cualidad?
- ¿Por qué es un ser sobrenatural?
- ¿Quiénes son sus padres?
- ¿Cómo fue su nacimiento?

87 Capítulo 4. De la didáctica de la imaginación a la poesía

DAYANA JULIO



23-04-2013.

## CUESTIONARIO DE LA IMAGINACIÓN

¿Que dicen los pajaros cuando cantan en las manananas? Despiertecen.

¿Que hay dentro del baúl de la abuela?

la abuela y algunas partes de su cuerpo.

¿Que llevan escrito las mariposas en sus alas?

Menciona la receta para hacer el agua. Describe los ingredientes y la preparación.  
H<sub>2</sub>O

¿Que sabe un corazón?

A sangre o ha Amor

¿Que tienen los ojos los enamorados?

Amor, pasión, Dulzura.

¿Que te suspira el viento cuando sopla?

calor

¿A donde van los sueños cuando nos despertamos?

ala realidad o a los pensamientos

¿Que hay en los ojos de quien muere?

tristeza, cosas desagradables cosas sin vida

¿Que sueña Dios?

Algo mejor para nosotros y cosas mejores.

Scithe®

## La idea que da vueltas

Gabriel García Márquez

Les voy a contar, por ejemplo, la idea que me está dando vueltas en la cabeza hace ya varios años y sospecho que la tengo ya bastante redonda. Imagínesse un pueblo muy pequeño, donde hay una señora vieja que tiene dos hijos: uno de 17 y una hija menor de 14.

Está sirviéndole el desayuno a sus hijos y se le advierte una expresión muy preocupada. Los hijos le preguntan qué le pasa y ella responde: “No sé, he amanecido con el presentimiento que algo grave va a suceder en este pueblo”. Ellos se reñan de ella, dicen que esos son presentimientos de vieja, cosas que pasan.

El hijo se va a jugar billar y en el momento en que va a tirar una carambola sencillísima, el adversario le dice:

“Te apuesto un peso a que no la haces?” Todos se ríen. Él se ríe, tira la carambola y no la hace. Pagó un peso y le preguntan: “Pero qué pasó si era una carambola muy sencilla”. Dice: “Es cierto, pero me ha quedado la preocupación de una cosa que dijo mi mamá esta mañana sobre algo grave que va a suceder en este pueblo”. Todos se ríen de él y el que se ha ganado un peso regresa a su casa, donde está su mamá.

Con su peso, feliz, dice: “Le gané este peso a Dámaso en la forma más sencilla, porque es un tonto”. “¿Y por qué es un tonto?” –Dice: “Hombre, porque no pudo hacer una carambola sencillísima estorbado por la preocupación de que su mamá amaneció hoy con la idea de que algo muy grave va a suceder en este pueblo”. Entonces le dice la mamá: “No te burles de los presentimientos de los viejos, porque a veces salen”. Una pariente lo oye y va a comprar carne. Ella le dice al carnicero: “Véndame una libra de carne”. En el momento en que está cortando agrega: “Mejor véndame dos, porque andan diciendo que algo grave va a pasar y lo mejor es estar preparado”. El carnicero despacha la carne y cuando llega otra señora a comprar una libra de carne le dice: “Lleve dos porque hasta aquí llega la gente diciendo que algo muy grave va a



## Anexo 11

04 / 06 / 2013

## Desarrollo de la Cuvia de actividades

1º Señalar y escribir con Presiuron las acciones que denotan

a) El inicio

#### HISTORIA DE LOS DOS QUE SOÑARON

Jorge Luis Borges

Cuentan hombres dignos de fe que hubo en El Cairo un hombre poseedor de riquezas, pero tan magnánimo y liberal que todas las perdió menos la casa de su padre, y que se vio forzado a trabajar para ganarse el pan.

b) Conflicto o Climax.

Trabajó tanto que el sueño lo rindió una noche debajo de una higuera de su jardín y vio en el sueño un hombre empapado que se sacó de la boca una moneda de oro y le dijo: "Tu fortuna está en Persia, en Isfaján; vete a buscarla". A la madrugada siguiente se despertó y emprendió el largo viaje y afrontó los peligros del desierto, de las naves, de los piratas, de los idólatras, de los ríos, de las fieras y de los hombres.

Llegó al fin a Isfaján, pero en el recinto de esa ciudad lo sorprendió la noche y se tendió a dormir en el patio de una mezquita. Había, junto a la mezquita, una casa y por decreto de Alá Todopoderoso, una pandilla de ladrones atravesó la mezquita y se metió en la casa, y las personas que dormían se despertaron con el estruendo de los ladrones y pidieron socorro. Los vecinos también gritaron, hasta que el capitán de los serenos de aquel distrito acudió con sus hombres y los bandoleros huyeron por la azotea.

El capitán hizo registrar la mezquita y en ella dieron con el hombre de El Cairo y le menudearon tales azotes con varas de bambú que estuvo cerca de la muerte. A los dos días recobró el sentido en la cárcel. El capitán lo mandó buscar y le dijo: "¿Quién eres y cuál es tu patria?" El otro declaró: "Soy de la ciudad famosa de El Cairo y mi nombre es Mohamed El Magrebí". El Capitán le preguntó: "¿Qué te trajo a Persia?" El otro optó por la verdad y le dijo: "Un hombre me ordenó en un sueño que viniera a Isfaján, porque ahí estaba mi fortuna. Ya estoy en Isfaján y veo que esa fortuna que prometió deben ser los azotes que tan generosamente me diste".

## c) Desenterra.

Ante semejantes palabras, el capitán se rió hasta descubrir las muelas del juicio y acabó por decirle: "Hombre desatinado y crédulo, tres veces he soñado con una casa en la ciudad de El Cairo, en cuyo fondo hay un jardín, y en el jardín un reloj de sol y después del reloj de sol una higuera y luego de la higuera una fuente, y bajo la fuente un tesoro. No he dado el menor crédito a esa mentira. Tú, sin embargo, engendro de mula con un demonio, has ido errando de ciudad en ciudad, bajo la sola fe de tu sueño. Que no te vuelva a ver en Isfaján. Toma estas monedas y vete."

El hombre las tomó y regresó a su patria. Debajo de la fuente de su jardín (que era la del sueño del capitán) desenterró el tesoro. Así Alá le dio bendición y lo recompensó.

2º- En el caso de las Fábulas responde lo siguiente.

a) De acuerdo a lo que leyeron, ¿Cuáles Crees que son las Características Fundamentales que identifican la Fábula? Espero que no se les pase por alto mencionar Sobre la historia y el Trama.

II las Características de las Fábulas son las cosas animales arboles pueden hablar y darle Características de Seres Humanos

b) ¿Que Valores o defectos Humanos representa cada uno de los animales? Enuncie Cada uno de ellos.

III la Rana representa unos defectos de nosotros Seres humanos queremos Siempre sobresalir, Queremos Siempre Ser mas que otros, uno de los valores que Tenia la rana es que no perdio la perseverancia para lograr lo que ella queria Ser.

## Anexo 12

En la columna A están enunciadas las categorías gramaticales y en la B están escritas diversas palabras.

A	B
1) Verbo	1) Carro
2) Sustantivo	2) Colosal
3) <del>adverbio</del>	3) y
4) Conjunción	4) Rápidamente
5) Adjetivo	5) Hacia
6) Preposición	6) Belleza.
7) Interjección	7) Bella
8) pronombre	8) ¡Fly!
9) Sustantivo	9) Alto
10) <del>pronombre</del>	10) Correr
11) Verbo	11) Ellas - Ellos.
12) Sustantivo	12) Nonia
13) <del>adjetivo</del>	13) Dragón.

## Anexo 13

¿Que comen esos seres?



- Dibuja el planeta en una hoja completa.
- Dibuje un habitante con los rasgos propios de su lugar de origen.

Solución

El planeta Imaginaris

Se creó en la imaginación mía

Son de varios colores (circular, triangulares, cuadradas y redondas).

Al infinito y más allá.

Se visten con ropa típica y de moda de varios colores

No comen nada, solamente se comen su imaginación



Anexo 14



## **CUERPO DEL TRABAJO**

- 1- datos personales de la persona entrevistada.**
- 2- que conoces de la fundación de Caucasia, quienes lo hicieron y de donde venían?**
- 3- Que leyendas o historias han sido importantes para los habitantes. Pedirle a la persona entrevistada que narre un acontecimiento**
- 4- Que fue importante para ella cuando era joven**
- 5- Pedirle que compare la vida de su tiempo juvenil con la que es posible ver hoy en día a través de un ejemplo o hecho concreto**
- 6-cositas que quisimos agregar**
- 7-fotos de la entrevista e imágenes de algunos lugares del municipio de Caucasia.**
- 8-Conclusión**
- 9-Bibliografía**

## Anexo 16

**INTRODUCCION**

**En el siguiente trabajo se va hablar sobre algunas cosas de nuestro municipio de Caucasia que pasaron tiempos atrás y que ahora nos ayudara a conocer más de ello las siguientes afirmaciones que vamos a presentar.**



**1- Angela Elvira Monroy Toro**

**Nacida el 1 de marzo de 1930 en el corregimiento de cañafístula que actualmente es el municipio de Caucasia.**

**Padres: Justiniano Monroy y Gertrudis Toro**

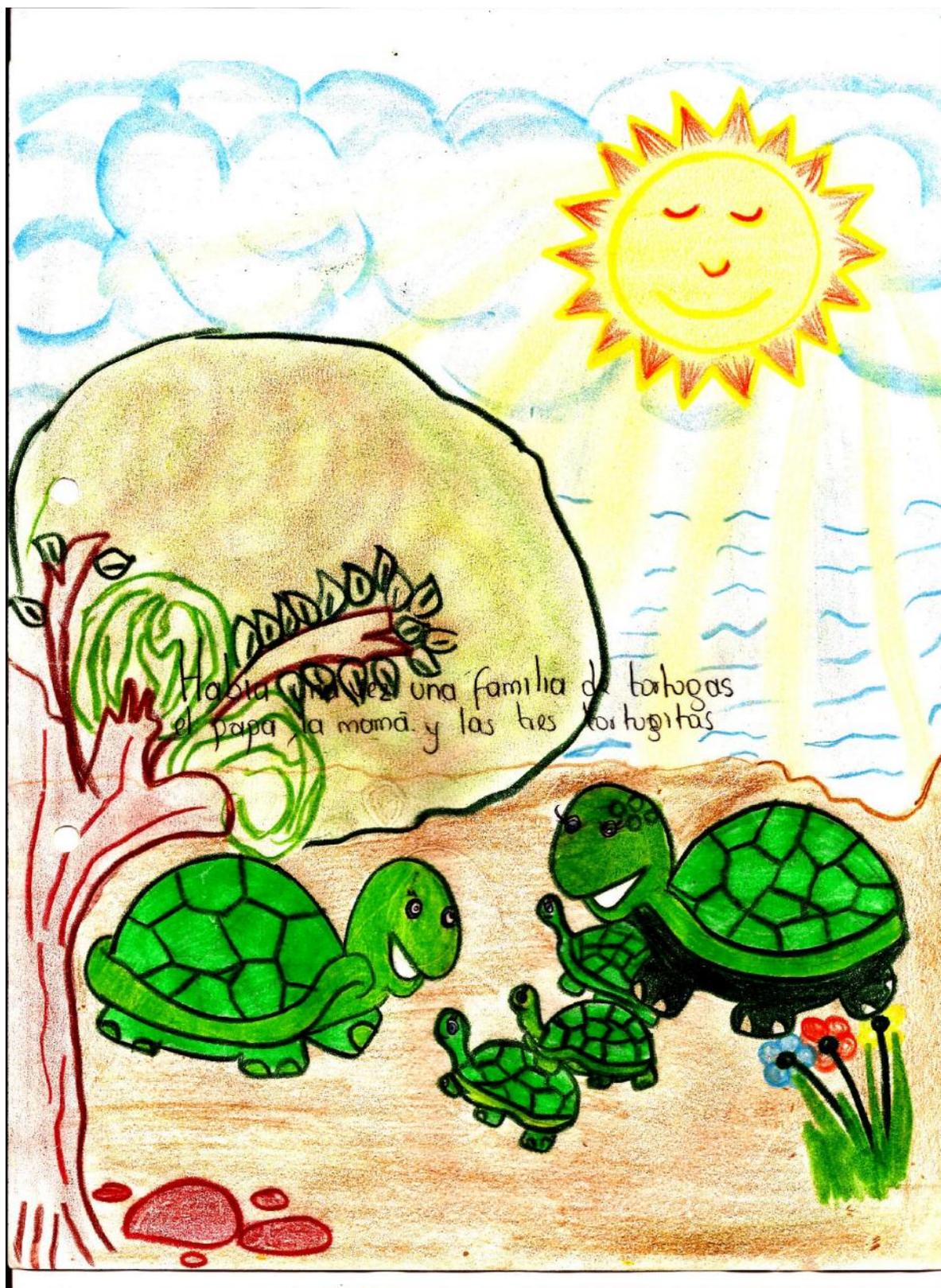
**2- Cuando ella abrió sus ojos Caucasia era un corregimiento de Marjento este caserío se fue expandiendo con gente de las diferentes veredas yacentes de nuestro corregimiento. A medida que esto iba progresando y venían gente de otras partes habitarlos. cuenta ella que su profesora llamada Jesusita Martínez les fue instruyendo poco a poco de lo que estaba sucediendo.**

**Como cañafístula fue creciendo la gente se fue dando cuenta de que el corregimiento ya ella hora de que leyeran un bando el cuyo significado era el sonido de un tambor que avisaba que había reunión el cual hicieron para informar que iban a cambiar el nombre del corregimiento ya fuera por: Caucasia, Circasia y Cañafístula; quedando Caucasia como el que más votos obtuvo por su gente.**



Anexo 19





Anexo 20



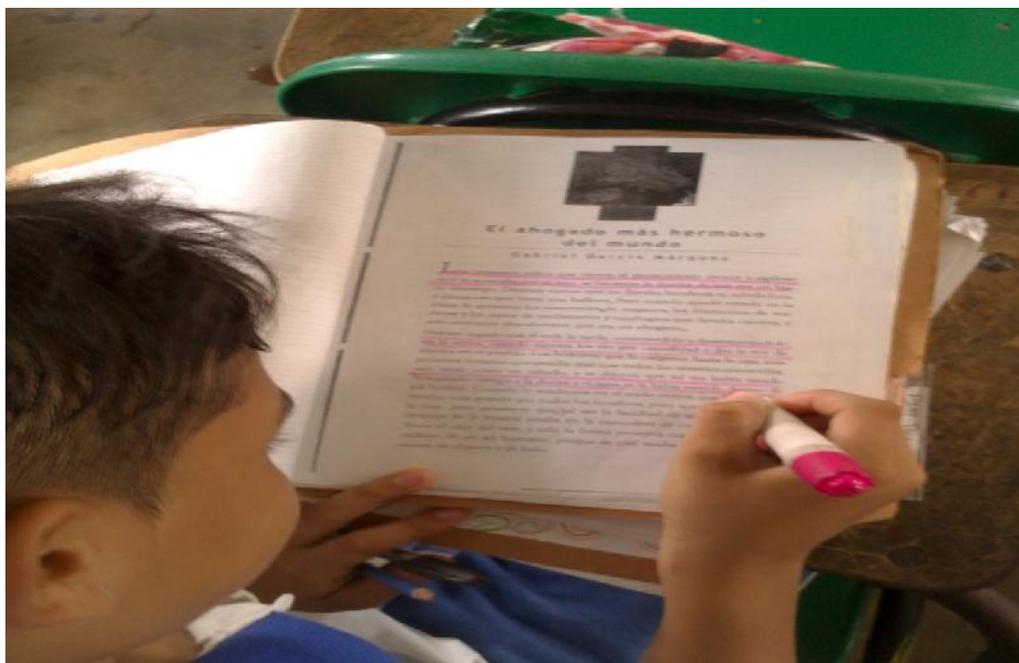
Anexo 21



Anexo 22



Anexo 23





## La herencia del rey

Anónimo

Un rey tenía tres hijos y quería elegir a uno de ellos como su heredero. Era una decisión muy difícil, porque los tres eran muy inteligentes, muy valientes y eran trillizos todos de la misma edad, de modo que no había forma de decidir. Entonces preguntó a un gran sabio y el sabio le sugirió una idea.

El rey fue a su casa y pidió a sus tres hijos que vinieran. Le dio a cada uno una bolsa con semillas de flores y les dijo que se iba de viaje. “Me tomará unos pocos años, uno, dos, tres, quizá más, y ésta será una prueba para ustedes. Tendrán que devolverme estas semillas cuando regrese. Y aquél que mejor las proteja se convertirá en mi heredero”. Y partió a su viaje.

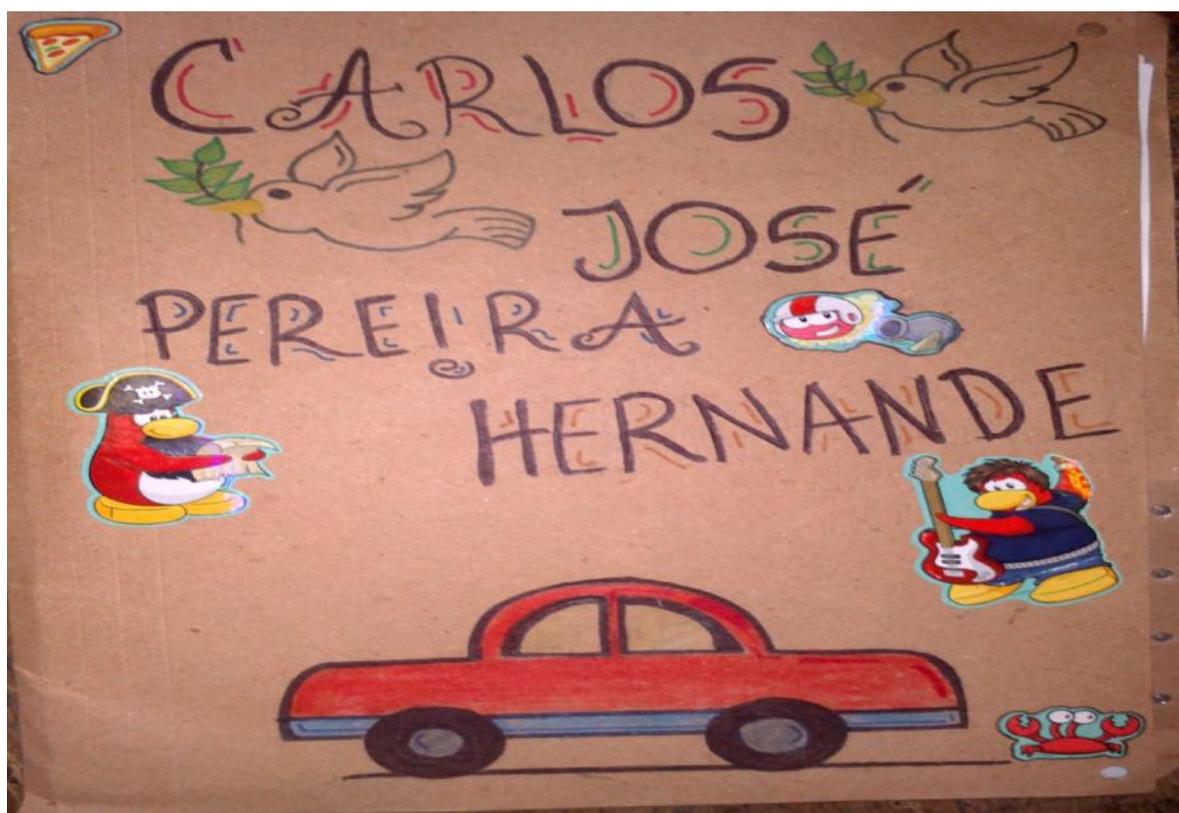
El primer hijo pensó: “¿Qué debería hacer con estas semillas?” Las guardó en una caja de seguridad de hierro, porque al regresar su padre, debería devolverlas como las había recibido. El segundo hijo pensó: “Si las guardo como hizo mi hermano, morirán, y una semilla muerta no es una semilla”. De modo que fue al mercado, vendió las semillas y guardó el dinero. Y pensó: “Cuando mi padre regrese, iré al mercado, compraré semillas nuevas y le devolveré semillas mejores que las primeras”. Pero el tercero fue al jardín y arrojó las semillas por todas partes.

Después de tres años, cuando el padre regresó, el primer hijo abrió la caja fuerte. Todas las semillas estaban muertas, apestaban, y el padre le dijo: “¿Son éstas las semillas que te di? Tenían la posibilidad de florecer y dar un hermoso perfume, y estas semillas apestan. ¡Estas no son mis semillas!”.

El segundo hijo corrió al mercado, compró semillas, volvió a la casa y se las presentó a su padre. El padre dijo: “Pero no son las mismas. Tu idea fue mejor que la de tu hermano, pero todavía no eres tan capaz como yo quisiera”.

Fue al tercero, con gran esperanza y también con temor: “¿Qué has hecho?”. Y el tercer hijo lo llevó al jardín y allí había millones de plantas creciendo, millones de flores por todas partes. Y el hijo dijo: “Estas son las semillas que me diste. En cuanto estén listas, juntaré las semillas y te las devolveré”. Y el padre contestó: “Tú eres mi heredero. Es sembrando como se dan los frutos que nos dejan las semillas”.

Anexo 25



Anexo 26



Anexo 27



Anexo 28



Anexo 29



Anexo 30



## Anexo 31

## c) Desenterra.

Ante semejantes palabras, el capitán se rió hasta descubrir las muelas del juicio y acabó por decirle: "Hombre desatinado y crédulo, tres veces he soñado con una casa en la ciudad de El Cairo, en cuyo fondo hay un jardín, y en el jardín un reloj de sol y después del reloj de sol una higuera y luego de la higuera una fuente, y bajo la fuente un tesoro. No he dado el menor crédito a esa mentira. Tú, sin embargo, engendro de mula con un demonio, has ido errando de ciudad en ciudad, bajo la sola fe de tu sueño. Que no te vuelva a ver en Isfaján. Toma estas monedas y vete."

El hombre las tomó y regresó a su patria. Debajo de la fuente de su jardín (que era la del sueño del capitán) desenterró el tesoro. Así Alá le dio bendición y lo recompensó.

2º- En el caso de las Fábulas responde lo siguiente.

a) De acuerdo a lo que leyeron, ¿Cuáles crees que son las Características Fundamentales que identifican la Fábula? Espero que no se les pase por alto mencionar Sobre la historia y el Trama.

El las Características de las Fábulas son las cosas animales arboles pueden hablar y darle Características de Seres Humanos

b) ¿Que Valores o defectos Humanos representa cada uno de los animales? Enuncie cada uno de ellos.

El la Rana representa unos defectos de nosotros Seres humanos queremos siempre sobresalir, Queremos siempre ser mas que otros, uno de los valores que tenía la rana es que no perdió la perseverancia para lograr lo que ella quería ser.

## Anexo 32

Perro: Uno de los defectos del perro es que era muy Avanzado y si lo llevamos a la vida Humana es cuando las personas son muy ambiciosas quieren tener todo lo que ven y no se conforman con lo que tienen

3c) Porque la Fábula Necesariamente los personajes Tienen que ser animales o cosas inanimadas y no personas

R// Porque ellos representan o reflejan la actitud de las personas

3<sup>o</sup> Sobre la Leyenda respondieron

a) ¿Porque el hombre Cotiman es una leyenda y no un mito? Justifica tu respuesta.

R// Porque es un hecho natural que se transmite de generación en generación.

b) De acuerdo a la leyenda leída, ¿Cuáles Consideras que son los Componentes que la Caracterizan? Responde basándose en el contenido y en el estilo del Texto.

R//.

## Anexo 33

Pero en su mente una loca decisión empezó a rondarle un voz inmensurable en su mente le decía " puedes irte a descubrir un mundo, puedes ser libre. el joven se lleno de Valor Tomo su Mochila la lleno de dulces y durante la noche cuando todos Dormian Escapo. en busca de aventura y nunca mas se supo de el.

## Fábula.

Habia una vez una gata llamada Perla y un Gato llamado Matias ambos vivian juntos y Tenian 3 gatos. dos hembras y un baron a los cuales les decian que eran los Gatitos. mas hermosos que habian en Toda la region un dia se perdieron. Todos los Gatos bebés. Sus padres estaban muy desesperados porque no los encontraban duraban perdidos horas y horas. pasaron tres dias y aun no. Para sus padres fueron dias de Angustia y desesperacion. Cuando sus gatitos aparecieron los primero que le dicen es que donde estaban Mitidos a lo que le responde que se fueron caminando. Por todas las cuales se perdieron y siguieron hasta que que por fin pudieron dar con la Casa. bueno al llegar se alegraron todos volvieron a la Normalidad. y prometieron que nunca se volveran a extravaiar.

## Fablas: Los Buenos Modales de Una Hormiga.

Érase una vez una hormiga que habitaba por las calles y que admiraba mucho a la naturaleza miró hacia arriba y vio un gran balcón donde pensó subir para ver mejor la ciudad. al subir cuando iba llegando a la cima de repente un extraño bicho el balcón y la hizo caer lo intentó mil veces pero no lo pudo obtener al rato la hormiga decidió hablar con el dueño de la propiedad llamado don Pedro Subio y lo cual le dijo.

- ¡ Señor Sena tan Amable de dejarme pasar a su Balcón!

El hombre impresionado por su amabilidad le contesto.

¡ Claro por tu Amabilidad Te dejo pasar!  
la Hormiga paso al balcón y observó la Ciudad.  
a Terminar Se retiró le dijo Gracias a Don Pedro

Don Pedro le contesto de nada me impresiona que una hormiga como tu sea tan Amable respetuosa al decir por favor, Gracias, y otras cosas mas ya que el era un hombre enfadado que no le gustaba hacer favores.  
Esto enseña que cualquier cosa que puse necesite o no se necesite tiene que existir Siempre el valor del respeto.

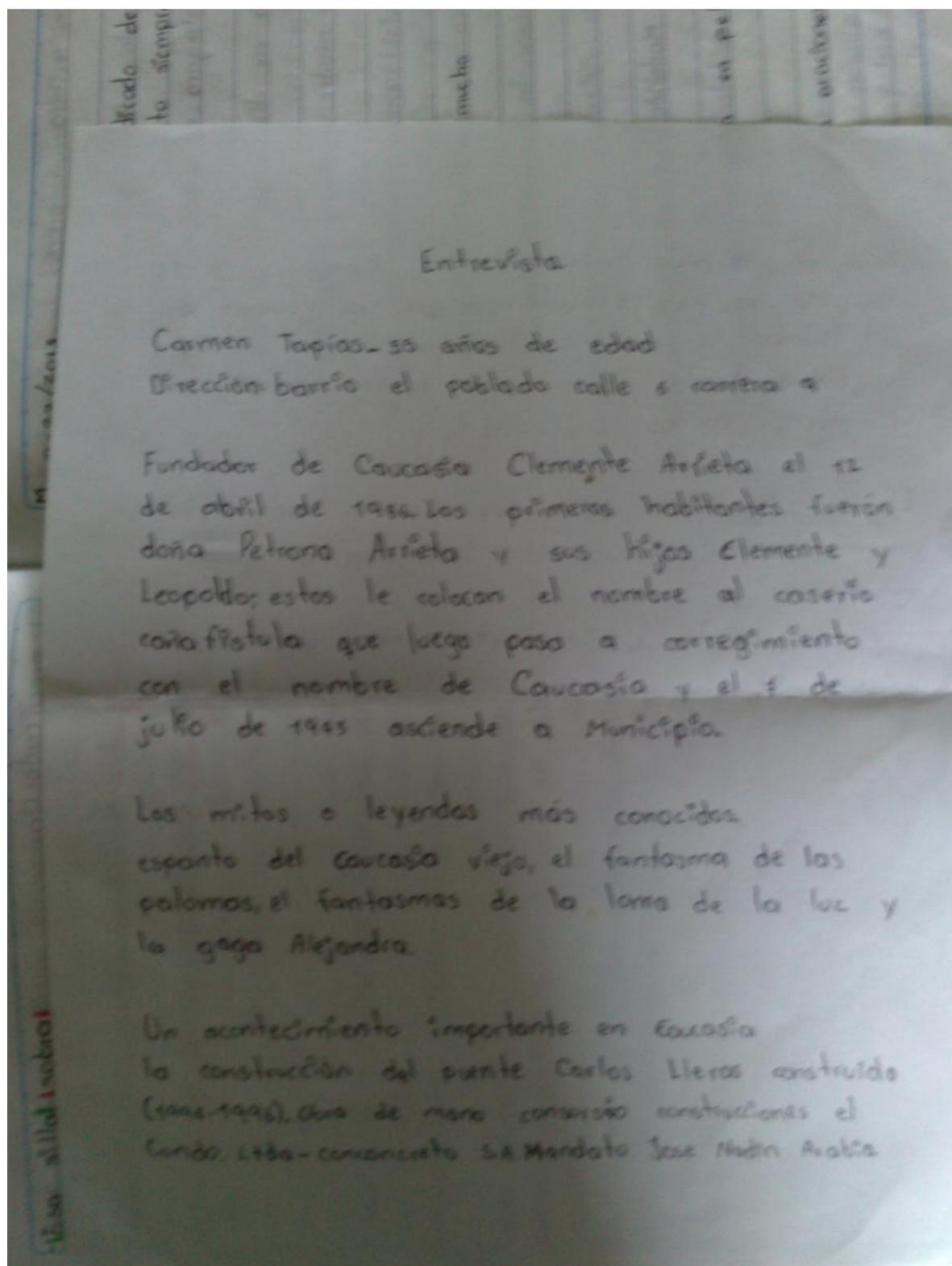
## CUENTO

SKY EL PORTAL  
DE LOS DOS MUNDOS

SKY una niña de tan solo 12 no sabe que su vida esta a punto de cambiar hace 6 años ella tenia un padre que nunca conoció y su madre nunca le dijo quien era en unos días siempre se aparecía un señor ella cada vez que se acercaba se desaparecía ella no sabia que su padre era perseo un Dios y su madre un mortal ella era una semi Dios con dos poderes el sol y la luna un día descubrió todo y empezó a practicar con sus poderes un día iso un eclipse lo que ella no sabia era que podía pasar al mundo de los dioses y un día abrió un portal en un eclipse pero un semi dios malvado decidió robar sus poderes para poder convertirse en un dios y le dio una posima echo de ingenua la tomo y perdio sus poderes pero descubrio que en un eclipse se podía hacer una transferencia de poder la niña cumplio 12 años y le puso una trampa al semi dios y pudo recuperar sus poderes y utilizo su magia para esparcir su mente por el espacio y nunca mas lo liberaron

FIN

## Anexo 35



## EL DESENLACE:

R11. Ante semejantes palabras, el capitán se rio hasta descubrir las muecas del juicio y acabo por decirle "hombre desatinado y credulo, tres veces e soñado con una casa en la ciudad de Cairo, en cuyo fondo hay un jardin un reloj de sol y despues del reloj de sol un higuera y y luego de la higuera una fuente y bajo de la fuente un tesoro.

En el caso de las fabulas, responden lo siguiente..

R11 1). las caracteristicas: El Genero,

- El Genero
- la brevedad
- la presencia de los elementos esenciales de la narracion
- una estructura sencilla
- los personajes
- los temas
- la intencion
- la moraleja.

2) R// El termino por el que representa a la amplia variedad de seres vivos sobre la tierra, y los patrones naturales que la conforma resultado de millones de años.

3) R//. porque esta hablando de la fabula y osea cuando se refiere a fabula se refiere a los animales que actuan como personaje en la fabula.

Sobre la leyenda respondera

¿ porque el hombre calman es una leyenda y no un mito? justifica tu respuesta

Porque es una leyenda que paso en realidad que se explica como se comenta en la region de plato magdalena rio que sucedio es Real.

¿ De acuerdo a la leyenda leyda ¿ Cuales considera que son los componente que caracterizan? Responda basandose en el en el contenido y en el estilo del cuento.

## Anexo 37

## Juana La cabellona...

A Juana la cabellona su madre la dejó abandonada en la orilla del río una mitad de su cabeza donde estaba el pelo lo mojaba el río.

Un leñador encontró a Juana y la llevó a vivir en su rancho hecho de paja y palo no tenía nada lujoso pero a Juana le gustaba.

Juana creció y le dio un padre al leñador Juana era muy bella ojos azules, su piel era blanca y por cierto su cabello era muy pero muy largo.

Dicen que un cabello bonito crece abandonado mucho con agua dulce como la de los ríos ella desde pequeña le gustaba lavarse el cabello.

Toda la gente amaba su cabello tanto como la amaban a ella ella estaba feliz porque toda la gente era unida y porque eran como su familia.

Después el tiempo y Juana murió ahogada en el río por tratar de salvar un niño

## Anexo 38

- ¿Porqué en la fábula necesariamente los personajes tienen que ser animales o cosas inanimadas y no personas?

Porque en la fábula la idea que un animal o otra cosa hable a los niños le parece más llamativo que escuchar a una persona.

3. Sobre la leyenda responde:

- ¿Porqué el Hombre Caribón es una leyenda y no un mito? Justificar respuesta.

Porque las leyendas son un relato de sucesos extraordinarios referidos a lugares o personajes concretos, que se cuentan como si realmente hubiera ocurrido, en cambio el mito es un relato breve que tratan de aclarar o explicar cuestiones fundamentales.

- ¿De acuerdo a la leyenda leída, ¿Cuáles consideras que son los componentes que la caracterizan? Responde basándose en el contenido y en el estilo del texto.

Es una narración ficticia casi siempre de origen oral, está ligada a un elemento preciso, suele nacer para explicar la existencia de un fenómeno, se pueden basar en hechos verídicos.

Anexo 39



Gisel Cervantes

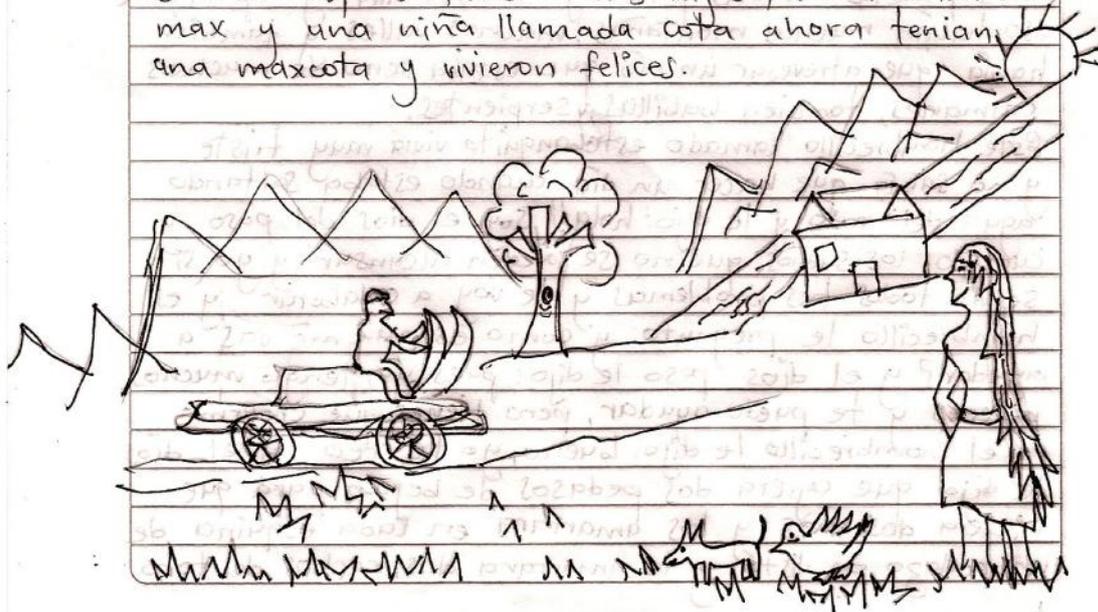
6-A

## EL ORIGEN DEL MOTOTAXISMO

Las llanuras tierras de cañafistola vivía la hermosa  
 doncella llamada Petrona y vivía en el barrio Palito, era tan  
 hermosa que su largo cabello le llegaba hasta las rodillas  
 y sus ojos brillaban como dos bolitas de cristal color  
 bombillo a media noche. Cuando el viento soplabá haciendo  
 que se levantara su cabello y esto hacía que su belleza  
 se esparciera por todos los barrios de aquella región,  
 esto hacía que tuviera muchos enamorados en especial  
 un hombrecillo llamado Esteban y de apellido Quito y  
 de cariño le decían Estebanquito que vivía en el barrio  
 el Camello, este hombrecillo vivía locamente enamorado  
 de Petrona, pero para él era un amor casi imposible  
 porque la distancia del camello al barrio Palito era  
 muy larga y se olmoraba mucho, más o menos como  
 a 3 pumelas lumbias para llegar hasta allá y a parte de  
 eso, habían muchas montañas, muchos valles y también  
 había que atrevesar un río que estaba lleno de muchos  
 caimanes, también babillas y serpientes.

Este hombrecillo llamado estebanquito vivía muy triste  
 y no sabía que hacer, un día cuando estaba saltando  
 agua del paso y le dijo: hola!! Soy el dios del paso y  
 cumplo los sueños que no se pueden alcansar y yo sí  
 se de todos tus problemas y te voy a colaborar y el  
 hombrecillo le pregunta: y como es que me vas a  
 ayudar? y el dios paso le dijo: pues yo, tengo muchos  
 poderes y te puedo ayudar, pero tienes que creermé  
 y el hombrecillo le dijo: bueno, yo te creo, y el dios  
 le dijo que cayera dos pedasos de bejco para que  
 hiciera dos avós y los amarrara en cada esquina de  
 un pedazo de listón y le amarrara dos cachos de toro

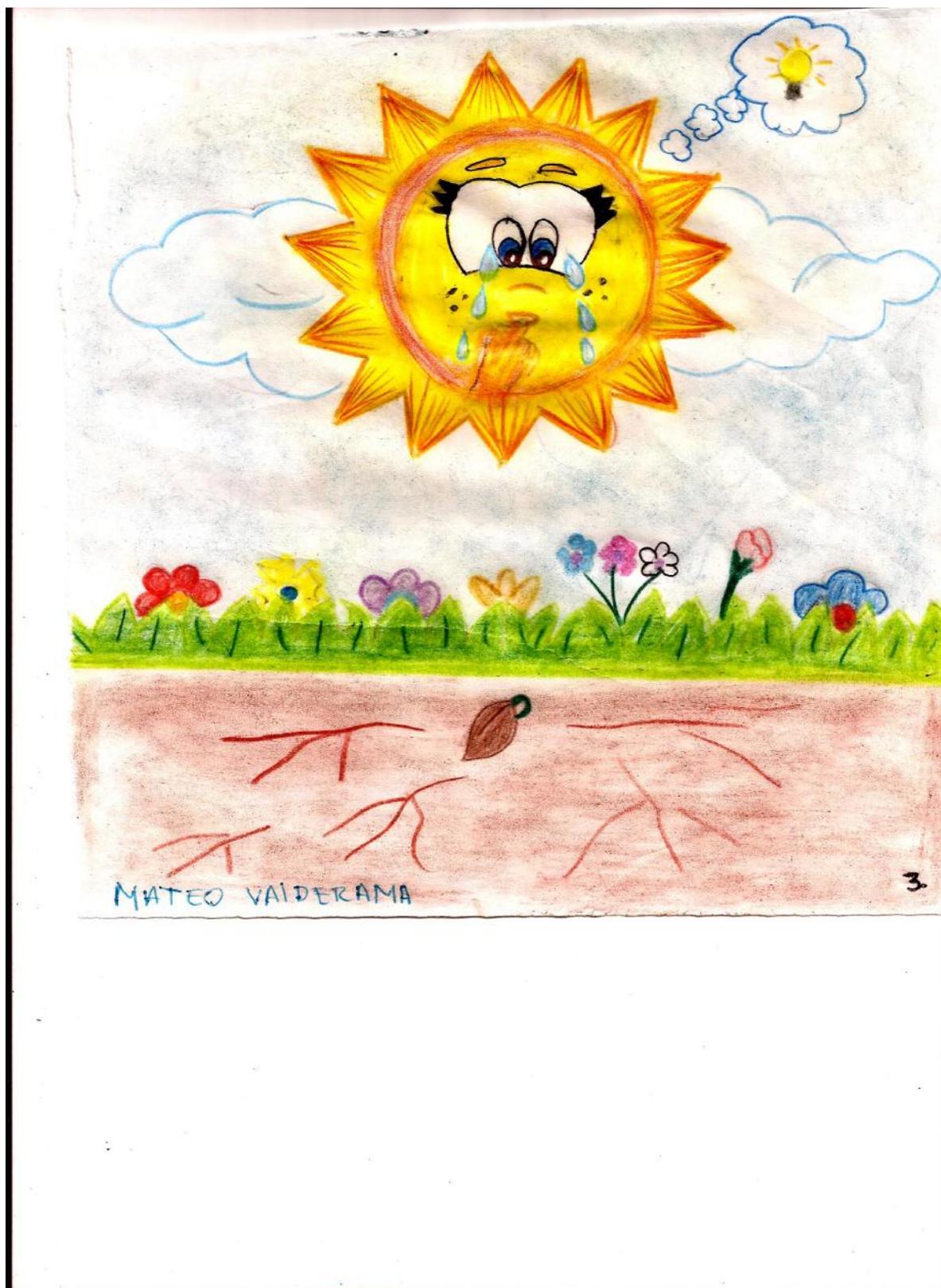
y le amarrara una almohada que pareciera una silla, así es como lo hizo estebanquito y el dios le lanzó una gran chispa de poderes como los de Gokú y este objeto empezó andar y le dijo que le pusiera de nombre moto y empezó andar como si fuera una moto de verdad ahora el hombrecillo estaba muy feliz y por fin pudo visitar a Petrona porque ahora le quedaba cerca, y todas las personas de aquella región estaban sorprendidos y le preguntaron que si como hacían para conseguirse una moto y entonces el le pidió que le ayudara a la gente a conseguir una moto y empezaron a transportar a la gente de otros pueblos. Ahora en la actualidad se llama mototaxi porque le hacen la competencia a los taxis y los taxistas se ponen bravos pero ya se acostumbraron; 5 años después tuvieron dos hijos, un niño llamado max y una niña llamada cota ahora tenían una maxcota y vivieron felices.



## Anexo 41

## LluviaLandia

Un día en La tierra una semilla de un rosal estaba creciendo y el dios sol la cuidaba todos los días y el dios sol radiaba todos los días intensamente para que ella creciera, pero un día el dios sol se sentía muy triste porque no llovía y la flor no crecía y los habitantes de ese bosque también estaban muy tristes porque las otras plantas se estaban secando y ellos no tenían agua para sobrevivir el resto de sus vidas, el dios sol al ver esta situación se puso muy triste y no aguantó las lágrimas y se puso a llorar mucho, y lloraba y lloraba y lloró tanto que muchos días después en la tierra habían muchos ríos y quebradas y así la semilla pudo crecer y también otras plantas y el dios sol y los habitantes del bosque estaban muy contentos y llamaron a aquel lugar LluviaLandia, ahora las personas podían disfrutar de la lluvia y poder hacer muchas cosas que antes les quedaban difíciles, como por ejemplo, sembrar maíz en la tierra y bañarse cada vez que quisieran, de esta manera se dio origen a la lluvia, pero cuando el dios sol está muy triste, entonces llueve mucho y algunas partes se inundan.



MATEO VALDERAMA

3