



MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA
NIT: 891190346-1



DIDÁCTICA DE LA LENGUA CASTELLANA Y LA LITERATURA

**DEBATES CONTEMPORÁNEOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL
APRENDIZAJE DE LA LENGUA CASTELLANA Y LA LITERATURA**

MEMORIAS DEL PRIMER CONGRESO NACIONAL

**PROGRAMA LICENCIATURA EN LENGUA
CASTELLANA Y LITERATURA**

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

FLORENCIA CAQUETÁ



MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA
NIT: 891190346-1



DIDÁCTICA DE LA LENGUA CASTELLANA Y LA LITERATURA

**DEBATES CONTEMPORÁNEOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA
CASTELLANA Y LA LITERATURA**

MEMORIAS PRIMER CONGRESO NACIONAL

COMPILACIÓN

GUILLERMINA ROJAS NORIEGA

HERMÍNSUL JIMÉNEZ MAHECHA

FLORENCIA, CAQUETÁ

2016



MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

NIT: 891190346-1



DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA. DEBATES CONTEMPORÁNEOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA CASTELLANA Y LA LITERATURA. MEMORIAS PRIMER CONGRESO NACIONAL/ PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. FLORENCIA CAQUETÁ: UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA. FLORENCIA CAQUETÁ. 255 PÁGS. ISBN 978-958-8770-46-8, JUNIO 2016

DIRECTIVOS:

Leónidas Rico Martínez

Rector

GUSTAVO ADOLFO CELIS PARRA

VICERRECTOR ACADÉMICO

ALBERTO FAJARDO OLIVEROS

VICERRECTOR DE INVESTIGACIONES

CARLOS EMILIO ARDILA OSPINA

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GUILLERMINA ROJAS NORIEGA

COORDINADORA DE LA LICENCIATURA

EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA



CONTENIDO

	PAG.
PRESENTACIÓN	1
CAPÍTULO 1 LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA CASTELLANA Y LA LITERATURA Y LA POLITICA OFICIAL. CONFERENCIAS CENTRALES.	8
1. METÁFORAS QUE ALIMENTAN Y MATAN: UNA APROXIMACIÓN A LA GRAMÁTICA COGNITIVA DESDE EL HABLA COLOMBIANA. FÉLIZ VILLALBA MARTÍN	9
2. APORTES DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA A LA FORMACIÓN LITERARIA DE MAESTROS Y ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA. MÓNICA MORENO TORRES, ADRIANA ORTIZ COREA, HERMÍNSUL JIMÉNEZ MAHECHA Y MERY CRUZ CALVO	27
3. LA LECTURA CRÍTICA: EL DIÁLOGO ENTRE LOS TEXTOS. FABIO JURADO VALENCIA	46
4. IMPLICACIONES DE LAS TIC EN EL ÁREA DE LENGUAJE. GLORICA RINCÓN BONILLA	56
CAPÍTULO 2 SECCIÓN 1. APORTES A LA ENSEÑANZA DE LA LITERTURA. PONENCIAS	73
1. LA COMPETENCIA LITERARIA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN LITERARIA. PEDRO JOSÉ VARGAS MANRIQUE	74
2. APUNTES SOBRE LA CUESTIÓN DE LA NARRATIVA CAQUETEÑA: TRANSCULTURACIÓN , DIDÁCTICA Y GEOGRAFÍAS IMAGINADAS. JUAN IGNACIO MUÑOZ ZAPATA	86
3. DE LA SEDUCCIÓN NARRATIVA A LA SEDUCCIÓN PEDAGÓGICA. ANÍBAL QUIROGA TOVAR Y DIEGO BARRERA QUIROGA	97
4. ESPACIOS VITALES DE LA PALABRA ORIGINARIA EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA. LECTURA, DIÁLOGO Y ESCRITURA: POSIBILIDADES DE UNA FORMACIÓN ESTÉTICA Y FILOSÓFICA. WILSON PÉREZ URIBE	106
5. LITERATURA Y OTROS SISTEMAS DE SIGNIFICACIÓN. LA CONSTRUCCIÓN DE INTERTEXTOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES. HERMÍNSUL JIMÉNEZ MAHECHA Y GUILLERMINA ROJAS NORIEGA	114



SECCIÓN 2	136
LENGUA ESCRITA EN LA ESCUELA Y OTRAS LECTURAS Y ESCRITURAS	
1. DEL MOVIMIENTO A LA ESCRITURA: LA EXPERIENCIA INTERCORPORAL EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN PRIMARIA. CARLOS GUILLERMO MOJICA VÉLEZ	137
2. RACISMO Y DISCURSO: UNA LECTURA DE L MURAL MAKATAÑÚ, FLORENCIA. ANÍBAL QUIROGA TOVAR Y DIEGO BARRERA QUIROGA	144
3. LA ESCRITURA COMO PROCESO EN EL AULA. "CUENTO DEL AGUA". YANETH CHÁVES RUALES	153
SECCIÓN 3	
ESTADOS DEL ARTE	173
1. LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACION EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA. ESTADO DEL ARTE. CLARA AIDÉ ORTIZ POVEDA	174
2. TENDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA. LILLYAM LÓPEZ DE PARRA, MAYRA ALEJANDRA CÓRDOBA BELTRÁN, MICHAEL HERNEY SEGURA CASTRO Y JANET TATIANA POLANÍA MUÑOZ	192
3. MEDIOS AUDIOVISUALES. UNA PERSPECTIVA AL APORTE SIGNIFICATIVO EN EL AULA. LUIS ERNESTO SAAVEDRA ESQUIVEL	217
SECCIÓN 4	
TALLERES	239
EL ESTADO S DE LA CONDICIÓN HUMANA: EL AULA COMO UN CUERPO EN ESTADO DE TENSIÓN Y CREACIÓN. MÓNICA MORENO TORRES, JUANA ALEJANDRA GÓMEZ URIBE, CLARA CECILIA RIVERA ESCOBAR, NORBERTO DE JESÚS CARO TORRES, RUBÉN DARÍO HENAO CIRO, HERMÍNSUL JIMÉNEZ MAHECHA Y RUBÉN HURTADO GIRALDEZ.	240



RESENTACION

Bajo el título “Debates contemporáneos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Castellana y La Literatura”, el programa curricular de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de la Amazonia convocó a investigadores, docentes universitarios, profesores de educación básica y media y docentes en formación a participar en un evento académico realizado en Florencia entre el 22 y 24 de octubre de 2015.

La respuesta de distintos miembros de la comunidad académica nacional a la convocatoria mencionada hizo posible tres hechos, que se anotan aquí sin sopesar su orden de importancia: primero, generar la oportunidad para que varios de los visitantes puedan desmentir el estereotipo con que se ha estigmatizado a la región; segundo, poner sobre la mesa diferentes miradas que se cruzan en el campo profesional de los docentes de lengua castellana y literatura; y, por último, poner en evidencia que participar de una comunidad de prácticas de escritura exige conjugar ritmos y procesos en los cuales, a pesar de los afanes de los organizadores de los eventos, no siempre es fácil cumplir las metas dentro de los límites de tiempo planeados.

En conexión con lo anotado en el párrafo anterior, acerca de la diversidad de miradas que se cruzan en el campo profesional de los docentes e investigadores de Lengua Castellana y Literatura, se destacó en la realización del evento la pluridimensionalidad inherente a dicho campo como se puede evidenciar en las preocupaciones abordadas en los diferentes momentos del evento. A manera de ilustración se comentan, a continuación, en relación con el primer capítulo, las conferencias centrales del mismo.

El dominio de los conocimientos disciplinarios de referencia representa, para los docentes de lengua castellana y literatura, un amplio campo de exploración que puede ser arduo y riguroso como ámbito de conceptualización pero, a la vez, un espacio formativo disfrutable y creativo. Sobre el entendido de la necesidad que tiene el docente de lengua de ser un conocedor del campo de las ciencias del lenguaje, como campo subyacente de conocimientos a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana, se destaca la conferencia del profesor español Félix Villalba Martínez quien valora el papel del significado en la lingüística cognitiva e ilustra su experiencia de las creaciones metafóricas de hablantes colombianos para referirse a la muerte como a los alimentos.

A diferencia de la exposición del profesor Villalba, más acordes con el subtítulo que designa la sección de conferencias centrales del libro (denominada La enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Castellana y La Literatura y La Política Oficial), se agrupan las tres presentaciones siguientes. Estas conferencias asumen, cada una, una perspectiva particular desde la cual se aborda la discusión sobre política pública para la enseñanza de la Lengua y la Literatura, la perspectiva curricular en la cual se enmarca la actuación de los docentes y las exigencias derivadas por los nuevos contextos tecnológicos a esa acción educativa de los docentes.

Desde la participación en el proceso de revisión y actualización de los estándares básicos de calidad en Lenguaje – EBC – se plantea la articulación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y la lectura y la escritura al desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes, como parte del desarrollo de la competencia discursiva que todo usuario de la



lengua puede desarrollar desde su participación en las prácticas socioculturales discursivas. La conferencia asume, primero, el aporte de la competencia discursiva a la formación literaria de estudiantes y docentes de educación básica y media; segundo, ilustra -con un ejemplo contextualizado- cómo puede funcionar dicho aporte y, finalmente, destaca el papel activo de los profesores en la discusión de la política pública.

La tercera conferencia se fundamenta en la relación entre la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura en la educación básica y media y sus proyecciones en la evaluación que el estado ejecuta a través de las denominadas “Pruebas Saber”. La singularidad de la conferencia radica en la opción asumida por la lectura crítica, abordada desde dos perspectivas: primera, una conceptualización que rastrea la lectura crítica a lo largo de las últimas tres décadas, en el contexto de las evaluaciones masivas, y también a lo largo de la tradición occidental, por ejemplo, retomando la teoría de la lectura de León Hebreo; la segunda perspectiva apuesta por el carácter creativo e inferencial de la lectura crítica que vincula, mediante la intertextualidad, por un lado, la función de los lectores como parte de la tradición literaria, desde el papel de la enciclopedia del lector (según la propuesta de Umberto Eco) y, por otro, la actividad de los autores que, más allá de su función de lectores, crean nuevos textos literarios. Las ejemplificaciones incorporadas en la conferencia ponen de manifiesto que el planteamiento de la intertextualidad para abordar la enseñanza de la literatura, en los Lineamientos Curriculares de 1998, tiene una fuerza que puede aplicarse en proyectos rigurosos y creativos.

La cuarta conferencia central se dedica a hacer una aproximación al impacto de las TIC en el área de Lenguaje para lo cual, en tres momentos, aborda el tema. En primer lugar, se plantean las perspectivas teóricas sobre los efectos de las Tecnologías de Información en su incorporación a los escenarios de aula poniendo en tensión dos actitudes diferentes: un desmedido optimismo sobre los cambios derivados de esa incorporación tecnológica a los procesos educativos o, en el extremo opuesto, las resistencias expresas a la incorporación de nuevas tecnologías en razón, en parte, de representaciones de los docentes frente a los cambios que pueden desbordar su dominio o conocimiento de lo que ocurre en su trabajo docente. Ligadas a estas actitudes figuran dos concepciones de las TIC en situaciones educativas: una de carácter instrumental, que supone utilizar nuevas herramientas para seguir haciendo lo mismo de antes, y otra que valora las TIC, en un proceso de integración, como factores importantes en la creación de ambientes de enseñanza y aprendizaje, con implicaciones que pueden afectar la enseñanza y aprendizaje en el área de lenguaje, por ejemplo, desde sus articulaciones con un enfoque constructivista aplicable a procesos de influencia educativa concebidos como intervenciones socioculturales y discursivos. En segundo lugar, la conferencia anota las diferencias entre las acciones estatales impulsadas para la incorporación de la infraestructura tecnológica, con inversiones económicas importantes, y ciertas limitaciones de las políticas públicas acerca del tema, por ejemplo, en la ausencia de acciones del estado para desarrollar esfuerzos a favor de la actualización docente. En tercer lugar, la conferencia ofrece resultados de un proyecto de investigación desarrollado en el año 2014, en una institución de Yumbo (Valle), mostrando el contraste inicial de solo pequeños cambios que se perciben en un proceso de implementación de secuencias didácticas basadas en la integración de TIC al trabajo situado de docentes.



El segundo capítulo de estas memorias recoge, en cuatro secciones diferentes, el conjunto de ponencias que se presentaron al evento. Cada sección responde a un interés temático y en su orden son: Aportes a la enseñanza de la literatura, lengua escrita en la escuela y otras lecturas y escrituras, Estados del arte y talleres.

La primera sección del segundo capítulo está integrada por cinco ponencias en las cuales se pueden reconocer, en primer lugar, textos que exponen centralmente posiciones teóricas desde las cuales asumir el trabajo de enseñar literatura; por ejemplo, se destaca el papel de la competencia literaria como fundamento conceptual de los enfoques comunicativos para una educación literaria que se piensa más allá de los alcances de una didáctica de la literatura ya superada; la segunda postura plantea la seducción como una actitud inherente a la búsqueda del conocimiento desde el mismo escenario del paraíso judeocristiano que puede inspirar la exploración de las narrativas de los docentes y, una tercera, destaca la aproximación a la literatura desde la experiencia estética basada en los planteamientos de John Dewey, Louise Rosenblatt, Aidan Chambers y Maria Zambrano, en una proyección que va de la respuesta orgánica e integral del sujeto viviente a la valoración suprema de la palabra originaria, de forma que puedan integrarse el diálogo, la lectura y la escritura como opciones formativas vitales.

Las otras dos ponencias dedicadas a los aportes a la enseñanza de la literatura podrían considerarse un tanto diferentes a las anteriores en la medida en que, más allá de su propuesta teórica, alcanzan resultados en situaciones específicas: en un caso, como sistematización de una experiencia en que los estudiantes producen intertextos emergentes del trabajo con textos narrativos literarios y textos cinematográficos, siendo estos representantes de otros sistemas de significación; en el otro caso, se asiste a la aproximación a la posible narrativa caqueteña en virtud de su condición de marginalidad frente al canon literario nacional y en una relación específica con la didáctica de la literatura como un factor catalizador que puede dar lugar a la valoración de geografías imaginarias, como las propone el autor de la ponencia.

Una valoración global de las conferencias centrales y del grupo de ponencias dedicadas a la didáctica de la literatura evidencia la cantidad de trabajos y la diversidad de perspectivas desde las cuales se actúa en dicho campo, haciendo de él un ámbito dinámico en el que interactúan procesos de docencia, formación e investigación.

La segunda sección del segundo capítulo, bajo el título de “Lengua escrita en la escuela y otras lecturas y escrituras” agrupa tres ponencias: la primera, como una sistematización de experiencia, propone desde la fenomenología del cuerpo, basada en los planteamientos de Merleau Ponty, una ruptura con las concepciones puramente cognitivas de aproximación a la lengua escrita y, a cambio, plantea una pedagogía del cuerpo basada en la experiencia intercorporal como eje articulador para la enseñanza de la lectura y la escritura en educación primaria, en particular, en el Colegio Cerini de Medellín. En segundo lugar, se presenta una aproximación de análisis crítico del discurso a un referente icónico, el mural Makatañú, que reposa en una de las paredes de la Alcaldía de Florencia y en el cual se explora, de manera específica, el tratamiento dado a la presencia de los pueblos indígenas desde la perspectiva mayoritaria de las instituciones oficiales. La tercera ponencia aborda la sistematización parcial de una experiencia relacionada con la escritura como proceso aplicada a la producción de cuentos, desde la pedagogía por proyectos elegida por la autora, en el marco de un concurso organizado por una empresa de servicios públicos (agua) y en aplicación de los procesos



didácticos derivados de los estándares básicos de competencias (2006); esta experiencia se desarrolla en la Institución Educativa Agroecológico Buinaima, de Florencia.

La tercera sección del caopítulo 2, bajo el título “Estados del arte”, muestra parte de los esfuerzos de los docentes interesados en impulsar el desarrollo de la investigación formativa en escenarios curriculares como los espacios de las asignaturas, en el primer caso, en el Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior de Florencia; en el segundo caso, en cursos de investigación pedagógica en el nivel de licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, en la Universidad de la Amazonia. En el tercer caso, los esfuerzos para la formación investigativa se ubican en un escenario extracurricular, un semillero de investigación centrado en el estudio de la semiótica, en la Universidad Minuto de Dios. En su orden, las tres ponencias abordan estados del arte sobre: la enseñanza de la argumentación en educación primaria, sobre líneas de investigación en didáctica de la lengua y la literatura y, finalmente, medios audiovisuales como aporte a las actividades de aula de Lengua Castellana y Literatura, en Bogotá. Cada ponencia ilustra los referentes metodológicos de su indagación, las fuentes consultadas, el procedimiento de análisis y las conclusiones derivadas de la labor de interpretación de la información recolectada.

La última sección de este libro de memorias presenta la información relativa a uno de cuatro talleres realizados en el evento. El lector podrá reprochar, con razón, la inconsistencia entre el título y el contenido de la sección; sin embargo, la ausencia de la información de los demás talleres obedece a razones superiores a la voluntad de los compiladores. “El estado s de la condición humana: el aula como un cuerpo en estado de tensión y creación” se tituló el taller ofrecido por el Nodo Antioquia de la Red Lenguaje y se presentan, en esta sección, sus proponentes, propósitos de formación, ejes temáticos, estructura metodológica y fuentes bibliográficas.

A lo largo de las conferencias centrales, del conjunto de ponencias (sobre la enseñanza de la literatura o la educación o formación literaria; sobre las prácticas de enseñanza de la oralidad, de la lectura y la escritura, de lecturas semióticas y dicursiva; y los estados del arte) y los talleres del evento, en ninguno de los textos presentados se afirma la imposibilidad definitiva de enseñar y aprender lengua y literatura. Todas las intervenciones afirman la posibilidad humana de utilizar las palabras, bien en su forma oral o en su modalidad escrita, junto con otros sistemas de significación, para desarrollar actividades orientadas a enseñar y aprender conocimientos, procedimientos y actitudes en relación con las palabras y los sistemas de significación.

Como continuación de lo antes afirmado sobre esta posibilidad de enseñar y aprender lenguaje, lengua y literatura, y otros sistemas de significación también puede afirmarse que tratar de concretar esa posibilidad supone una acción reflexiva, en el doble sentido de la palabra: como una mirada del lenguaje que se vuelve sobre sí mismo, por cuanto el hombre no puede concebirse como tal sin el lenguaje; y, en segundo lugar, como un hacer humano que no puede hacerse de cualquier forma, sin pensar y sentir de alguna manera que requiera la presencia de la decisión humana. En consecuencia, cuando las personas deciden actuar para enseñar (y aprender) lengua y literatura, junto a otros sistemas de significación, se supone que deben haber captado alguna situación problemática a la que intentan responder con su acción y deben asumir ciertas decisiones sobre sus intencionalidades, sobre sus propias acciones, sobre la forma de construir la relación con el otro (el que aprende) y tendrán que



organizar diversos recursos (el cuerpo, la palabra, el ánimo propio y todos los artefactos culturales que puedan ser útiles para su tarea).

Ante la delimitación del sentido de la didáctica de la lengua, siguen siendo pertinentes las palabras que Camps retoma de Cicurel, cuando afirma que “el objeto de la Didáctica de la lengua es (...) el espacio de interacción entre las prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje de una materia específica que es la lengua” (1993, p. 1) y que, en conexión con el ciclo antes descrito de las decisiones que deben tomar las personas que quieren enseñar, afirma Camps – a partir de las investigaciones de Bronckart y Schnewly- que la didáctica “es una disciplina que tiene su origen en la práctica y en ella se sitúa también su objetivo con la finalidad de que cumpla de forma más adecuada los propósitos que con ella se pretende alcanzar” (1993, p. 7)¹. Interesa destacar en este punto que Camps no ve la didáctica de la lengua como un campo de simple aplicación de conceptos y métodos de otras ciencias (sicología, lingüística, sociología), sino que postula el establecimiento de un nuevo campo disciplinario basado en la tradición francesa de estudios como los del sistema didáctico, de Chevallard, con énfasis en cada uno de los vértices de su famoso triángulo y el carácter de la didáctica como disciplina crítica (problematizadora) que parte y vuelva a la práctica, como la postularon Bronckart y Schnewly.

Establecido el balance anterior sobre la factibilidad de la didáctica de la lengua y de la literatura, es pertinente señalar que los debates contemporáneos sobre dichas didácticas surgen de la intervención de perspectivas teóricas divergentes que intentan, cada cual a su manera, concretar las formas de realización de la enseñanza y el aprendizaje de dichas materias. En solo una de las ponencias presentadas en este evento se llamó la atención sobre las diferencias que podrían tematizarse al hablar de pedagogías de la lengua, la literatura y de otros sistemas de significación frente a didácticas específicas de cada uno de esos mismos “objetos” culturales; sin embargo, la discusión epistemológica o de delimitación de los campos disciplinarios de la pedagogía y la didáctica no avanzó a mayores desarrollos, posiblemente porque muchos de los asistentes al evento compartan la existencia de relaciones entre pedagogía y didácticas específicas, sin ver la necesidad de mayores detalles cuando se trata de construir procesos de enseñanza y aprendizaje.

No obstante el soslayamiento de un debate disciplinario a través de la aceptación de la formación docente nutrida desde una integración de lo pedagógico-didáctico, es posible encontrar razones que muestren la importancia de tematizar dicha integración en la medida en que muchos procesos en enseñanza, dependiendo de las metas, propósitos y objetivos que se propongan, puedan examinarse a la luz de las implicaciones políticas y éticas de los procesos educativos en el marco general del funcionamiento de la sociedad. En esta perspectiva, entonces, pueden encontrarse posiciones enfrentadas entre didácticas orientadas desde perspectivas más funcionalistas, determinadas por lógicas que instrumentalizan las instituciones educativas y sus agentes a los fines de la productividad económica, por ejemplo, y otras que se conciben como apuestas por la formación humana como una perspectiva liberadora o de resistencia en un contexto social siempre atravesado por relaciones de poder entre grupos sociales.

¹ Camps, Anna. (1993). “Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico”. *Infancia y Aprendizaje*, 62, Barcelona.



En el mismo sentido de las tensiones que se pueden encontrar entre propuestas didácticas más instruccionales (menos pedagógicas) o más formativas (en cuanto atienden integralmente las diferentes dimensiones de los seres humanos contextualizados), desde las diferentes opciones teóricas o disciplinarias asumidas por los autores de las conferencias, ponencias y talleres, es posible encontrar tensiones generales entre posturas más cognitivistas, orientadas desde la psicología cognitiva, por ejemplo, y que se aceptan en razón de ser ellas los fundamentos que subyacen a las políticas evaluativas del estado o a los desarrollos de la política oficial, por ejemplo, en el caso de los Estándares Básicos de Competencias, por un lado; y concepciones más socioculturales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que apelan a otras posturas disciplinarias más allá de la atención prioritaria al desarrollo de las capacidades individuales que refuercen las distancias sociales entre grupos diferenciados por el reparto de capital cultural, en los términos de Pierre Bourdieu.

Como se puede concluir por lo antes dicho, existen múltiples posibilidades de debate cuando se trata de tomar decisiones sobre la generación de situaciones de enseñanza en las cuales la lengua, la literatura y otros sistemas de significación son los saberes mediante los cuales los estudiantes puedan desarrollar sus potencialidades sociales e individuales, como sujetos culturales, con plena conciencia de las dimensiones política y ética inherentes a la distribución y circulación social de los conocimientos. En este sentido, es posible compartir las palabras de la profesora Sandra Patricia Quitián al hablar sobre el papel de la oralidad en la formación de docentes: “No basta con un amplio bagaje teórico sobre las ciencias del lenguaje si ello no se acompaña de los procesos de formación pedagógica que le permitan al docente, además de saber del lenguaje (teoría), saber hacer con el lenguaje (práctica), a fin de reconocerse como dinamizador y co-constructor en la formación de sujetos culturales” (2014, p. 216)².

Participar en el debate contemporáneo sobre los problemas de la didáctica de la lengua, la literatura y otros sistemas de significación supone para el maestro en ejercicio, y para los maestros en formación, asumir el reto de un proceso de formación donde no hay verdades definitivas sino, en cambio, la actitud abierta al diálogo, a entender que la investigación desde la práctica, la problematización del accionar diario son vías que generan un nuevo sentido de la experiencia de formación como parte de una comunidad de usuarios del lenguaje que lo utilizan para propiciar situaciones de enseñanza

El conjunto general de textos recogidos en estas memorias, entre conferencias, ponencia y talleres, incluyó la participación de investigadores, docentes y estudiantes de seis universidades colombianas (Nacional, de Antioquia, del Valle, Distrital, Uniminuto y de la Amazonia) y del Instituto Caro y Cuervo; además de docentes de instituciones de educación básica y media, como la Escuela Normal Superior y Buinaima, entre otras. De manera implícita, en general, y de manera explícita en momentos específicos, en estas memorias y en el evento que les dio origen, permanece el accionar del conjunto de profesores colombianos que creen en la posibilidad de su formación mediante el trabajo en redes, de manera que este producto debe entenderse como parte del esfuerzo conjunto del Programa de Lengua Castellana y

² Quitián, Sandra Patricia. (2014). Hacia una pedagogía de la lengua oral en el proceso de formación posgradual de maestros en ejercicio. (pp. 199 - 218). En Rodríguez, M. E. y Pinilla, R. (Edit.) *Oralidades. Saberes y experiencias de investigación en red*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



Literatura, de la Universidad de la Amazonia, y de la Red de Transformación de la Formación Docente en Lenguaje – Redlenguaje.

Las palabras finales de esta presentación tienen la intencionalidad de invitar a los lectores a recorrer, a partir de sus intencionalidades y con su propio ritmo, los senderos trazados por los autores, por su voluntad de apostar a favor del poder de la palabra como huella formativa. Queda en manos de los lectores, según el provecho que puedan derivar de su acción de respuesta al diálogo planteado por los autores, la valoración del conjunto de materiales aquí reunidos para los fines profesionales y académicos propios de los agentes que dan vida al campo de la didáctica de la lengua castellana y la literatura.

Florencia, junio 21 de 2016

Hermínsul Jiménez Mahecha

Universidad de la Amazonia



CAPÍTULO 1

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA CASTELLANA Y LA LITERATURA Y LA POLÍTICA OFICIAL

CONFERENCIAS CENTRALES



METÁFORAS QUE ALIMENTAN Y MATAN: UNA APROXIMACIÓN A LA GRAMÁTICA COGNITIVA DESDE EL HABLA COLOMBIANA

Félix Villalba Martínez
Instituto Caro y Cuervo
felix.villalba@caroycuervo.gov.co

El español de Colombia es muy rico en expresiones idiomáticas relacionadas con la comida. Esta particularidad solo se puede explicar desde el mundo de experiencias propias o colectivas de los hablantes. En las siguientes páginas se analizarán algunas de las expresiones idiomáticas del español colombiano entendidas como construcciones metafóricas que reflejan un modo particular de entender la realidad. Las metáforas serán el hilo conductor de este trabajo, entendidas no como mera figura retórica, ni tampoco como anomalía lingüística, sino como un proceso cognitivo que impregna nuestro lenguaje y pensamiento. Para entender el sentido de las expresiones idiomáticas en la vida cotidiana, se planteará un pequeño recorrido por algunas de las aportaciones de la lingüística cognitiva y de la teoría de la comunicación.

1. Pensando el mundo que nos rodea

Somos seres figurativos e imaginativos que no nos limitamos a ver el mundo sin más sino que lo recreamos y lo referimos, le damos forma lingüística a partir de cómo lo percibimos, es decir, a partir de nuestros sentidos. Nuestra propia naturaleza y nuestros componentes culturales determinan el modo en el que percibimos la realidad (Putnam, 1981) porque, el mundo es lo que percibimos, el mundo no es lo que es; una roca no tiene derecha ni izquierda ni delante ni detrás³. Este sentido de percepción experiencial es una especie de *realismo interno* (Lakoff, 1987) que guía el modo en el creamos y utilizamos el lenguaje. Y que determina el modo en el que las personas conceptualizan y construyen estructuras conceptuales. Nos relacionamos con el mundo que nos rodea a partir de nuestro propio cuerpo y de nuestros sentidos lo que, por ejemplo, en el ámbito espacial determina que apliquemos seis posiciones: arriba/abajo, delante/detrás e izquierda/derecha.

Conceptualizamos el mundo que percibimos y que nos rodea a través del lenguaje y utilizando un lenguaje figurado, poético, que todos compartimos:

Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, la manera en que nos relacionamos con otras personas. Así que nuestro sistema conceptual desempeña un papel central en la definición de nuestras realidades cotidianas. Si estamos en lo cierto al sugerir que nuestro sistema conceptual es en gran medida metafórico, la manera en que pensamos, lo que experimentamos y lo que hacemos cada día también es en gran medida cosa de metáfora.

Lakoff y Johnson (1995, p. 39)

³ Un estudio interesante sobre ambos conceptos es el de Shatha Ismaell (2004)



La lingüística actual se basa en el reconocimiento de la estrecha relación que existe entre lenguaje y cognición hasta el punto que no se puede realizar una descripción exhaustiva del lenguaje al margen de la cognición humana (Cifuentes, 1996:19). Es decir, el lenguaje se entiende como una capacidad integrada de la cognición general y, en este sentido, al estudiar el lenguaje hay que atender a facultades cognitivas como la percepción, la memoria o la categorización.

Una de las ideas centrales de la lingüística cognitiva plantea que las estructuras de pensamiento que manejamos se basan en modelos cognitivos o estructuras mentales complejas esquemáticas mediante las que interpretamos la realidad que nos rodea, son los llamados modelos cognitivos idealizados (MCI⁴, Lakoff, 1987).

Para los propósitos de este trabajo revisaremos tres de los supuestos básicos de la lingüística cognitiva pues, nos servirán para entender la creación y el uso de algunas expresiones idiomáticas en el ámbito colombiano.

El primero de estos procesos es el de *categorización*, fenómeno que comparte la facultad lingüística con otras facultades cognitivas. De forma simple, categorizar consiste en reconocer, en dar *nombre* a una imagen externa:

Es la operación mental mediante la cual se conecta la imagen de un realia a una noción prototípica dentro del conjunto o inventario de signos/nociones que existen en una lengua. Un ente o un evento pueden ser visualizados, es decir, conceptualizados y categorizados de una única manera o de varias. La estructuración piramidal permite que una realidad pueda ser conceptualizada a diversas distancias. Así, un ente determinado puede ser visto bien como 'animal', bien como 'perro' o bien como 'pequinés'

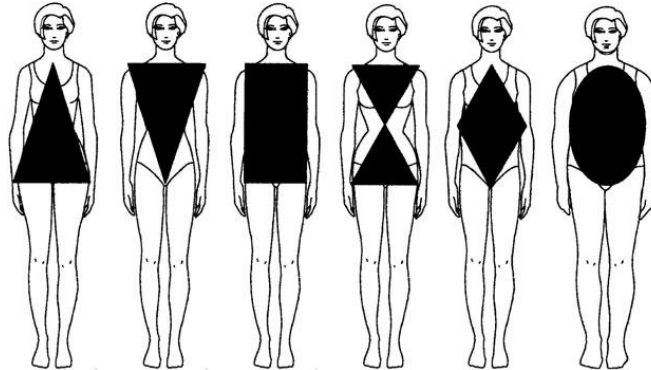
Luque Durán (2004, p.103)

Una misma realidad, un evento o una acción admiten diferentes categorizaciones de acuerdo, entre otras, con las posibilidades que ofrece la lengua. Establecemos categoría y matizamos el nivel de pertenencia a las mismas con diferentes categorizadores o matizadores (*hedges*)

- *El tamal es **más o menos** un envuelto de paella.*

⁴Cifuentes Honrubia (1996: 43) resume la función del MCI de la siguiente manera: «Las expresiones lingüísticas obtienen su significación al asociarse directamente con un MCI, siendo los elementos de los MCI directamente comprendidos en términos preconceptuales de la expresión, o indirectamente a través de ellos mediante procesos metafóricos y metonímicos».

- *Este sí que es un verdadero chocoramo⁵. El carnaval de Barranquilla es como un baile de disfraces sin orden. Categorizamos siguiendo diversos principios que afectan tanto a la forma, como a la función y al contexto (Luque, 2004): Similitud de formas:*



los objetos deben tener una forma o contorno parecido⁶.

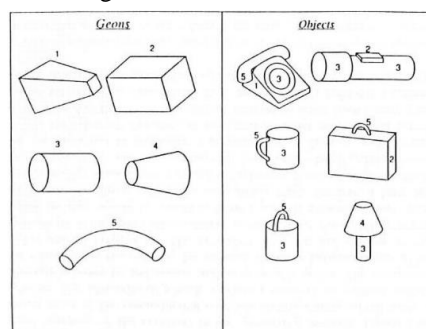
www.shutterstock.com

- Interacción motora: algunas características de los objetos solo se perciben mediante la interacción con ellos por ejemplo, la acidez o dulzura por el paladar.
- La función: un objeto puede ser, como señala Luque, una muñeca hasta que, en acción, pasa a ser una marioneta.
- La contextualidad: un objeto puede ser una cosa u otra dependiendo del contexto en el que se ubique.

Aprendemos a categorizar de acuerdo con las convenciones culturales y sociales que compartimos y a partir de nuestra propia experiencia. Ante un eclipse de luna un niño podrá decir cosas como “la luna está borrada” o, en el caso colombiano, un extranjero podrá asociar

⁵tajada de ponqué rectangular cubierta de chocolate, envuelta en un empaque de color naranja y fabricada por la empresa colombiana Ramos (Nieto, 2016)

⁶Relacionado con la teoría de los geones de Biederman, 1985.



Irving Biederman, 1985

Este hecho permite que, con tan solo dos geones, se elaboren unos 10.497.600 objetos y con sólo tres geones, 306.000.000.000. Según esta teoría parece que nuestra mente percibe “ve” los objetos como figuras geométricas sólidas. Se trata de formas idealizadas. Así, podemos explicar porqué nos resulta más atractivo el cuerpo vestido que desnudo, pues en el primer caso podemos activar nuestra imaginación idealizándolos.



una marca negra y difuminada en la frente de alguien con el resultado de un accidente más que con un rito religioso.

Un aspecto importante de este proceso de asignación categorial es que con él aprendemos a identificar características y atributos de los seres de nuestro entorno. Esta clasificación categorial varía culturalmente, tal es el caso del término 'moreno' que en el español peninsular sirve para caracterizar el color de pelo de una persona mientras que, en el español colombiano, hace referencia al color de piel.

Relacionado con el sistema categorial o condicionándolo está el sentido de la *corporeización* o carácter corpóreo del lenguaje (*embodiment*) que hace referencia al hecho de que nuestro pensamiento (nuestro sistema conceptual) surge de nuestra experiencia corpórea, en la percepción, en el movimiento corporal y en la experiencia física y social (Johnson (1991). Cuenca y Hilferty (1999:196) recogen algunos ejemplos de este proceso de corporeización a partir de expresiones basadas en las diferentes partes del cuerpo: la cabeza del pelotón, la cola del pelotón, un diente de ajo, una cabeza de ajos, la pata de la mesa, el brazo del sillón, el ojo de la aguja, el ojo del huracán, etc.

Uno de los campos donde más claramente se refleja el proceso de corporeización es en el de las categorías relacionadas con el color. Frente al planteamiento clásico del determinismo lingüístico de Sapir-Whorf, según la cual el pensamiento está determinado por la lengua, actualmente se entiende que el modo en el que percibimos la realidad influye en la manera de referirla. La percepción del color no depende del lenguaje pues está comprobado que todos los seres humanos utilizamos la misma *paleta cromática* de forma que existe poca variación en los colores más básicos: rojo tomate, verde hierba, amarillo limón, etc. Pero además la variación es, en gran medida, predecible (Pinker, 2012):

- Si solo tienen dos colores, nombrarán el blanco y el negro (lo que incluye los términos claro y oscuro).
- Si tienen tres, el blanco, el negro y el rojo.
- Si tienen cuatro, el blanco, el negro, el rojo, el amarillo o el verde.
- Con cinco incluirán el amarillo y el verde.
- Con seis se añade el azul.
- Con siete, el marrón
- Con más entran el púrpura, el naranja, el rosa, el gris.

La mayor variación en las etiquetas para nombrar los colores se producirá así en los más raros (bermellón, fucsia, ocre, vino, etc.) que se irán sumando a los fundamentales. En resumen, es nuestro sistema perceptual el que colorea el mundo, el que determina y colorea las categorías cromáticas que establecemos.

¿Quiere esto decir que todos utilizaremos las mismas palabras para los colores? Pues no, el léxico variará y lo hará según nuestro potencial poético. Un ejemplo muy ilustrativo de creación léxica innovadora lo proporciona esta gama de esmalte de uñas creada por una empresa colombiana. Algunos de los nombres de los colores son tan sugerentes e inusuales como: *buscona, casquivana, fufurufa, atractiva, divertida, ecológica, elevada, caprichosa, chillada*, etc.



[foto masglo.jpg?itok=nCAKYXNP](#)

Por último, el tercer principio de la lingüística cognitiva que resulta de especial utilidad en este análisis que aquí proponemos es el que tiene que ver con *el uso del lenguaje*. El lenguaje se basa en el uso y los aprendemos tras un proceso de abstracción de sus diferentes usos. A modo de ejemplo, las diferentes acepciones con que cuentan las palabras, las vamos aprendiendo a partir de su uso en los diferentes contextos en los que aparecen, acabando así con la dicotomía que se planteaba entre lengua y actuación (Ibarretxe y Valenzuela, 2012). Un niño colombiano aprenderá las distintas acepciones de las formas de tratamiento 'señor' y 'señora' a lo largo de un proceso amplio. Reproducirá, en primer lugar, la forma que más oye cuando le hablan, sin analizar el género de la persona a la que se dirige. Con el tiempo adquirirá la oposición femenino/masculino y más tarde, la marca gramatical de género y los contextos de uso.

Pero el aprendizaje de la lengua supone también acceder al sentido figurado de los enunciados. Desde la lingüística cognitiva, se entiende que el significado está íntimamente relacionado con el contexto y el uso y, por tanto, con el proceso cognitivo en general. El sentido figurado es, desde un planteamiento cognitivo, un ejemplo claro de conceptualización y categorización en la medida que nos permite superar las restricciones convencionales del mensaje dando cabida al componente contextual. Nuestro pensamiento es imaginativo, somos seres esencialmente imaginativos (Lakoff y Johnson, 1995).

La metáfora y la metonimia son algunos recursos de este proceso semántico figurativo y, por tanto, de nuestro sistema conceptual pues, gran parte de los conceptos los entendemos recurriendo a otros. En palabras de Cuenca y Hilferty (1999: 98), la metáfora «expresa y nos hace comprender situaciones complejas mediante conceptos básicos y familiares».

2. El significado en la lingüística cognitiva

Un primer aspecto que hay que tener en cuenta es que, desde esta perspectiva lingüística, el significado está íntimamente relacionado con la conceptualización. Los significados son de carácter enciclopédico y, por tanto, no existen independientemente de nuestra experiencia



personal y colectiva. Nuestro conocimiento se organiza según modelos cognitivos⁷ y modelos culturales estos segundos organizan el conocimiento de las personas de acuerdo a su pertenencia a un grupo o subgrupo social (Ungerer y Schmid, 1996)

Para ejemplificar la influencia de los modelos culturales en nuestras concepciones Ungerer y Schmid plantean las diferencias respecto al término y concepto de desayuno en distintas lenguas:

- *petit déjeuner*
- *breakfast*
- *kahve altı*, en turco, significa "antes del café"⁸
- *Dim sum* es un término [cantonés](#) que puede traducirse como "ordenar hasta satisfacer al corazón" o "tocar el corazón" o "corazón a lunares" o "bocado"

Diferencias que, en el caso de Colombia, presentan una gran variedad de términos, momentos y alimentos muy particular aunque siempre con una misma caracterización: ingesta alimenticia hasta la próxima comida más contundente.

- *Las medias nueves* (a media mañana)
- *El algo* (a media tarde)
- *Las onces* (a media tarde)

Otro aspecto importante del significado es que depende de la percepción, es decir, del lugar en el que centremos nuestra percepción. Uno de los ejemplos que mejor ilustran esta idea es el que refieren Cuenca y Hilferty (1999: 80)



vaso-getty-emociones-triste-feliz_MUJIMA20150401_0011_36-720x320.jpg

- El vaso está medio lleno*
- El vaso está medio vacío*

⁷"visión cognitiva, y básicamente psicológica, del conocimiento almacenado sobre un cierto campo", Ungerer y Schmid (1996 p. 50, citado por Cuenca y Hilferty, 1990 p.48)

⁸Tras el desayuno, acompañado invariablemente con te rojo, sigue un "pausa digestiva" tomar el verdadero café turco.

La cantidad de agua en cada caso es la misma pero la variación de enunciados depende de cómo se perciba. En el primero de ellos se pone el acento en lo que hay, mientras que en el segundo destacamos lo que falta.

Este ejemplo se ha didactizado para la enseñanza de español como lengua extranjera del siguiente modo:

B *Poco/un poco de + sustantivos no contables: Hay un poco de comida pero hay poca bebida.*

■ Con sustantivos no contables, *poco* y *un poco de* expresan pequeña cantidad, pero con *poco* damos importancia a lo que **no** hay, y con *un poco de* damos importancia a lo que **sí** hay. Es decir, con *poco* expresamos una visión negativa de la cantidad, mientras que con *un poco de* expresamos una visión positiva:

Hay **un poco de** limonada. Podemos probarla.

Hay **poca** limonada. No hay para los dos.

No hay mucha limonada pero **hay**.

Hay limonada, pero **no suficiente**.

Alonso, Casteñada...Ruíz (2005)

Ejemplo que, por otra parte, pone de manifiesto la estrecha relación que existe entre la gramática y el significado, y como la primera sirve para determinar el contenido conceptual de un enunciado.

Sin embargo, la verdadera innovación de dicha concepción no es relacionar los aspectos denotativos y los connotativos (esto es, lo semántico y lo pragmático de dichas expresiones), sino demostrar que la gramática sirve, en gran parte, para estructurar el contenido conceptual de un enunciado.

Otro componente importante de esta orientación cognitiva de la lingüística es el sentido no composicional del significado. Es la idea de que el significado no deriva de la suma de las partes:

*Ni fu ni fa
 El que se quedó se quedó
 Si es ya, es ya*

Se trata de una concepción *gestalista* en el sentido de que el significado no surgirá de los distintos elementos por separado sino de su combinación: la unión de dos o más elementos produce efectos no atribuibles a uno u otro sino que surgen del mismo hecho de combinarlos. Esta característica nos servirá para entender el sentido de las expresiones idiomáticas:

*Un gana-gana
 Es puro ríe que ríe*



*Perder es ganar un poco
¿Vientos o mareas?*

Esta dimensión no composicional de la semántica se evidencia también en construcciones como las siguientes:

17 Resuelve estos problemas.

a) Débora es más baja que Fátima, pero más alta que Inés. Inés es más baja que Débora pero más alta que Maimona. ¿Quién es cada una?

a) b) c) d)

b) Cinco chicos dicen que tardan en llegar al instituto: 5 minutos, 10 minutos, 10 minutos, 30 minutos y 15 minutos. Uno de ellos, Carlos, dice que tarda más que Fernando. Otro, Antonio, dice que él tarda más que José pero menos que Fernando. Y, por último, César dice que tarda tanto como Antonio. ¿Cuántos minutos tarda cada uno?

.....
.....

Villalba y Hernández (2005)

Como se puede apreciar, en los diferentes enunciados el significado no deriva de las distintas palabras que los componen. 'Alto' y 'bajo' son adjetivos que se pueden graduar pero que no proporcionan, por sí mismos, el significado. Es el conjunto de unidades léxicas el que nos permite acceder al sentido atendiendo a las relaciones que se establecen entre ellas⁹.

Por último, el sentido del lenguaje relacionado con el uso se manifiesta también en el significado que aquí se entiende como algo aprendible por contacto con el contexto. Como señalan Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012, p. 29):

A medida que determinadas expresiones lingüísticas se encuentran de manera frecuente en el discurso, las características relacionadas con ellas, sean de la naturaleza que sean, se van asociando y van "cristalizando" en estructuras de entidad más o menos sólida... Esto implica que las construcciones nacen de "abajo a arriba"

De esta forma, para aprender el uso de las construcciones idiomáticas es necesario entrar en contacto con las mismas en contextos variados y significativos. Tras un primer momento de

⁹En la comprensión de este tipo de enunciados ayudan también principios cognitivos como los referentes a la geometría; por ejemplo, que la ordenación derecha/izquierda en el espacio es una propiedad transitiva:

si A está a la izquierda de B, y B está a la izquierda de C, entonces A está a la izquierda de C.

Aprovechando estos planteamientos geométricos podemos sustituir La altura, al igual que una localización en una línea es transitiva:

si A es más alto que B y B es más alto que C, A es más alto que C.



uso se podrá pasar a estadios superiores de análisis e identificación de las formas constitutivas.

Expresión	Función	Contextos	Ejemplos
<i>¡Qué pena con usted!</i>	Disculparse	Llegar tarde. Incumplir una cita. No poder atender una solicitud. No cumplir las expectativas.	<i>¡Qué pena con usted, pero el Transmilenio se varó!</i> <i>¡Qué pena con usted, pero ya está cerrado!</i> <i>¡Qué pena con usted, pero no alcancé estudiar para el examen!</i>
<i>(No) dar papaya</i>	Recomendar Justificar	Consejos y recomendaciones. Justificación de acciones.	<i>Si vienes, no des papaya.</i> <i>Fue muy divertido porque nos dio papaya y se la montamos.</i>

¿Esta reflexión sobre el significado y la lingüística cognitiva se puede aplicar por igual en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera? Evidentemente sí, pero con una matización importante pues para un extranjero el esfuerzo de procesamiento para llegar al significado será mucho mayor.

[Los aprendices extranjeros] *llegan sin inconvenientes hasta el proceso de decodificación del significado lingüístico o de diccionario de las expresiones figuradas. Sin embargo, al pasar al significado enciclopédico -el que lleva la carga cultural, social, afectiva-, al interior del cual seguramente se enmarcaría el significado figurado, el proceso se hace un poco más lento y complejo. Descubrir el sentido que la expresión adquiere en ese contexto particular le exige al aprendiz, casi que obligatoriamente, acceder primero al significado literal y luego sí, una vez activa los datos que le da el contexto, aventura una interpretación que, por supuesto, le implica un mayor costo de procesamiento, sea que esté en el rol de hablante o de oyente.*

Fajardo, 2013, p. 175

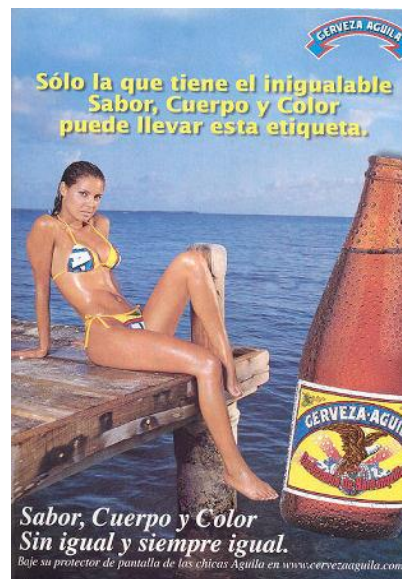
Por otra parte, las expresiones idiomáticas transgreden en cierta medida los principios comunicativos cuando uno de los interlocutores es un no nativo. Analicemos esta idea siguiendo los planteamientos de la teoría de la relevancia (de la pertinencia en español) de Sperber y Wilson (1986). La idea central que subyace a esta teoría la interpretación de cualquier acto comunicativo se guía por la búsqueda de la relevancia. En otras palabras, siempre intentamos encontrar sentido a las informaciones que nos rodean y ese sentido lo otorgamos siguiendo un principio de menor esfuerzo de procesamiento. Intentamos buscar la interpretación más relevante y para ello aplicamos dos condiciones que Sperber y Wilson formulan como:

- a. Una suposición es relevante en un contexto siempre que el número de efectos contextuales sea alto.
- b. Una suposición es relevante en un contexto siempre que el esfuerzo necesario para procesarla en ese contexto sea pequeño.



De esta forma se establece una relación entre posibilidades interpretativas y esfuerzo de procesamiento. Siempre elegiremos aquellas hipótesis interpretativas más factibles desechando aquellas otras más complejas o menos probables. Las transgresiones de este principio producen un efecto determinado en el proceso comunicativo. Este es el caso de la publicidad actual que busca la participación activa del interlocutor pues lo considera como alguien «inteligente», poseedor de una determinada cultura visual, al que se le pueden dejar los temas abiertos para que posteriormente ate los cabos y a través de unos códigos mucho más complejos (Catalá, 2001). El efecto que se pretende conseguir es que al romper estos principios cognitivos el destinatario encuentre un reto interpretativo y, por tanto, una cierta gratificación en la interpretación de los mensajes de este tipo.

A modo de ejemplo obsérvese la evolución que experimentan los anuncios de cerveza en Colombia:





El paso de *La Pola* de Bavaria, fabricada con la mejor cebada, a *La vida imita al arte* de Club Colombia es todo un recorrido de evolución informativa y de participación del consumidor en la interpretación de los mensajes.

Fuera de este contexto, el mayor esfuerzo de procesamiento de informaciones no siempre produce una mayor satisfacción. En ocasiones, como ocurre con los extranjeros en el contacto con una LE, puede ocasionar frustración cuando no se obtienen resultados comunicativos deseados. Este es el caso de lo que corre con expresiones como:

Gaseosa mata tinto
Tengo un filo, que si me agacho me corto
¿Qué desea de principio: garbanzo o arveja?
Y eso, ¿quién pidió pollo?
¿Qué hay pa' hacer? Pues empanadas, que es lo que más se vende.
¡Tan chistoso! ¿Fue que tomó caldo de payasito?

Un extranjero que intente entenderlas, pese a estar contacto con algún contexto de emisión de las mismas, encontrará serias dificultades para acceder a su significado. ¿Por qué ocurre esto? ¿Es cuestión de acceder a un sentido figurado? ¿Es un problema de mero artificio lingüístico? Pensamos que en este proceso hay algo más allá de la propia lengua y que tiene que ver con la experiencia colectiva de la comunidad de habla que conceptualiza el mundo.

3. La lengua es metáfora: la lengua está llena de poesía

Siguiendo a Lakoff (1987) todos somos potenciales poetas en ciernes. El lenguaje figurado que utilizamos nos sirve para conceptualizar. Y lo más importante, conceptualizamos a partir de nuestras percepciones del mundo y esta idea resulta central a la hora de entender las metáforas y el resto de construcciones de sentido figurado. Las metáforas, como ya se apuntó anteriormente, nos ayudan a conceptualizar haciendo el mundo más sencillo y accesible. Forman parte de nuestra vida cotidiana porque necesitamos imágenes figuradas para referirla. Ese sentido de la cotidianidad es el que hace que suelen pasar desapercibidas. Lakoff y Johnson (1995) proponen algunos ejemplos para ilustrar este hecho. Uno de los más referidos es el de *más es arriba*.

- *Me vine arriba con la noticia del viernes*
- *Perdió Nacional y se me bajó el ánimo*

Ambas son metáforas de las que ambos investigadores denominan orientacionales y que, en este caso reproducen la idea de de que *más es arriba* siempre y *abajo es menos*. Este tipo de construcciones surge de nuestra propia experiencia del mundo que nos dice que si vertemos agua en un vaso, a mayor cantidad de agua mayor será el nivel alcanzado por eso:

- *La bolsa sube*
- *La inflación baja*
- *Los intereses bancarios suben*
- *El Nacional asciende.*



En la realidad la mayor cantidad de una sustancia no está *arriba* ni, al contrario, *abajo* la menor; sin embargo, conceptualizamos con estas metáforas ese tipo de percepciones y lo relejamos en todo lo que nos rodea:

- *En los termómetros*
- *En las gráficas*
- *En los envases*

Incluso las metáforas nos sirven como elementos deícticos que tomamos de nuestra propia realidad corpórea:

- *El morro del coche (la nariz del automóvil)*
- *La cola / el culo del autobús*
- *A espaldas de la casa,*
- *A pie de página,*
- *De cara a ti / al verano, etc.,*

Y en Colombia, ¿cómo se construyen las metáforas? En realidad del mismo modo que en otros lugares pues no podría ser que se siguiese un proceso cognitivo diferente. Sin embargo, para un extranjero algunas de ellas pueden llamar la atención tanto por su forma como por su uso. Es el caso de las relativas a sentimientos amorosos que suelen ser muy llamativas y que no se restringen a ámbitos privados. Me he dedicado a apuntar algunas de las que producen los taxistas bogotanos cuando hablan por teléfono mientras conducen:

Hola amor mío, hola mi vida hermosa.

¿Qué más?, ¿Cómo te acabó de ir ayer, mi amor?

Hola mi cielo lindo.

Hola bebida, ¿cómo está mi bebida?

¡Ay, mi tamalito!

Yo prefiero que mande a volar al moco ese¹⁰.

El man ese tiene una cara de chirrero que parece salido de la novela de Leydi¹¹.

4. Metáforas que matan

Pero las metáforas no solo alimentan sino que también matan, al menos sirven para legitimar la guerra y sus atrocidades. En *No pienses en un elefante*, Lakoff desarrolla esta idea de las metáforas que se utilizan en los discursos políticos que alientan o justifican guerras. A partir del ejemplo de la Guerra del Golfo, el autor nos va llevando por ese cuento de hadas que suele ser el preparativo y desarrollo del conflicto bélico.

Uno de los usos más frecuentes de la metáfora de la nación como una persona procede de los casi diarios intentos de justificar metafóricamente la guerra como una «guerra justa». La idea básica de una guerra justa utiliza la nación como metáfora de la persona y dos relatos que tienen la estructura de los cuentos de hadas clásicos: el relato de autodefensa y el relato de liberación. Lakoff (2007, p. 57)

¹⁰ Refiriéndose al novio de alguien.

¹¹ Idem.



Para el análisis de las metáforas, Lakoff, plantea una distinción entre metáforas conceptuales y expresiones metafóricas: las primeras son esquemas abstractos del tipo “las ideas son alimentos”, las segundas son casos concretos de metáforas conceptuales. Tomemos por ejemplo la metáfora conceptual de “las ideas son alimentos”, algunos ejemplos de expresiones metafóricas que la ilustran pueden ser:

*Menudo sapo **se comió**.*
*En La Habana se está **cociendo** algo grande.*
*Le contaron lo del ascenso y **se lo tragó**.*

De este modo podemos aproximarnos al estudio de procesos que van más allá de la lengua como son los políticos. Un ejemplo es el que presenta Inés Olza (2009: 521-523) con las metáforas que se utilizaron en el proceso de paz en España con la organización terrorista ETA. Algunos de los esquemas metafóricos usados fueron:

EL PROCESO DE PAZ ES UNA ESTRUCTURA/UN EDIFICIO U ORGANISMO

El jefe del Ejecutivo explicó que hay bases sólidas para abordar un proceso de paz.

ElMundo.es (7.6.2006)¹²

EL PROCESO DE PAZ ES UNA VÍA/UN CAMINO/UN VIAJE

La prueba de que Zapatero ha quedado fuera de juego es que está pensando en dar un giro al “proceso de paz” al anunciar la convocatoria del Pacto Antiterrorista. Zapatero necesita ampararse en Rajoy.

ABC.es (19.5.2006)

EL PROCESO DE PAZ ES UN BARCO/SUBMARINO

El portavoz de la organización de apoyo a los presos de ETA Askatasuna, Juan Mari Olano, ha afirmado hoy que el proceso de paz del País Vasco “está a punto de hundirse”.

EIPaís.com (12.12.2006)

En Colombia se está viviendo en estos días un proceso de paz similar al registrado por Olano. Del mismo modo que en el caso español, las metáforas están presentes tanto en el debate político como en los artículos periodísticos que tratan el tema. Fernando Gutiérrez (2016), periodista colombiano, publica en El Espectador un artículo que titula “Metáforas que atragantan”, en el que analiza la actitud con la que afrontar el proceso de paz. El artículo gira en torno a la metáfora *tragarse un sapo* y propone construir nuevas metáforas para entender de forma más abierta los nuevos retos que se plantean con el proceso. El periodista no plantea si las nuevas metáforas tienen que incluir un dominio relacionado con la alimentación como la anterior (*tragarse*), aunque si se construyen desde Colombia, lo más seguro es que la comida aparezca por algún lugar.

5. Metáforas que alimentan.

Las metáforas no solo *matan* sino que también alimentan al menos en esta parte del mundo. Propongo analizar esta dimensión metafórica a partir de expresiones idiomáticas referidas a

¹² Periódicos españoles.



la comida, me centraré en las colombianas no porque en otros países hispanohablantes no las haya (en España: *tener mala leche*, *estar como un fideo*, *estar como una sopa*, etc.) sino por las siguientes razones:

1. Existe una clara diferencia en expresiones respecto a otras zonas:
 - Donde caben dos caben tres.
 - *Donde comen dos, comen tres*¹³
 - Salir más caro el collar que el perro
 - *Salir más caros los huevos que el caldo*
 - Ir a por lana y volver esquilao
 - *Ir por canela y darle clavo*
 - Haber más gente que una boda
 - *Haber gente como arroz*
 - El mejor escribano, borrón
 - *Al mejor panadero se le quema el pan*

Una expresión que ilustra esta idea es la que hace referencia al deseo de los recién casados de independizarse para comenzar una vida juntos. En España se dice *El casado casa quiere*; en Colombia se añade algo más, claro está, relativo a la comida o a su consecución: *El que se casa quiere casa y costalito pa' la plaza*.

2. Ausencia de expresiones comunes a otros lugares. Por ejemplo, tomemos la expresión española *A falta de pan buenas son tortas* que con pequeñas variaciones existe en otras lenguas: en inglés "Half a loaf is better than none" (Media rebanada es mejor que ninguna), en francés "Faute de grives, on mange des merles" (A falta de tordos, se comen mirlos), en italiano "Chi non può avere la carne, beva il brodo" (Quien no pueda tener la carne, beba el caldo). En Colombia, algo parecido a esta expresión puede ser *No habiendo más, con mi mujer me acuesto*, pero nada que tenga que ver con la comida. Parecería que la comida es algo tan serio que no tiene sustitutivo. Idea que queda aún más de manifiesto con la expresión española *Contigo pan y cebolla* que, pese a existir del mismo modo en otras lenguas, no encuentra correlato en Colombia.
3. El número de expresiones relacionadas con la comida:
 - *¡Chupe, por bobo!*
 - *¡Flaca, tírame un hueso!*
 - *¡Tome pa' que chupe!*
 - *¿Amigo? ¡El ratón del queso!*
 - *¿Qué hacemos? ¡Pues empanadas que es lo que más se vende!*
 - *¿Quién pidió pollo?*
 - *A esa vieja no se la come ni el óxido*
 - *A mí me emborrachan o me dejan como estaba*
 - *Ábrase como la yuca*
 - *Ábrase que huele a pescado*
 - *Al mejor panadero se le quema el pan.*
 - *Al que le gusta, le sabe*
 - *Cada tiesto con su arepa.*

¹³ En letra redonda expresiones española, en cursiva las colombianas



- *Chupar gladiolo*
- *Como mosco en leche*
- *Le salió la licencia en un tamal*
- *Darse un caldo de ojo.*
- *Donde comen dos, comen tres*
- *Donde comen tres, comen cuatro*
- *Echar papa/papita.*
- *Enfermo que come no se muere*
- *Ese huevo quiere sal*
- *Eso va en gustos, como el que come mocos*
- *Está como un lulo.*
- *Está tan bravo que mata y come del muerto*
- *Estar alguien para comérselo.*
- *Fue por canela y le dieron clavo*
- *Había gente como arroz*
- *Hacer vaca*
- *Hasta ahora me desayuno*
- *La visto, pero no la mantengo*
- *Le dieron sopa y seco*

Todo lo anterior parece indicar que algo especial ocurre con este tipo de expresiones idiomáticas colombianas en las que la comer y los alimentos ocupan un lugar central. Se podría pensar que tras estas expresiones existiese una metáfora conceptual del tipo COMER ES VIVIR.

6. Para concluir

Creo que el estudio de las expresiones idiomáticas y de las metáforas que subyacen a ellas es un campo muy interesante para acercarnos a la forma de ver la vida en las diferentes lenguas y sus variedades diatópicas. Siempre hay algunas que reflejan mejor que otras cómo se conceptualiza el mundo y la vida en cada cultura. En el caso de España creo que hay una que resume la forma de ver el mundo de los españoles: *A vivir que son dos días* ¿Cuál resumiría a los colombianos?

Sin duda, *En el comer está el vivir*, idea que, a mi juicio, impregna gran parte de estas expresiones colombianas y que se condensa por completo en esta otra: *La vida está en la muela*.

En mi caso, como extranjero que vivo en Colombia, hay algunas que me han marcado y que me resultan muy atractivas:

- *Echar papa/papita.*

Fuera de Colombia no se entiende la importancia de la *papa* en la alimentación hasta el punto que, como en este dicho, llega a sustituir al término comida.

-
- *Está como un lulo.*



En el conjunto de las expresiones idiomáticas referidas a la comida se da una “gradación” que reproduce la valoración de los diferentes alimentos. “Se cree mucho café con leche”. Aquí, para destacar a alguien se le compara con el lulo, un alimento que destaca sobre el resto.

- *La visto, pero no la mantengo.*

Esta expresión es especialmente interesante. En el imaginario popular, vestir a alguien es más barato que mantenerlo porque, la alimentación aquí requiere de muchos recursos económicos.

- *Le dieron sopa y seco.*

Esta es una expresión directamente relacionada con el menú tradicional colombiano. Por lo general, una comida se compone de una sopa y un *seco* (el *seco* es el plato principal). sin embargo aquí, se utiliza la expresión con el sentido de dar una lección, demostrar algo, etc.: *los chilenos nos dieron sopa y seco en la final de la Copa América.*

- *Más largo que una semana sin carne*

En España hablamos de “más largo un día sin pan”, es decir sin comer algo, aunque sea lo más básico como el pan. Aquí no se concibe estar un día sin comer nada, el tiempo es largo si se está una semana sin carne.

- *Tener un arrocito en bajo un arrocito en bajo, un arrocito haciéndose a fuego lento*, todos los que hemos sido arrocito en bajo hemos ansiado dejar de serlo y hacernos para que nos sirvan.
- *Tengo un filo, que si me agacho me corto*

Esta es una expresión que descubrí en España mientras preparaba una conferencia la primera vez que vine a Colombia y, por mucho que lo intenté, no conseguí saber qué significaba. Ahora, creo adivinar que tiene relación con la comida y especialmente con la falta de la alimentación, con la extrema delgadez.

El lenguaje nos sirve para dar cuenta de lo que nos rodea, nos preocupa y nos interesa. Con él referimos el mundo en el que vivimos a partir de la experiencia acumulada de nuestra comunidad pero, por encima de las diferencias y particularidades con las que lo usemos sirve para conocernos y acercarnos. Negociar significados, solventar malentendidos y pedir aclaraciones forma parte de la comunicación y del contacto interpersonal.



7. Bibliografía

- Alonso, R. Castañeda, A. Martínez, P. Miquel, L. Ortega, J. y Ruiz, J.P. (2005) *Gramática Básica del Estudiante de Español*. , Barcelona, Difusión.
- Biederman, I., (1985) “Human image understanding: recent research and a theory” en *Computer Vision, Graphics, and Image Processing* 32, pp. 29–73.
- Catalá, M. (2001): “Ironía, humor e inferencia: procesos cognitivos. Tendencias creativas de la publicidad actual”, *Acciones e Investigaciones sociales*, 12, pp. 129-142
- Cifuentes, J.L. (1996) *Gramática Cognitiva. Fundamentos críticos*, Eudema, Madrid,
- Cuenca, J.M. y Hilferty, J. (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel
- Fajardo, L. A. (2013) “Comprensión-interpretación del lenguaje figurado en aprendices tardíos de L2” en *Forma y Función vol. 26, n.º 1*, pp. 165-181
- Gutiérrez, F. (2016) “Metáforas que atragantan” en *El Espectador*, 6 de noviembre
- Ibarretxe- Antuñano, I. y Valenzuela, J. (ed.) (2012) *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos
- Ismael Jabbouri, S. (2004) “Los adverbios delante y detrás según la teoría cognitiva” en *Tonos Digital* 26.
- Johnson, M. (1991). *El cuerpo en la mente. Fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón*. Madrid, Debate
- Lakoff, G. (1987), *Women, Fire and Dangerous Things*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (2007) *No pienses en un elefante*, Madrid, Editorial Complutense.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra: Teorema.
- Luque Durán, J. (2004: *Aspectos universales y particulares de las lenguas del mundo*. Estudios de lingüística del español, Vol. 21
- Nieto, V. (2016) *Glosario de aprendizaje del español de Colombia. Soporte lexicográfico de Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*. Manuscrito no publicado.
- Olza, Inés (2009), “Estudio cognitivo de un corpus de metáforas sobre el «proceso de paz»”, en P. Cantos Gómez y A. Sánchez Pérez (eds.), *A survey on corpus-based research/Panorama de investigaciones basadas en corpus*, Murcia, Asociación Española de Lingüística de Corpus (AELINCO), CD-ROM, 518-533.
- Pinker, S. (2012) *.El instinto del lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial



Sperber D. y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Harvard: Harvard University Press / Blackwell.

Ungerer, Friedrich y Hans-Jörg, Schmid (1996): *An Introduction to Cognitive Linguistics*, Londres, Longman.

Villalba, F. y Hernández, M^a. T. (2005) *Español Segunda Lengua*, Madrid, Anaya

Walter Rodríguez, Robert N. St. Clair, Irving G. Joshua. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 21, febrero 2005. ISSN 1576-4737.



**APORTES DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA A LA FORMACIÓN LITERARIA DE
MAESTROS Y ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**

Mónica Moreno Torres

Adriana Ortiz Correa

Hermínsul Jiménez Mahecha

Mery Cruz Calvo¹⁴

Resumen

Este texto muestra resultados parciales en relación con la socialización de la revisión, ajuste y actualización de los Estándares Básicos de Competencias-EBC- en lenguaje, adelantado en el segundo semestre de 2014, en Colombia, por un equipo de profesores universitarios y de la educación básica y media, lo que incluyó la discusión de varios temas entre los cuales destaca la competencia discursiva y la formación literaria de maestros y estudiantes. Los interlocutores de esta iniciativa fueron cuatrocientos docentes, adscritos a los diferentes nodos de la Red Colombiana de Lenguaje. Sus opiniones y sugerencias señalan la importancia de actualizar los marcos de referencia del saber disciplinar del docente, en este caso, analizar los aportes de las ciencias del lenguaje a la competencia discursiva, y en lo que respecta al saber didáctico, poner en diálogo la didáctica del lenguaje y la didáctica de la literatura, con la idea de que en las prácticas pedagógicas se siga avanzando en el reconocimiento de la diversidad sociocultural, lingüística y estética, que nos caracteriza como ciudadanos de un país y de un planeta.

Palabras clave

Competencia discursiva, prácticas socioculturales de lenguaje, lectura, escritura, oralidad, formación literaria.

¹⁴En su orden, los profesores(as) están adscritos, las dos primeras, a las facultades de educación, de comunicaciones y de humanidades de la Universidad de Antioquia; el tercero, a la Universidad de la Amazonia, en Florencia-Caquetá y, la última, a la Universidad del Valle, en Cali. Los tres primeros hacen parte de la Mesa de Literatura del Nodo de Lenguaje de Antioquia y, la última, del Nodo Valle. Sus correos son: monica.moreno@udea.edu.co;adriana8208@gmail.com;herminsulj@yahoo.com;herminsulj@gmail.com mery.cruz@correounivalle.edu.co



Introducción

La idea de proponer, para la versión II de los Estándares Básicos de Competencias -EBC- en lenguaje el desarrollo de una competencia discursiva para estudiantes y docentes de la educación básica y media en Colombia, surge después de analizar algunos documentos de política pública. Así, en 1998, se dice en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana que existe un nivel de uso de los sistemas de significación asociado a contextos comunicativos. Estos contextos están relacionados con “las prácticas de lectura, escritura, oralidad, el lenguaje de la imagen; y las funciones que se les asigna a estas prácticas como espacios de significación” (p.55). En 2006, los Estándares Básicos de Competencias -EBC- en Lenguaje se refieren a una “Pedagogía de la lengua castellana” interesada entre posturas teóricas, así: gramática, cognitiva y discursiva. En esta última, instan al maestro a impulsar un enfoque que propicie la “comprensión y la producción discursivas desde una perspectiva holística” y resaltan la necesidad de “estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva[...]” unida a la competencia comunicativa, definida como la posibilidad que tiene el estudiante de “saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso y cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación”(Ibídem)

Por lo anterior, asumir un enfoque sociocultural para el estudio y desarrollo del lenguaje en el aula significa ponerlo en relación con unas prácticas socioculturales del lenguaje como son: *la lectura, la escritura, la oralidad y la formación literaria*¹⁵. En cada una de ellas, es posible desarrollar la competencia discursiva, entendida como:

[...] el sistema de prácticas socioculturales, saberes y conocimientos que los seres humanos construimos por medio de la interacción permanente con los otros. Esta interacción se produce a lo largo de nuestra vida, con el propósito de que cada sujeto entienda cómo se utiliza el lenguaje en situaciones sociales y se constituya como un ser en el mundo, en cuanto posee la potencialidad de participar en la construcción de una sociedad equitativa y posibilitadora de otros mundos posibles” (Moreno, Múnera *et al*, 2015, p. 20-21)¹⁶.

De acuerdo con lo anterior, las prácticas socioculturales del lenguaje están interrelacionadas, pues la intencionalidad comunicativa es connatural a cada una de ellas, al igual que los procesos discursivos- tipos de enunciados, sujetos discursivos, géneros discursivos, entre otros. Por ello, del conjunto de prácticas socioculturales del lenguaje, este texto se focaliza especialmente en la relacionada con la lectura de textos literarios. No obstante, inicialmente se muestran algunos aspectos relacionados con la oralidad, la lectura, la escritura y la literatura, pues dichas prácticas son el punto de partida de la competencia discursiva.

¹⁵En la versión II de los EBC, se propone el desarrollo de dichas prácticas socioculturales

¹⁶El 20 de marzo de 2015, el equipo de trabajo de los EBC en lenguaje, envía a Fundalectura y al MEN, la propuesta de revisión, ajuste y actualización de los estándares en lenguaje. Por tanto, lo que aquí se expone son las ideas generales que alentaron a dicho equipo a proponer la versión II de los EBC. Serán dichas autoridades, las encargadas de valorar la iniciativa y definir su lugar en las políticas públicas para el área de lenguaje en Colombia. En suma, el informe se encuentra en proceso de evaluación por dichas entidades.



❖ **LA ORALIDAD, LA ESCRITURA, LA LECTURA Y LA LITERATURA: CUATRO PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES FUNDAMENTALES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA EN EL AULA.**

La oralidad se constituye en el espacio y el medio primordial de los seres humanos para realizar la interacción social cara a cara, en situaciones en las cuales los interlocutores comparten los mismos lugares y tiempo (aunque estas circunstancias pueden variar un poco gracias a desarrollos tecnológicos e inventos de los dos últimos siglos, tales como el teléfono fijo, el contestador automático, el celular y otros medios). Esta práctica sociocultural hace posible la circulación y apropiación de visiones del mundo, de conocimientos aceptados por las comunidades que pueden ser confrontados, refutados o validados desde la acción singular de los individuos para dar continuidad o transformación a los saberes colectivos y a sus representaciones institucionales. Su importancia en la formación humana puede ratificarse, por un lado, por su influencia en la evolución de la especie (el desarrollo filogenético), y por otro lado, por su injerencia en los diferentes sistemas de actividades sociales entre los cuales se destaca el sistema educativo y que afectan la formación de las estructuras psicológicas individuales (desarrollo ontogenético).

Las relaciones entre oralidad y escritura, en sus diversas manifestaciones: pictográfica, ideográfica, silábica, fonética, ha tenido en las últimas décadas investigaciones reveladoras presentadas por Ong (2004), Derrida (1984) y Olson y Torrance(2013), las cuales podrían convertirse en materia de estudio por parte del profesorado.

Por su parte, la palabra escrita se ha convertido en un dispositivo social y cultural que sirve para diversos propósitos discursivos; por medio de ella se persuade, simula, crea, se construyen acuerdos, se reconocen los individuos; en suma, permite contar lo que se piensa, se hace o se desea que ocurra. La capacidad de imaginar el mundo no es exclusiva de los creadores de obras literarias, artísticas, audiovisuales, musicales, entre otras. Los científicos de las ciencias de la naturaleza, las sociales y las humanidades también acuden a la palabra en sus diversos formatos -impresos, virtuales, orales-para darle forma a sus ideas. Asimismo, los usuarios del lenguaje tienen la posibilidad de recrear el mundo y, aunque en muchas ocasiones las formas de percibir la realidad obedecen a un lenguaje cotidiano, son una muestra de la manera en que se le otorga sentido a la experiencia, además de recrearla¹⁷.

En el caso de la lectura, cuando se mira la historia de esta práctica sociocultural, es dable observar que escuchar una obra tenía diversos significados, de acuerdo con los oyentes y sus

¹⁷Experienciar y pensar son dos habilidades que permiten darle sentido a lo que se hace e imagina. En este sentido, Bruner (1987, p.96) expresa que la realidad se constituye con base en dos esferas, así: las que provienen de la naturaleza y las del quehacer humano. La primera, está en relación con un pensamiento paradigmático, propio de las ciencias, y la segunda incluye el relato y la narración. Ambas esferas hacen parte de las realidades psicológicas y están presentes en el uso del lenguaje, por tanto, en la competencia discursiva. Por ello, si se fuera a hablar de habilidades generales de la competencia discursiva se podría decir, parafraseando a Bruner, que la *percepción*, la *inferencia*, la *memoria*, el *pensamiento* y nuestra *explicación* en relación con las *realidad es que construimos* (p.97) están presentes en la mayoría de los actos de pensamiento, en las prácticas socioculturales del lenguaje y, como diría Ricoeur (1981) en el *discurso de la acción*. Cada uno de estos procesos de pensamiento, se hace presente en los actos discursivos y permite “producir los mundos construidos que encontramos” (Bruner, 1988, p.97).



contextos de actuación. Aunque los clérigos, las mujeres, los obreros, y los ciudadanos acudían a la palabra escrita con diferentes propósitos, el punto de encuentro entre unos y otros consistía en conocer aquello que llamaba su atención. La lectura en voz alta era la forma social más idónea para acceder a la cultura escrita pues, los lectores y los libros eran escasos. Esta limitación se convirtió en una de las mayores fortalezas de la lectura por cuanto exigió la presencia de una comunidad de lectores y escuchas, dispuesta a dialogar con sus congéneres, en busca de la socialización de sus puntos de vista y ampliación del sentido del texto.¹⁸

Esta comunidad de lectores y escuchas, al igual que las modalidades de lectura, se han transformado debido a los avances tecnológicos. La lectura digital ha personalizado las formas de acercamiento a la palabra escrita y al texto. Los procesadores de palabras (Word, por ejemplo) y los diferentes aplicativos de los que se dispone para ordenar la información, darle sentido a la experiencia e imaginar otras maneras de concebir el mundo, permiten combinar formas gráficas, icónicas, de audio, texto, entre otras, dando lugar a textos y lecturas multimodales. El uso de estas herramientas ahora cuenta con tutoriales que le muestran al usuario como utilizarlas, sin acudir a otra persona y hacen que la lectura silenciosa crezca considerablemente pues cada vez se cuenta con menos tiempo para compartir con los otros una conversación en tiempo real.¹⁹

Finalmente, la literatura, al igual que las demás prácticas socioculturales mencionadas, reúne buena parte del desarrollo histórico-cultural de la humanidad debido a la confluencia de diversos tiempos en un mismo enunciado –pasado, presente y futuro–, las voces narrativas y los enigmas que se desencadenan cuando el lector asume una búsqueda apasionada por otorgarle sentido al texto. Asimismo, el distanciamiento que paulatinamente el autor del texto literario (oral y escrito) empieza a asumir es vivido, con mayor fuerza, por el lector literario. A esto se suma la separación entre el productor de la obra literaria (autor) y su perceptor (lector); esta estrategia discursiva a calló la voz del primero, cediendo a los personajes, al narrador y al lector un papel más decisivo en la construcción y la interpretación de la obra.

❖ **APORTES DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE A LA COMPETENCIA DISCURSIVA**

Las ciencias del lenguaje presentan un crecimiento acelerado debido al diálogo de saberes que establecen con diferentes campos de conocimiento, como la psicología cognitiva, la lingüística textual, la pragmática, la semiótica discursiva y los estudios de discurso, entre otros. Cada uno de estos campos aborda facetas o caras particulares de la realidad compleja del ser humano,

¹⁸Para más ampliación, véase, Manguel (1999).

¹⁹En algunas ocasiones, los maestros muestran cierta resistencia en relación con el uso de las TIC, posiblemente, porque las prácticas socioculturales con la lectura, la escritura, la oralidad y los textos literarios han estado más cercanas al conversatorio, las tertulias, la visita a la biblioteca y el uso del texto impreso. Además, porque el acceso de los estudiantes a la cultura, por tanto, sus aprendizajes, se pueden obtener por vías diferentes a la escuela y a los saberes que allí circulan. En suma, las prácticas socioculturales del lenguaje y los usos de los discursos que las estructuran, como portadoras de unos saberes, además del cambio en sus formatos-físico y virtual-y sus exigencias cognitivas, no son exclusivas de la escuela, pues la Internet además de ampliarlas, también promueve su acceso en cualquier lugar del mundo y sus restricciones son casi nulas.



representada en los discursos y prácticas socioculturales. La psicología cognitiva estudia la relación entre la representación y comunicación de contenidos cognitivos y su manifestación lingüística desde una perspectiva centrada en el funcionamiento de la mente individual. La lingüística textual aborda los diferentes niveles de estructuración de los discursos en una gramática ampliada más allá de la gramática oracional. A estas ciencias, se suman los aportes de la psicología cognitiva, llevando a investigadores, pedagogos, didactas y docentes a considerar la necesidad de adelantar diversos estudios y trabajos interdisciplinarios, en palabras de Van Dijk (1997).

Estos aportes han sido retomados en Colombia por María Cristina Martínez (1999), quien postula un modelo de procesamiento textual que articula la interacción del lector y el texto a través del análisis simultáneo de las estructuras textuales en sus diversos niveles (morfosintácticos, semánticos, pragmáticos, entre otros). Esta simultaneidad es consecuente con las diferentes prácticas socioculturales del lenguaje (lectura, escritura, oralidad y formación literaria), en las que se interactúa yendo del texto como totalidad a sus partes y de éstas al todo.

Van Dijk (1997) es otro de los investigadores importantes en relación con los estudios de la Lingüística Textual y del Discurso. Para este lingüista, el discurso es un suceso de comunicación el que se incluyen aspectos como quién, cómo, por qué y cuándo utiliza el lenguaje es decir, los hablantes expresan sus ideas, creencias o emociones como una parte de hechos culturales de diversa complejidad, tales como: intercambios con amigos o con cualquier otro grupo, lectura de toda clase de textos, llamadas telefónicas, participación en el aula de clases, entre muchos otros.

Así, esta participación implica el uso del lenguaje mediante la interacción que el mismo autor nombra como interacción verbal. Es importante aclarar que la verbalidad incluye al lenguaje hablado y al escrito en tanto entre ambos hay similitudes y diferencias especialmente cuando de comunicar las ideas se trata, aunque las formas escritas son consideradas más como productos verbales que como formas de interacción. Además, los autores y lectores son los usuarios de la “comunicación escrita” o “interacción escrita” a pesar de que no se presenta cara a cara, lo que conlleva a pensar que ambas modalidades hacen parte de una sola noción de “discurso”, tal como lo propone Van Dijk (1997).

Los estudios del discurso en muchas ocasiones se ocupan de los “textos” como producto de la escritura y de las “conversaciones” como producto del acto de hablar pero han descuidado a los usuarios y a otros aspectos que están presentes en cualquier evento comunicativo en su conjunto. De esta manera, Van Dijk (1997, p.24) propone que el contexto –tanto como aquellas otras características de la situación social que influyen en la construcción de los textos y en la conversación-debería ser objeto de estudio del análisis del discurso.

Y es que los discursos no están sólo formados por estructuras de sonidos, imágenes, oraciones o formas complejas de sentido; también es posible aproximarse a ellos desde la situación social y cultural en las que se comunican los usuarios del lenguaje, dichos eventos discursivos están constituidos en actos de habla, los cuales se organizan en complejas jerarquías. Los actos de habla son definidos por Van Dijk como “emisiones en un lenguaje” (p.38), producidas por un hablante en algún contexto situacional es decir, en una dimensión social en la que se debe



tener en cuenta las intenciones y conocimientos de aquel, en relación con el efecto discursivo que pretenda conseguir.²⁰

En las interacciones orales y escritas hay claros indicios de la pertenencia de los hablantes a uno o varios contextos socioculturales, hecho que permite un análisis de las consecuencias posibles del discurso, a saber: los papeles sociales de los participantes, el conocimiento social pertinente que poseen, las normas y valores que los rigen, las estructuras institucionales u organizativas que los afilian.

En conclusión, las relaciones entre los hablantes y los contextos son bidireccionales por cuanto estos últimos no son estáticos, ni los usuarios del lenguaje son entes pasivos ante los condicionamientos de las sociedades y de las culturas; ellos aportan con su construcción y modifican a estas permanentemente.

❖ **LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE, UN NÚCLEO PROBLÉMICO EN CIERNES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA EN TODAS LAS ÁREAS DEL CURRÍCULO ESCOLAR.**

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas del currículo están mediados por el lenguaje, en sus diversas manifestaciones, como son: la oralidad, la lectura, la escritura y la escucha. Estas prácticas socioculturales, como se muestra más arriba, han adquirido un desarrollo significativo debido a los aportes que las ciencias del lenguaje y las TIC realizan a la sociedad. El diseño de sitios web, la publicidad interactiva y algunas herramientas virtuales, entre otras, tienen en cuenta el estudio del signo, abordado por la semiótica, ciencia a la que también se unen los estudios sociolingüísticos y culturales. Las ciencias del lenguaje también son pieza clave para la didáctica del lenguaje. Este diálogo inter y transdisciplinar se convierte en un imperativo para el que hacer del maestro, pues ninguna ciencia, disciplina o arte, puede escapar a este diálogo de saberes establecido por el maestro desde su saber disciplinar – ciencias del lenguaje, entre otras disciplinas– y su saber didáctico –la didáctica del lenguaje, la didáctica de la literatura, entre otras–, miremos algunos aspectos al respecto.

Algunos didactas de la lengua consideran que esta didáctica debe estudiar dos tipos de actividades. El primero, se relaciona con el enseñar y aprender lengua, y el segundo, con identificar los procesos y actos discursivos que maestros y estudiantes realicen al interior y por fuera del aula. El maestro es uno de los primeros sujetos discursivos pues, cuando establece una comunicación pedagógica con los estudiantes, toma conciencia de los usos orales y escritos del lenguaje, convirtiéndose en un punto de referencia para aquellos (Camps, 2001).

Esta perspectiva también le exige al docente la aplicación de estrategias en el aula que le permitan articular sus conocimientos lingüísticos y literarios, con los de la enseñanza y el aprendizaje de su área de desempeño. Esto significa, identificarla manera cómo el estudiante

²⁰En la producción discursiva intervienen actividades diversas como la producción de sonidos, la gestualización, las representaciones semánticas y la realización de actos de habla de una manera estratégica y contextualmente relevante en las que los hablantes pretenden en primer lugar, ser comprendidos y, en segundo lugar, comunicar ideas en calidad de miembros de diferentes grupos sociales.



asimila y usa el lenguaje; reconocerlos contextos sociocognitivos y cultural es que determinan su uso en diversos contextos discursos (virtuales, impresos, orales y escritos), entre otros.

En consonancia con lo anterior, algunas ciencias del lenguaje le muestran al maestro la manera cómo funciona *la comunicación discursiva* en la sociedad.²¹ Dichas ciencias señalan que las relaciones discursivas son desiguales, pues aunque un grupo de personas use la misma lengua, los usos sociales son diferentes debido al contexto sociocultural y la visión de mundo de sus hablantes. Este proceso de la interacción humana se expresa, en el aula, por medio de la competencia discursiva, la cual aparece en la década de los ochenta como una subcompetencia de la competencia comunicativa.

Este lugar complementario de la competencia discursiva, también tiene sus efectos en la didáctica de la lengua, debido a dos situaciones: 1) El predominio que tiene el enfoque comunicativo funcional en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en detrimento del carácter sociocultural y discursivo de la comunicación y 2) El uso de los textos en el aula, que al ser comprendidos como ejercicios rutinarios para la comprensión lectora (Camps, 2008), deja de lado la dialogicidad que los géneros discursivos pueden suscitar en las prácticas socioculturales del lenguaje.

De esta manera, dicho enfoque llevó a los estudiantes a tener un contacto formal con los discursos que circulan en la sociedad, pues debían identificar en el texto un tema, un canal de comunicación, un propósito; en suma, acceder a los niveles formales de la lengua. Por su parte, el uso de diversas tipologías textuales, al poner su énfasis en la textualidad, esto es, analizar los niveles de coherencia, cohesión, léxico, macroestructura, entre otras, dejaba de lado los niveles de interacción sociocultural que los discursos producen, con la idea de promover una respuesta (crítica y estética) por parte de su perceptor (lector). No obstante, el tránsito del enfoque gramatical al funcional, y el paso de la textolingüística al análisis del discurso en diversas prácticas socioculturales del lenguaje, dio como resultado el lugar de la competencia discursiva en el aula y en una didáctica del lenguaje en construcción.²²

A propósito de una didáctica del lenguaje, en Colombia el trabajo de Pérez y Roa (2010) brinda una serie de herramientas teóricas clave para reconocer su relación con la competencia discursiva. Expresan que “no se aprende el lenguaje por segmentos, se ingresa directamente a los discursos, a prácticas complejas” (p.26). Estas últimas hacen parte de la cotidianidad; así, un ejemplo de ello lo representa el acceso de los niños a prácticas discursivas orales cuando se dirigen a los adultos con el propósito de solicitar una explicación, contarles algún suceso, expresarles su afecto, entre otras, donde se acude a diferentes usos del lenguaje, de acuerdo

²¹De acuerdo con Bajtín (2009, p.260), el discurso lo integran una serie de enunciados, proferidos por un hablante o sujeto discursivo. Los enunciados son unidades de la *comunicación discursiva* que pueden variar por su extensión, contenido y composición, no obstante, posee unos *rasgos estructurales comunes* y unas *fronteras*. Dichas fronteras se establecen, por medio de las voces de la enunciación, es decir, cada vez que un sujeto interviene y es interpelado por otro. En suma, el enunciado no es una unidad abstracta, pues hace posible que la comunicación pueda tener diversos propósitos e intenciones.

²²En palabras de Martínez (2001), “el género discursivo es en definitiva la actualización e integración a través del lenguaje en uso de las relaciones sociales”, entre diversos interlocutores. Por tanto, “desarrollar la competencia discursiva pareciera ser entonces el papel de la enseñanza de la Lengua materna” (p.26).



con los contextos e intenciones comunicativas y acudiendo a registros de carácter oral, escrito, corporal, virtual, artístico, entre otros.

Algunas actividades pedagógicas les pueden sugerir a los estudiantes recuperar el carácter *formal- social* de prácticas socioculturales orales que se expresan en situaciones familiares, ceremonias, eventos sociales; otras pueden acudir a las experiencias escriturales y orales de los estudiantes a nivel *institucional*, cuando hacen peticiones ante una institución escolar, del Estado o privada; asimismo, las de carácter *formal-académico* exigen a los docentes y estudiantes acudir al estudio del lenguaje y apoyarse en estrategias discursivas –panel, foro, exposiciones, entre otras–, que fortalecen el diálogo de saberes y la construcción de acuerdos a los que aspira la competencia discursiva; y aquellas prácticas del lenguaje *informales*, propias del mundo de la vida de los estudiantes, que también están presentes en el aula (Pérez y Roa, 2010).

En síntesis, las prácticas socioculturales y discursivas del lenguaje son producto del intercambio que los seres humanos, adquirimos en las relaciones interpersonales, académicas y estéticas.

❖ APROXIMACIONES ENTRE LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA COMO PROCESO DE SIGNIFICACIÓN Y LA COMPETENCIA DISCURSIVA

Un punto de partida para reflexionar sobre la formación literaria en el ámbito escolar es plantearse la pregunta sobre la literatura o más concretamente sobre la obra literaria, `objeto´ que se ubica en medio del docente y los estudiantes, constituyéndose en el elemento que cohesionan la mediación docente. Pero si bien el texto literario hace posible el diálogo entre el lector, la obra y el docente, sería importante preguntarse por el sentido que tiene el concepto *literatura*. Avanzar en este propósito podría mostrar las concepciones que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de dicha área, inquietud que no es exclusiva del campo de la Didáctica de la Literatura; también entre los teóricos y críticos literarios²³ se debaten explicaciones sobre el fenómeno literario actual, que no está exento de contradicciones y polémicas.

Por ejemplo, el crítico inglés Terry Eagleton hace un recorrido por las distintas respuestas que ciertos grupos con poder académico e intelectual han dado a la pregunta sobre la literatura y concluye que éste es un lugar vacío e inestable que ocupan algunas instituciones, que tienen ciertas prácticas ideológicas y que hacen parte de prácticas discursivas de un momento histórico y social determinados (Eagleton 1994, p. 243).

De otro lado, Jonathan Culler, siguiendo una línea muy cercana al crítico inglés, dice sobre la literatura que es una “institución que se funda en la posibilidad de decir todo lo imaginable”

²³En opinión de T. Colomer este campo tiene múltiples consecuencias en los planteamientos didácticos (1996, p.129); para C. Lomas, la diversidad de enfoques y perspectivas de la ciencia literaria contribuye al desacuerdo de los fines y métodos de la educación literaria (1996, p.22).



(2000, p. 53). Pero este teórico encuentra un punto de inflexión que rompe la relatividad de Eagleton, reivindicando la literariedad como la organización particular del lenguaje que lo distingue del lenguaje usado con otros propósitos (p. 40). En otras palabras, la literatura suscita ciertas prácticas particulares: la suspensión de la exigencia de inteligibilidad inmediata, la reflexión sobre qué implican nuestros medios de expresión y la atención a cómo se producen el significado y el placer (p. 55).

Por otra parte, si tenemos en cuenta argumentaciones como las de Stanley Fish (citado por Karen Littau, 2008, p. 179), se puede afirmar que lo que se denomina literario estaría determinado por las comunidades de interpretación, que poseen unos horizontes de expectativas lectoras e interpretativas que les permiten, ante todo, compartir y hacer circular referentes comunes sobre las obras literarias.

Así, desde una perspectiva que complementa los rasgos antes señalados, Van Dijk propuso, desde una concepción de la pragmática de los textos literarios, la necesidad de abordar la aproximación a los textos literarios desde sus características estructurales de elaboración verbal (condición que no es exclusiva de los textos literarios, por cuanto pueden encontrarse rasgos similares en otros textos, por ejemplo, publicitarios o lúdicos) y desde la consideración de una comunidad de lectores especializados, "profesionales", que cumplen la función de comunidades de intérpretes, como las propuestas por Stanley Fish, en diferentes momentos históricos; en este último sentido, la literatura se define como tal a partir de "lo que alguna clase social y algunas instituciones (las escuelas, las universidades, los libros de texto, los críticos, etc.) *llamen y decidan usar como literatura*"(1983, p. 118).

Pero también podemos acudir a otros estudios que reconocen el texto literario a partir de un entrecruzamiento de discursos, enunciados por sujetos que portan "palabras propias y ajenas" (Bajtín 1993, p. 65). En este enfoque, la literatura es considerada como uno de los campos de la intertextualidad, donde convergen y divergen discursividades sociales e históricas.

Ahora bien, si se avanza un poco en los estudios literarios de comienzos del siglo XX, nos encontramos con las teorías de la recepción estética. Para dicha teoría, el lector es un constructor activo de significados y sujeto atravesado por múltiples discursos. Así, la intertextualidad es una estrategia de la comunicación literaria creada por el narrador, con el propósito de que el lector la apropie por medio de la comprensión e interpretación de las ficciones literarias. Cuando se está formando en la literatura ²⁴ lo que se establece en el aula de clase es una relación discursiva; por esta razón, la significación²⁵ es un camino para el desarrollo de la competencia discursiva. En este sentido, la didáctica de la literatura podría proponer un proceso de lectura y análisis de las obras desde perspectivas múltiples, que den cuenta de un campo discursivo intertextual, donde el lector encuentra un lugar de conocimiento y donde se construyen significaciones múltiples. La obra literaria existe porque

²⁴Para una ampliación de este enfoque ver Jurado (1998)

²⁵El profesor Luis Ángel Baena considera que el proceso de significación promueve las formas de interacción que pueden considerarse propiamente humanas (1987, p.61).



alguien la lee. Ya Paul Ricoeur había expresado que “un texto sin lectores un no texto, es decir sólo huellas negras en una hoja en blanco”.

Hans Robert Jauss (1976) y Wolfgang Iser (1987), como unos de los proponentes de las teorías de la recepción histórica y teoría del efecto estético -respectivamente-, hablan de las implicaciones de ellas para el campo de la didáctica de la literatura en el sentido de referirse al empoderamiento del lector- léase estudiante-, como un sujeto que contribuye con las actualizaciones en la construcción, transacción, consolidación y actualización de los sentidos de los textos. Dice Iser: "La obra literaria posee dos polos que pueden denominarse: el polo artístico y el polo estético; el artístico describe el texto creado por el autor, y el estético la concreción realizada por el lector" (1987, p. 44). Según lo anterior, las obras literarias exigen del lector establecer relaciones intertextuales con otras obras, en las que se evidencie la competencia discursiva como el espacio donde surgen, se relacionan y se ponen en juego significativamente los conocimientos socioculturales, lingüísticos, los referentes estéticos y las vivencias que toda nueva lectura despierta en quien actualiza los textos. En otras palabras, es necesario que el desarrollo de su competencia literaria se conecte con un espacio más amplio, el de la competencia discursiva.

En síntesis, el diálogo entre la didáctica de la literatura y la competencia discursiva tiene en cuenta el carácter de interdisciplinariedad de las prácticas discursivas presentes en los textos literarios –literaturas orales, hipertextos digitales e impresos con propósitos estéticos, narrativa hipertextual –, el cine de adaptación de obras literarias, el audio-libro, entre otros–. En este sentido, podríamos comprender esta didáctica como un diálogo de voces e ideologías alrededor de la interacción entre disciplinas [y] de un esfuerzo colectivo sobre un problema común. (Gómez y Castillo 2001, p. 40). En el primer caso, estaríamos hablando de una *estética de la creación verbal*, en términos bajtinianos, que reconoce el lugar de los estudios del lenguaje, la cultura y las ideologías que configuran la producción de las obras literarias y su recepción estética. Y en el segundo, acudimos a los aportes que la didáctica del lenguaje en clave sociodiscursiva, unido a la didáctica de la literatura, le pueden brindar a la experiencia estética de estudiantes y docentes, cuando leen, discuten y escriben a partir de las obras literarias, bien sea en forma impresa e hipertextual, aunque esta última recoge los aportes de la competencia comunicativa, predominante en los enfoques sobre la enseñanza de la literatura.

❖ TRÁNSITO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA COMPETENCIA DISCURSIVA.

El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por Dell Hymes (1972) para delimitar la capacidad de un usuario de una lengua para utilizar los recursos lingüísticos y culturales necesarios en actuaciones ajustadas a diferentes situaciones sociales; Hymes destacó el carácter socio-cultural de estos conocimientos sobre el uso de la lengua e impulsó el carácter descriptivo e intercultural de las formas de uso del habla, más allá del conocimiento de la gramática de la lengua.

Las implicaciones didácticas del concepto de competencia comunicativa se pueden ilustrar en la importancia dada a los actos comunicativos como unidades de trabajo en el aula, al énfasis en los usos sociales de la lengua y a la diversidad de textos que se puede encontrar en dichos



usos. En desarrollo de algunos de estos rasgos se entienden los trabajos de Canale y Swain (1996) para proponer las competencias gramatical, sociolingüística y estratégica como componentes para la enseñanza y evaluación de segundas lenguas. La competencia sociolingüística, entendida como el conocimiento de las normas del discurso y sus funciones en relación con las circunstancias sociales de uso, fue elaborada después por Canale con la introducción de la competencia discursiva, para señalar la capacidad de las personas para elaborar y comprender distintos tipos de discursos, con grados de cohesión y coherencia diferentes, en respuesta a las variadas circunstancias de las situaciones sociales de uso de la comunicación.

La consideración de la competencia discursiva en este texto tiene que ver con la incorporación del carácter sociocultural de las prácticas de uso e interacción de la comunicación donde intervienen discursos relacionados con la literatura, en los cuales se reconocen las diferencias sociales de los lectores, las mismas que se manifiesta a través de la diversidad de recursos y de diferentes niveles de apropiación de capital simbólico que intervienen en la producción y circulación de los discursos.

❖ **LA LECTURA DE DIVERSOS GÉNEROS LITERARIOS COMO EXPERIENCIA ESTÉTICA Y DISCURSIVA EN EL SALÓN DE CLASES: ANÁLISIS DE UN CASO.**

A continuación se presenta el desarrollo de una unidad didáctica que tiene en cuenta tres criterios, así: los componentes de la didáctica del lenguaje y la literatura; los procesos de recepción y experiencia estética, que se movilizan cuando los estudiantes acuden a dichos géneros y el lugar de la competencia discursiva en estos últimos. *El tema* de la unidad didáctica es uno de los primeros aspectos que maestros y estudiantes deben analizar. Si la intencionalidad del maestro es el desarrollo de la competencia discursiva de sus estudiantes, les puede proponer la lectura de diversos géneros literarios, con el *propósito* de que establezcan comparaciones estructurales entre dichas obras y al mismo tiempo, reconozcan las intenciones, los puntos de vista, su acercamiento o distanciamiento respecto de las intervenciones de los personajes, el narrador, las elipsis o espacios en blanco del texto, entre otras estrategias discursivas.

Seguidamente, debe seleccionar el texto, esto es *el medio*, que les permite a los estudiantes desplegar sus saberes y conocimientos literarios, lingüísticos, pragmáticos, socioculturales, políticos y estéticos, entre otros. La mayoría de los estudiantes tienen nociones generales o particulares de estas ciencias; por ello, antes, durante y después del proceso de recepción estética, el docente debe identificar las necesidades de aprendizaje y los saberes de los estudiantes, aspectos que se pueden concretar por medio de la puesta en escena de *contenidos* situados. Esto quiere decir que si la competencia discursiva reconoce la diversidad de lectores, textos y contextos con los que aquellos interactúan, los contenidos se deben asimilar y transformar. Se asimilan cuando el estudiante los incorpora a sus procesos de pensamiento; recuérdese las habilidades generales de la competencia discursiva, como son: la percepción, la inferencia, la memoria y la explicación de las realidades construidas (Bruner, 1999). Y se transforman, cuando el sujeto es capaz de utilizarlos en diversas prácticas socioculturales del lenguaje, como las que se mencionaron más arriba, retomando a Pérez y Roa (2010).



El *método* es uno de los componentes más dinámicos de la didáctica del lenguaje y la literatura. Se desarrolla por medio del conjunto de actividades de lectura –silenciosa y en voz alta–, consulta extraclase –investigar las preguntas que suscita la lectura del texto–, informes de lectura– elaboración de una reseña crítica, un ensayo, un *power point*, un *prezi*, entre otras herramientas impresas y virtuales–, puesta en escena de las obras– representaciones teatrales, cantos, diálogos, soliloquios, entre otras²⁶

Por otra parte, la *evaluación* dialógica se convierte en el componente articulador del proceso didáctico, entendiéndose por esto último, la interacción comunicativa y discursiva de la que surgen los aprendizajes, preferiblemente de investigación, de los estudiantes y el docente. Se dice *investigar* desde una pregunta cuya respuesta satisface al estudiante por su sencillez y comprensión, hasta aquellas creaciones discursivas en las que estudiantes y profesores formulan una hipótesis -abductiva–, que los lleva a transformar el contenido de lo aprendido, leído o visto.²⁷ Investigar es muy importante a la hora de incorporar dicho enfoque a las didácticas del lenguaje y la literatura y al desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes y el profesorado.

Ahora se muestra un texto literario seleccionado y su análisis, donde se intenta establecer la relación con la recepción estética; se trata de un relato breve de Augusto Monterroso, titulado “Epitafio encontrado en el cementerio Monte Parnaso de San Blas, S.B”. El narrador del relato, dice:

Escribió un drama: dijeron que se creía Shakespeare; Escribió una novela: dijeron que se creía Proust; Escribió un cuento: dijeron que se creía Chejov; Escribió una carta: dijeron que se creía Lord Chesterfield; Escribió un diario: dijeron que se creía Pavese; Escribió una despedida: dijeron que se creía Cervantes; Dejó de escribir: dijeron que se creía Rimbaud; Escribió un epitafio: dijeron que se creía difunto FIN ²⁸

Este texto exige de quien lee un conocimiento de la historia de la literatura y de la vida de los autores que el texto menciona. Sus nombres son una indeterminación para quienes, en su enciclopedia literaria, no tiene muchas referencias: si no se comprende el fuerte vínculo entre, por ejemplo: drama y Shakespeare, cuento y Chejov, va a ser casi imposible entrar en la propuesta de esta minificción. Es exigencia para el lector saber que el primero de la *Posible interpretación de un Lector*:

Un trabajo de lectura con este breve relato sitúa a jóvenes ante diferentes elementos, por ejemplo el título, que funciona como para texto, donde se encuentra epitafio, término que no hace parte del vocabulario común utilizado por los estudiantes, que se refiere a una composición poética, pero que honra a un difunto: su significado y uso tienen una estrecha relación en la composición del relato de Monterroso. El texto se presenta como la experiencia del escritor que ha sido enterrado en la tumba y a quien va dirigido el epitafio. Las expresiones

²⁶Álvarez y González (1998), explican a partir de una didáctica general, los *componentes operacionales del proceso docente-educativo*, elementos que son recontextualizados en este caso, en la didáctica del lenguaje y la literatura

²⁷Véase Moreno y Carvajal (2015).

²⁸<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/monte/am.htm>. Consultado el 28 de marzo de 2015.



escribió/dijeron que se creía, se repiten y establecen una simetría de significados entre las frases, referidas a los géneros literarios más representativos, con sus correspondientes representantes.

Este texto exige de quien lee un conocimiento de la historia de la literatura y de la vida de los autores que el texto menciona. Sus nombres son una indeterminación para quienes, en su enciclopedia literaria, no tiene muchas referencias: si no se comprende el fuerte vínculo entre, por ejemplo: drama y Shakespeare, cuento y Chejov, va a ser casi imposible entrar en la propuesta de esta minificción. Es exigencia para el lector saber que el primero de los autores es la figura representativa del género dramático; y el segundo, del cuento.

Pero el texto se complejiza más aún en sus últimos renglones: “Dejó de escribir: dijeron que se creía Rimbaud; Escribió un epitafio: dijeron que se creía difunto. FIN”. El nombre de Arthur Rimbaud representa todo un paradigma para la literatura universal, saber sobre su vida personal contribuye a que el lector comprenda la frase como una síntesis de su vida poética. Un epitafio debe ser una representación o símbolo de la vida del difunto. El microrrelato o minificción de Monterroso habla sobre la vida de un escritor usando la misma literatura (autores y géneros literarios) y, por medio de una composición narrativa que tiene un principio, un conflicto y un desenlace, en este caso presentado a través de la palabra fin.

Otro lector, desde ciertas variaciones en el énfasis de la valoración social de los elementos integrados en el texto literario de Monterroso, anotó:

Un epitafio representa un tipo de textos caracterizado por su ubicación espacial y simbólica; el epitafio es, sencillamente, una inscripción ubicada sobre una tumba. Así lo establece el sentido etimológico. Su condición de ubicación, sin embargo, no establece definitivamente el tipo de acto de habla que pueda ejecutarse con su enunciación; es decir, un epitafio no necesariamente debe ser un texto para exaltar al difunto y puede, en el marco de una práctica de orden literario, transgredir los usos convencionales de los epitafios. De hecho, el texto de Monterroso ratifica la ubicación convencional del epitafio en una tumba en su mundo posible (cumpliendo el principio etimológico del mundo real) pero introduce una función narrativa alternativa al consabido “Aquí yace...alguien que olvidó cómo respirar”, por ejemplo.

No es necesario insistir en los aportes que debe hacer el lector para que la máquina textual se movilizase; si el capital simbólico apropiado por el lector no es suficiente, algunos elementos del texto no lograrán su plena realización en el proceso de actualización del sentido en la lectura y su posterior elaboración como manifestación verbal. Interesa destacar la estructura dialógica de los enunciados que integran el texto: una acción de escritura que produce un tipo textual específico, asimilable a un género literario reconocido como tal, por lo menos, por los historiadores de la literatura y por los profesores de literatura; y una respuesta impersonal, de un colectivo indeterminado, al que se alude por su acción de decir respecto al texto producido. Los referentes de género textual y de autor representativo del género son ilustrativos, posiblemente, de la versatilidad del difunto.

El juego irónico, el sentido literario del texto producido por Monterroso, es posible de explorarse en la medida en que el autor del que se habla en el texto (el difunto anónimo, otra ironía más del relato) deja de escribir y su gesto sigue siendo valorado desde una perspectiva literaria, con base en la biografía de Rimbaud. Al final, escribir su epitafio (que es una de las



opciones pragmáticas para la fijación de dicha tipología discursiva) permite inferir que, incluso más allá de la muerte, alcanza a llegar el efecto de la escritura. Una ironía más, en la cual el texto de Monterroso evidencia otro de los pliegues de sentido de su texto, es que los lectores, con base en la anotación anterior, podrían ser parte del grupo de los que creen en la existencia del difunto que, por efecto del hecho de la escritura, sigue siendo escritor.

Las posibilidades de producción de sentido frente a un texto literario, en una situación social determinada, dependen en gran medida de cómo el lector comprenda dicha situación social, del capital simbólico que tenga a su disposición y de las decisiones que considere pertinentes para cumplir con la etapa de elaboración de sus juicios interpretativos, en la fase de catarsis propuesta por los teóricos de la recepción, en todos los momentos del proceso puede indicarse la presencia de la competencia discursiva del lector.

❖ **OPINIONES Y RECOMENDACIONES DE LOS PROFESORES ADSCRITOS A LA RED COLOMBIANA DE LENGUAJE EN RELACIÓN CON LA COMPETENCIA DISCURSIVA**

Los estándares de 2006 contaron con la lectura crítica de algunos profesores del país. Sin embargo, para su segunda versión, la meta era ampliar la discusión. Por ello, el equipo de trabajo de los EBC en lenguaje, en coordinación con la Red, convocan a los doce Nodos, adscritos a dicho espacio: Antioquia,²⁹ Caribe, Centro, Córdoba, Eje Cafetero, Guantánamo, Guaviare, Santander, Tolima, Tumaco y Valle, para que participen de dicha reformulación de la política pública³⁰. De esta manera se realizaron en todo el país cinco talleres a los que asistieron 400 maestros(as) en las ciudades de Medellín, Barranquilla, Bucaramanga, Cali y Bogotá, y tenían como propósitos: 1) reconocer los niveles de apropiación de los maestros, en relación con la versión 01 de los EBC en lenguaje, publicados por el MEN en 2006 y 2) discutir la revisión, ajuste y actualización de la versión 02 de los EBC en lenguaje, adelantada por un equipo de profesores de todo el país, liderado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

En relación con el segundo objetivo y, en particular, con la competencia discursiva, les llama la atención que las habilidades de la competencia comunicativa –hablar, leer, escuchar y escribir–, nombrados en los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (1998), se reconfiguren como prácticas socioculturales y encuentren en la construcción del sentido del texto –impreso, visual, icónico, entre otros–, y sus procesos de enunciación, la posibilidad de desarrollar la competencia discursiva de los estudiantes y sus maestros. Entre otras ideas, expresaron que, en la enseñanza de los lenguajes y las lenguas, debe tenerse en cuenta las diferencias étnicas y culturales; debe procurarse el diálogo de saberes a partir del intercambio de experiencias; debe hacerse explícita la importancia del reconocimiento de otros modos de leer y escribir, entre los cuales se encuentran los medios digitales y, a partir de ellos, las prácticas textuales que se suscitan; señalaron la importancia de la competencia discursiva,

²⁹En Antioquia, el grupo de investigación Somos Palabra: Formación y Contextos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, también hace parte de la Red Colombiana de Lenguaje y es importante destacar su participación en el equipo de trabajo de los EBC en lenguaje.

³⁰Véase el Acta de la Asamblea de la Red Colombiana, 2014, en la que aparecen los informes de gestión de cada uno de los nodos citados.



dada la pluralidad de discursos que se producen en el uso de la lengua y que caracterizan cualquier entorno cultural; requieren que en los ámbitos de interacción de la competencia discursiva se incluyan la interpretativa, la argumentativa y la propositiva, debido a la valoración crítica por parte de los lectores de los textos.

❖ **REFLEXIONES PARCIALES A MODO DE CIERRE, RESPECTO DE LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL PROFESORADO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EL ÁREA DE LENGUAJE**

Con todo y lo anterior, la idea de realizar un proceso de discusión, consulta y validación en relación con la revisión, ajuste y actualización de los EBC en lenguaje, muestra la necesidad de seguir avanzando en la consolidación de la *Red Colombiana de Lenguaje* y lograr que este espacio, siga estableciendo alianzas con diferentes sectores de la educación, como son las universidades, las instituciones de educación básica, media, y técnica, las agremiaciones de maestros, el Ministerio de Educación Nacional –MEN– y la sociedad en general, donde se propenda por el diálogo de saberes y la construcción de acuerdos en y entre cada una de ellas, a pesar de las lógicas particulares.³¹

No obstante, avanzar en este propósito es un proceso de largo aliento pues no se pueden olvidar las dificultades que, históricamente, le han impedido a la educación colombiana, en especial, a los programas de formación inicial y continua de maestros, participar en el diseño de políticas públicas que hagan posible la construcción de acuerdos en busca de la *paz, la equidad y la educación*, a la que nos convoca el actual proyecto de nación.

CONCLUSIONES

- Los discursos relacionados con las competencias, casi siempre dejan de lado su articulación con la práctica pedagógica del docente y la investigación en el aula. Esta visión, posiblemente tiene su origen, en la idea de ‘saber hacer en contexto’, pues en algunas ocasiones el profesorado considera que si las competencias se muestran en situaciones concretas de aprendizaje, no es necesario investigarlas. Por ello, la pregunta relacionada con el *que* ocurre con los modos de pensar, sentir, actuar, transformar e interactuar, a los que se ve abocado el estudiante cuando muestra el desarrollo de una competencia, deben ser consideradas por el docente, con la idea de brindarles nuevos aprendizajes.

³¹Algunos datos estadísticos de los talleres, son: se inscriben 504 docentes y participan 400; las ciudades y nodos con mayor número de asistentes, son Barranquilla –Nodo Caribe– con 80, y Cali –Nodo Cali–, con 120; El 7% de los asistentes a los talleres, hace parte del PTA; el 62%, tienen título de especialización, maestría o doctorado; en el taller de Barranquilla, el 67% de los asistentes, hace parte del área de humanidades, lengua castellana, 19% de matemáticas, el otro 13%, lo integraban profesores de ciencias sociales, adscritos a universidades, o programas de psicología y pedagogía; el 56% del total de los asistentes, pertenecen a la Red y el 44% a instituciones educativas; el tiempo de vinculación de los asistentes a los talleres, en relación con la educación pública, es el siguiente: el 24% lleva de 15 años en adelante, el 23%, tiene entre 6 y 9 años, el 14% de 3 a 6 años, el 12% entre 9 y 12 años y este mismo porcentaje, de 1 a 3 años, el 10%, lleva 1 año y finalmente, el 6%, entre 12 y 15 años.



- El desarrollo de la competencia discursiva en el aula permite que los estudiantes y maestros articulen sus conocimientos lingüísticos y literarios en un esfuerzo por reconocer los diversos contextos sociocognitivos y culturales y por construir discursos virtuales, impresos, orales y escritos y multimodales
- La lectura de textos literarios desde la consideración de la competencia discursiva de los estudiantes y del docente, entendida ésta como la diversidad con que los diferentes agentes sociales llegan a un aula para producir sentido desde los textos, con bagajes culturales diferentes, exige pensar en una bordaje en el cual la “obra” no es un universo cerrado, obra terminada, sino es un texto, posible de desmontarse, de indagarse como un laberinto, con diversas entradas, con múltiples salidas, sin que primen las verdades únicas de la palabra definitiva. La clase como diálogo de saberes debe destacar la búsqueda del sentido, el trabajo del que interroga, más que el producto definitivo de las verdades establecidas.
- Considerar el hecho literario en el aula de clase desde una perspectiva del discurso implica considerarlo en sus manifestaciones intertextuales, de hecho ideológico y, a la vez, reconociéndolo como expresión de un diálogo entre diversos sujetos discursivos. Esta concepción pretende vincular al ámbito escolar con los ámbitos culturales tan determinantes en las prácticas cotidianas de los jóvenes estudiantes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Zayas, C. y González Agudelo E. (1998). *Lecciones de didáctica general*. Medellín: Edinalco Ltda.
- Bajtín, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*, Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económico.
- Baena, L. A. (1987). Lenguaje: comunicación y significación. En: *Lenguaje*, 16. Cali: Universidad del Valle. 61–66.
- Blázquez, F. (2002). La evaluación como proceso de diálogo. En: Rodríguez Rojo, M. (coord.). *Didáctica general. Qué y cómo enseñaren la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bruner, J. (1987). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Serie Didáctica de la lengua. Barcelona: Biblioteca de Textos.
- Camps, A. y Uribe, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: Una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En: *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Editorial La Muralla.
- Canale, Michael y Swain, Meryll. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua. En: *Signos. Teoría y práctica de la Educación*. Murcia. (abr.-jun, 1996). 18, 78-89.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En: Lomas, C. (Coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Cuadernos de formación del profesorado, (129-139). Barcelona: Horsori.
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo Crítica.
- Derrida, J. (1984). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Eagleton, T. (1994). *Una introducción a la teoría literaria*, Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económico.
- Foucault, M. (1972). *La arqueología del saber*. Siglo XXI: México.
- Gómez, B. y Castillo, M. (2001). Interdisciplinariedad en la docencia de la literatura. En: *Escritores, profesores y literatura*. I Foro Internacional de Reflexión UNEDA para creadores y profesores de literatura. Ponencias, Bogotá: Plaza y Janés.
- Hymes, D. (junio 1996) [1972]. Acerca de la competencia comunicativa. En: *Forma y Función*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 13-37.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.



- Jauss, H. R. (1976). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península
- Jurado, Fabio. (1998). *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Universidad Nacional. Bogotá: Plaza y Janés.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.
- Lomas, Carlos. (1996). La educación lingüística y literaria. La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Cuadernos de formación del profesorado, 14-22.
- Manguel, Alberto. (1999). Leer para otros. En: *Una historia de la lectura*. (pp.151-170). Bogotá: Editorial Norma.
- Martínez, M.C. (comp. y ed.).(1999).*Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M.C. (2001). La dinámica enunciativa: la argumentación en la enunciación. En: *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Volumen3. Cali, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje*. Bogotá.
- Monterroso, Augusto. *Epitafio encontrado en el cementerio Monte Parnaso de San Blas, S.B*. En: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/monte/am.htm>. Consultado el 28 de marzo de2015.
- Moreno, M. y Carvajal, E. (2015).*Bases de una estrategia didáctica para la formación de profesores investigadores*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Moreno y et al. (2015). *Informe final de los EBC en lenguaje*. Documento de trabajo inédito. Convenio Fundalectura-Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. 117p.
- Olson, D. y Torrance, N. (comp.).(2013). *Cultura Escrita y Oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (2004). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez A., M. y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito –SED–.
- Red Colombiana para la Transformación de Lenguaje. (2014). *Acta de la Asamblea*. Manuscrito inédito. Bogotá.
- Ricoeur, P. (1981).*El discurso de la acción*. Madrid: Ediciones Cátedra.



Van Dijk, T. (1983). *Estructuras y funciones del discurso. Una Introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso.* México: Siglo XXI.

Van Dijk, T. (comp.).(1997). *El discurso como estructura y proceso.* Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (comp.).(2001). *El discurso como interacción social.* Barcelona: Gedisa.



A LECTURA CRÍTICA: EL DIÁLOGO ENTRE LOS TEXTOS

Fabio Jurado Valencia

Universidad Nacional de Colombia

❖ EL CONTEXTO CRÍTICO DE LA EDUCACIÓN Y LA LECTURA CRÍTICA

Nunca antes en Colombia había surgido el interés por saber lo que se entiende por lectura crítica; la idea que emerge al oír este enunciado es la de asumir la palabra crítica como el acto de opinar a partir de lo que los textos dicen; opinar, a su vez, se relaciona con la libre asociación de las ideas, que regularmente conducen a la narración de experiencias anecdóticas (lo que le ha ocurrido al lector empírico) o a juicios ideológicos que las personas hacen cuando una palabra clave del texto opera como disparador de significados externos a la singularidad del texto. Entonces todas las personas consideran tener ya las capacidades para proceder como lector crítico.

Pero el origen del interés de los docentes y de los padres de familia hacia la lectura crítica se encuentra en la presión institucional, al determinar que el nivel más alto de la evaluación de la lectura es la lectura crítica. Esta presión se intensifica cada año, desde 2014, cuando la institución gubernamental ha decidido premiar (Ser Pilo Paga) a quienes alcanzan los más altos puntajes en las Pruebas SABER. Es una distracción interesante, muy hábil, del gobierno de turno, para aplazar los compromisos con la inversión pública en la transformación estructural del sistema educativo y, sobre todo, contribuir para garantizar la ampliación de la cobertura de las universidades públicas que, de acuerdo con los datos de SABER PRO y de las clasificaciones nacionales e internacionales de las universidades, son las que más muestran desarrollos académicos sostenidos, a pesar de sus restricciones presupuestales: Universidad Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad Industrial de Santander, Universidad de Caldas, si bien hay igualmente universidades privadas, como la Universidad de los Andes, la Universidad del Norte, la Universidad Eafit y la Universidad ICESI que se destacan en dichas clasificaciones. Pero los recursos presupuestales del programa Ser Pilo Paga están destinados, preferencialmente, para las universidades privadas, con alta acreditación, aunque una porción importante de los jóvenes con alta vulnerabilidad social quieren estudiar en las universidades públicas. Hemos de reivindicar la intención de avanzar hacia la posibilidad de universidades policlasistas, pero no de una manera tan desajustada en la inversión en la educación superior, en desmedro de las universidades públicas: el Estado llega a pagar 9 millones semestrales (3 mil dólares) por un estudiante del programa en una universidad privada, mientras paga escasamente el equivalente a 200 dólares (con la manutención) a un estudiante que, con el mismo programa, elige la universidad pública.

❖ QUÉ ES LA LECTURA CRÍTICA

En el primer semestre del año 2014, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) reformó la estructura y los componentes de la Prueba SABER 11: redujo las asignaturas del Núcleo Común (eran 8) a cinco grandes áreas y eliminó el componente flexible (eran 2). Las macro-áreas que en adelante se evaluarán son: 1) Lectura Crítica, 2)



Matemáticas, 3) Ciencias Naturales, 4) Sociales y Ciudadanas y 5) Inglés. En la perspectiva de la integración curricular, recomendada desde la Ley General de Educación (1994) y, sobre todo, según su primer decreto reglamentario (el 1860, de 1994), es loable la decisión, aunque la prueba podría comprimirse mucho más en 3 grandes campos: 1) Ciencias Sociales y Ciudadanas y Lectura Crítica, 2) Ciencias Naturales y Matemáticas; y 3) Inglés o lengua extranjera; es la constante que observamos en otros países: se evalúan de manera integrada las competencias fundamentales de los jóvenes que finalizan la “educación obligatoria” y se propende por la transversalidad de los saberes en la evaluación.

Aquí nos interesa profundizar en la especificidad de la evaluación de la Lectura Crítica. Desde 1991 cuando se hizo la primera aplicación de pruebas en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNE-MEN) se asumió la lectura crítica como el nivel más alto de logro en la comprensión de lectura: verifica los enunciados (del texto) en diferentes mundos (posibles) del texto; se asumió asimismo que el nivel básico de lectura es el literal, y el intermedio es el inferencial. Son los tres niveles de logro con los cuales se ha evaluado siempre la lectura en las Pruebas SABER, considerando el nivel más inferior a aquel en el que el lector solo percibe letras o grafías.

❖ **NIVELES DE LOGRO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA**

Nivel A	El estudiante, en este nivel, percibe el texto como una serie de fragmentos a partir de los cuales no es posible sacar conclusiones. La lectura se asume como desciframiento fonético de grafías. Solo puede hallar expresiones presentes literalmente en el texto.
Nivel B	En este nivel el estudiante comprende los elementos del texto, reconoce diferentes tipos de discurso, identifica lo que dos textos tienen en común y maneja lo que se expresa en forma indicativa en el texto. Organiza elementos en una estructura global sin dominar la modalidad de lo posible.
Nivel C	En este nivel el estudiante identifica la estructura del texto, comprendiendo su sintaxis y haciendo analogías e inferencias que trascienden el texto, al tiempo que es capaz de realizar un análisis intratextual. Puede elaborar conclusiones a partir del texto. Este es el nivel esperado para un estudiante de quinto grado.
Nivel D	En este caso, el alumno realiza análisis del texto en términos de lo denotado y lo connotado y (hace) verificación de los enunciados en diferentes mundos. En este nivel, el sujeto es capaz de atribuir propósitos al autor del texto.

(MEN-SABER, 1993, p.46)

Los niveles graduales de lectura (de lo elemental a lo complejo) son explicados en los Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana (MEN, 1998). Tanto en los lineamientos como en los fundamentos teóricos de la Prueba SABER la lectura crítica se asocia con la intertextualidad o la capacidad del estudiante-lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí saber descubrir las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos, o del autor cuando se trata de textos referenciales (ensayos, crónicas, divulgación científica, informes). Es importante llamar la atención sobre el concepto “intertextualidad”, pues se ha confundido este concepto con la



simple relación entre un texto y otros, cuando de lo que se trata es de reconocer la presencia de las voces de los diversos textos que se representan en el texto que se lee; es lo que Bajtin (1982) denominó dialogismo o diálogo entre los textos en el texto.

Veamos cómo se plantea en la nueva prueba de SABER 11 la lectura crítica:

ÁREA	ASPECTOS QUE EVALÚA	COMPETENCIAS	OTROS ELEMENTOS
Lectura crítica	<ul style="list-style-type: none"> * Competencias de lectura para diferentes tipos de texto. * Comprensión de un texto en diferentes niveles: desde el literal hasta el crítico. * No evalúa la capacidad de memorizar información o el conocimiento de categorías gramaticales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Identifica y entiende los contenidos explícitos de un texto. * Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. * Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. 	<p>La prueba incluye tipos de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Continuos: pueden ser literarios, expositivos, descriptivos o argumentativos. Se destacan los textos filosóficos de tipo argumentativo o expositivo. * Discontinuos: organizados en matrices y tablas. Incluyen caricaturas, etiquetas, infografías, avisos, diagramas y manuales.

Como se observa, en los “aspectos que evalúa” se referencian los niveles de la lectura, los cuales subyacen en las tres competencias expuestas en los enunciados respectivos. Sin embargo, el documento que el ICFES ha puesto en circulación no profundiza en el concepto “Lectura crítica”; dada la importancia para los docentes, los estudiantes y las familias, haremos enseguida una explicación sobre la lectura crítica con énfasis en los textos literarios (lo podríamos hacer en otro momento con textos no literarios).

La lectura crítica no es la “libre opinión” del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, que a su vez devienen de los acervos textuales (lo que Umberto Eco -1981- denominó Enciclopedia del lector). Este diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica, que es en sí un juego en el asombro de identificar intencionalidades en lo leído. Entonces la lectura crítica es imposible de aprender si los acervos textuales del lector son muy limitados, como ocurre en las escuelas de la periferia; en estas escuelas (Tumaco, Leticia, Arauquita, San José de Guaviare, Puerto Leguizamo...) solo hallamos cartillas instruccionales para repasar y hacer ejercicios prescriptivos. En el 50% de las instituciones escolares en Colombia, aproximadamente, no hay nada para leer más allá de la cartilla (las cartillas de Escuela Nueva en las escuelas rurales, por ejemplo), si bien en los dos últimos años con la política de Estado sobre la lectura se ha iniciado un proceso de dotación de textos auténticos de diverso género en las escuelas.



La diversidad textual –periódicos, revistas, antologías de poesía, cuento, ensayo, crónica y divulgación científica- y la formación pedagógica de los docentes orientada hacia la intersección entre los textos puede garantizar la formación del lector crítico, que es en sí la formación de un ciudadano con criterio. En esta perspectiva las pruebas externas deben considerar las diferencias abismales entre las instituciones educativas que tienen bibliotecas y las que no las tienen, o entre las que tienen redes virtuales y medios digitales y las que solo tienen cartillas deterioradas por el uso. Los resultados de las pruebas externas no se pueden introducir en el mismo saco a no ser que sea para llamar la atención sobre estas diferencias y desde allí comprometer a los gobiernos, locales y nacionales, con los principios de la equidad en la educación.

❖ LA LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO LITERARIO

Toda literatura deviene de una tradición. La tradición tiene rupturas, no es lineal, no es una cadena con los mismos eslabones. Hay un permanente comienzo a partir de las rupturas, aunque el nuevo comienzo arrastra consigo las improntas del pasado. La tradición literaria está constituida por los acervos escritos de cada generación, y cada generación es la que transforma, siempre volviendo la mirada y apuntando hacia un horizonte. Desde un aquí-ahora todo autor pondera la tradición literaria y apuesta por la ruptura. Cuando lo pretendido se alcanza, y sabemos que son los lectores quienes sancionan, entonces nos encontramos con los grandes hitos literarios.

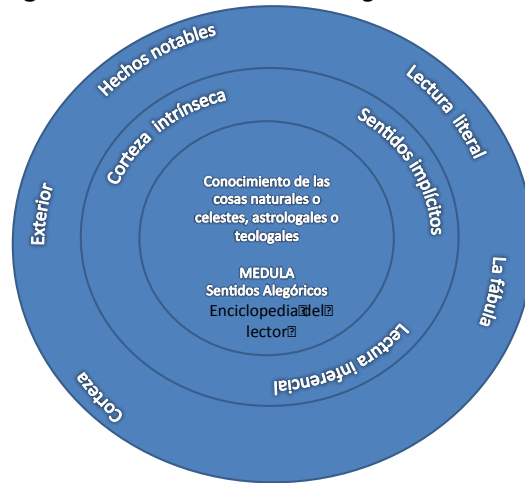
Así haya un punto de partida para identificar los orígenes de la literatura de un país, esa obra fundante remite necesariamente a obras del pasado de otras naciones y continentes. Con la excepción de México y Perú prehispánicos, en donde a través del canto y del rito se produjo la poesía que logró permanecer hasta después de la conquista (cfr. la poesía de Nezahualcoyotl), lo cual es revelador del origen de la literatura a partir del mito, en América Latina las literaturas estuvieron permeadas por la tradición literaria europea, incluso hasta la primera mitad del siglo XX. Los escritos de los cronistas, en los siglos XVI y XVII, por ejemplo, acogen los estilos de los informes históricos de los capitanes letrados, en “las conquistas de Magno Alejandro”, y combinan la descripción de lo que observan y viven, con narraciones como las que evocan las historias de los caballeros andantes o las historias de brujas y “trotaconventos”. Este movimiento dialógico, de ida y vuelta, entre la escritura contemporánea y la escritura del pasado es lo que corporiza los hilos de una determinada literatura. Por ejemplo, para el caso de la literatura española uno de los hilos enlaza el *Libro de buen amor*, de Arcipreste de Hita, con *La Celestina*, de Fernando de Rojas y con la *Historia del ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, de Cervantes, a partir de la figura de la vieja alcahueta “trotaconventos”. Saber reconocer los textos ya leídos en el texto que se lee y saber lanzar conjeturas sobre el sentido ideológico y estético de estas convergencias es lo propio de la lectura crítica.

Si bien no hay una continuidad lineal en las historias literarias, hay unos hilos, a veces visibles, a veces invisibles, que marcan la singularidad de una determinada literatura. El seguimiento a estos hilos y su caracterización posibilitan la identificación de los arquetipos y las representaciones culturales y políticas de un país en su transcurrir histórico. Son estos hilos los que permiten reconstruir las formas estéticas dominantes en el movimiento dialéctico de la tradición. Estos hilos son también el signo de las poéticas, las que a su vez hacen posible los hitos; así entonces, la labor de tejido hermenéutico es lo que da lugar a la lectura crítica, que



no es un planteamiento contemporáneo, pues ya en el siglo XVI León Hebreo en su magistral libro neoplatónico *Diálogos de amor* explicaba el funcionamiento de la lectura en una triple movilidad del pensamiento de quienes tenían algunos conocimientos fundamentales:

Las teorías sobre la lectura crítica
siglo XVI: León Hebreo: *Diálogos de amor*



Los ejemplos sobre el diálogo entre los textos son infinitos (Eco identifica este fenómeno como lo propio de la semiosis ilimitada): ningún texto es puro; el texto es el lugar de encuentro con otros textos, sean de la vida práctica, históricos, jurídicos, filosóficos, científicos, epistolares; al lector crítico le compromete rastrearlos en la travesía por el texto que lee y es así como se divierte leyendo -descubriendo el juego de los escritores-. Analicemos algunos ejemplos para considerarlos en las aulas en la perspectiva de la polifonía (diálogo entre los textos) de la literatura colombiana:



Polifonía literaria



Son las relaciones entre el hipertexto (la novela del colombiano Próspero Morales) y el hipotexto (la crónica novelada de Juan Rodríguez Freyle), lo que divierte al lector, pues a partir de la primera el lector actualiza sus conocimientos literarios –la recuperación de la memoria literaria como lector–, esa especie de epifanía, de fiesta, que vive el lector cuando descubre que sabe lo que sabe el texto. Esto quiere decir que la obra de Freyle habla en la obra de Próspero Morales o constituye el material principal para la recreación de un momento de la historia de la vida cotidiana y política de Colombia (la colonia del siglo XVII). La sensación de epifanía es más intensa cuando el lector descubre que hay otros textos enhebrados en el pasado y en el trayecto (diacronía) hacia la obra más contemporánea, cuyo análisis (sincronía) es revelador de dichas voces: el *Libro de buen amor*, de Arcipreste de Hita, algunos de cuyos tópicos se encarnan en *Celestina*, de Fernando de Rojas, y se proyectan en *El carnero*, de Freyle.

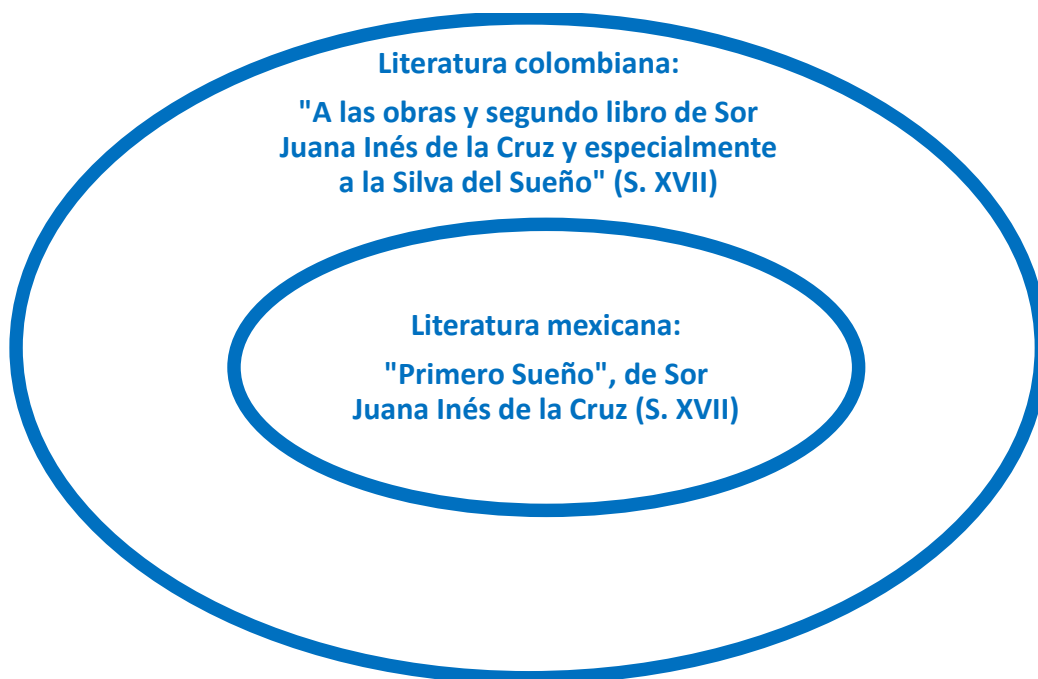
Otros ejemplos ilustrativos del dialogismo literario en el ámbito del canon de la literatura colombiana son:

- 1) el diálogo entre los cuentos “Espuma y nada más”, de Hernando Téllez, y “Un día de estos”, de García Márquez, a partir del tópico de la violencia política partidista en las décadas de 1940 y 1950 en Colombia, lo cual presupone reconstruir los anclajes históricos e ideológicos en la confrontación entre liberales y conservadores; el texto literario entonces empuja al lector a indagar, en textos no literarios, por aquellos referentes culturales y políticos representados en la ficción: la lectura crítica es la experiencia más interdisciplinaria entre todas las experiencias escolares y, por supuesto, en los Estudios Literarios.
- 2) El diálogo entre *Cien años de soledad*, de García Márquez, y dos obras ilustrativas de la masacre de las bananeras, acaecida históricamente en 1928: la novela breve de Cepeda Samudio, *La casa grande*, y la obra de teatro *Soldados*, de Carlos José Reyes. En este



caso el lector, en su afán por comprender los universos ficticios y la parodia al discurso de la Historia busca en los textos no literarios (cartas, decretos, oratoria, crónicas periodísticas, textos de Historia: son hipotextos) un punto de vista verosímil frente a los hechos propiamente históricos.

Habría muchos ejemplos para jugar con los textos en una analogía con el código de los naipes. La otra ruta es la del dialogismo entre la literatura colombiana y las literaturas de otros países, pues la literatura, cuando se inviste con los rasgos propios del arte, siempre será universal. Veamos dos casos en esta perspectiva:



El poema conceptista de Francisco Álvarez de-construye el poema gongorino de Sor Juana, explicándolo; este caso es interesante porque nos sirve para mostrar cómo una obra ficticia-poética, en un tono "chabacano", puede explicar a otra más compleja (barroca-hermética, como el poema de Sor Juana). Francisco Álvarez introduce en su poesía la de Sor Juana elogiándola y a la vez poniendo en la superficie los correlatos filosóficos que la contienen; así entonces identificamos un proceso gradual de los intertextos: Sor Juana cita en su poema a los poetas antiguos y Francisco Álvarez los retoma para explicarlos poéticamente a la vez que introduce en su propia poesía las visiones e intenciones de Sor Juana.

Los ejemplos que los maestros pueden proponer a partir de sus proyectos de aula dependerán del acervo de lecturas; un buen profesor de lengua y literatura es un intelectual con experticia para buscar los vasos comunicantes entre las obras; solo el contacto con los textos genuinos (la lectura de poesía, cuento, novela, ensayo, crónica, artículos) posibilita que la lectura no se



asuma como un deber externo al sujeto en formación (niños, jóvenes y los mismos docentes) sino como una respiración y una pulsión que hace sentir la necesidad vital de leer y discutir (oralidad y literatura) sobre lo leído.

Otro ejemplo sobre el dialogismo literario es el caso de *La vorágine*, de José Eustasio Rivera. La primera parte de la novela colombiana más importante, antes de *Cien años de soledad*, puede leerse como una novela breve, autónoma, poliglósica, etnográfica. La segunda y tercera parte han de leerse como otra novela, cuya fuerza simbólica demarca las diferencias estéticas respecto a la primera. El inicio de la segunda parte es un poema en prosa que prepara al lector para la reconstrucción alegórica:

-¡Oh selva, esposa del silencio, madre de la soledad y de la neblina! ¡Qué hado maligno me dejó prisionero en tu cárcel verde? Los pabellones de tus ramajes, como inmensa bóveda, siempre está sobre mi cabeza entre mi aspiración y el cielo claro, que sólo entreveo cuando tus copas estremecidas mueven su oleaje, a la hora de tus crepúsculos angustiosos. ¿Dónde estará la estrella querida que de tarde pasea las lomas? ¿Aquellos celajes de oro y múrce con que se viste el ángel de los ponientes, por qué no tiemblan en tu dombo? ¡Cuántas veces suspiró mi alma adivinando al través de tus laberintos el reflejo del astro que empurpura las lejanías, hacia el lado de mi país, donde hay llanuras inolvidables y cumbres de corona blanca, desde cuyos picachos me vi a la altura de las cordilleras! ¿Sobre qué sitio erguirá la luna su apacible faro de plata? ¡Tú me robaste el ensueño del horizonte y sólo tienes para mis ojos la monotonía de tu cenit, por donde pasa el plácido albor, que jamás alumbró las hojarascas de tus senos húmedos!...(121)

Se trata de una paráfrasis en tono lírico de lo que constituye el núcleo de la segunda parte de la novela, cuando se ingresa al infierno de la selva, en busca de Alicia y Griselda, quienes han huido con Barrera hacia las zonas caucheras. El descenso al infierno, mostrado por Homero, en *Odisea*, luego por Virgilio, en *La Eneida* y, posteriormente, en el renacimiento, por Dante, en *La Divina Comedia*, se reconfigura simbólicamente en la novela de Rivera y demandan del lector crítico esta navegación letrada; el descenso al infierno se acentúa a partir de un sueño que como pesadilla experimenta Cova; es un sueño premonitorio de lo que será la inmersión en los laberintos selváticos. En el sueño, una sombra descarga su guadaña en el cráneo de Cova y los árboles y los charcos piden hacerlo picadillo, porque ha profanado sus cuerpos. En adelante la naturaleza selvática se personifica y tiende trampas a quienes la han penetrado.

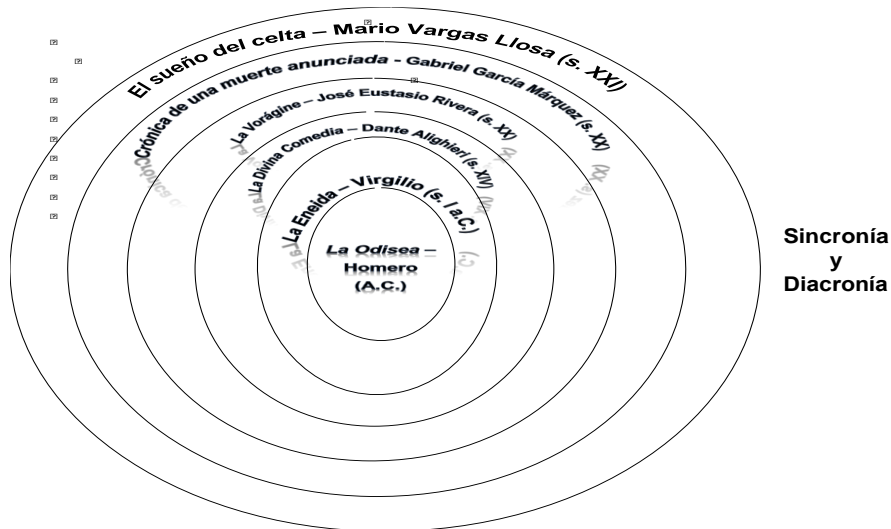
La analogía entre la naturaleza selvática y la naturaleza humana es representada de una manera intensa en la tercera parte de la novela para destacar la violencia, entre los hombres mismos, con la explotación esclavista del caucho, y entre los hombres y la naturaleza cuando esta parece vengarse y los enferma. Árboles gigantes que no permiten ver el sol ni las estrellas hacen señas a quienes caminan; árboles y plantas murmuran, remedan la voz humana; los bejucos corren cuando ven el machete; las ramas se esconden... La alucinación es inevitable cuando los personajes giran sobre un mismo punto de la selva y creen avanzar hacia la libertad, luego de huir de los campamentos miserables en donde se intercambia el caucho a cambio de puñados de mañoco, un alimento amazónico hecho de yuca brava.

El otro hilo que se tiende en la novela de Rivera está relacionado con la labor del cronista; como ocurriera en el período de conquista de América, los grupos que detentan el poder económico y político en la “metrópoli” promueven y respaldan la incursión en las selvas amazónicas en busca de un nuevo Dorado: la explotación del oro vegetal por entonces (el



caucho), tema que Vargas Llosa ha reivindicado para su discusión en la novela *El sueño del Celta*, metatexto fundamental de *La vorágine*: de nuevo un texto contemporáneo (la novela peruana de Vargas Llosa) evoca a un texto que es hito en la literatura de otro país: *La vorágine* (1924); es decir, *La vorágine* habla en *El sueño del celta* (2010); aunque nunca se nombre el título ni su autor en la obra de Vargas Llosa es el tópico y el anclaje histórico (la explotación de las caucheras en la zona del Amazonas) lo que materializa el diálogo entre estos dos textos ficticios y los textos históricos implicados.

Polifonía literaria



Este mismo hilo lleva consigo una concepción sobre el amor y el erotismo: en una fase inicial se desea pero no se ama; en una fase final, ambos se necesitan para aniquilar los fantasmas del pasado; no en vano García Márquez le da un lugar en *Crónica de una muerte anunciada* a *La vorágine*, para recordar esta ambivalencia pasional entre Cova y Alicia; así, respecto al origen de Bayardo San Román, se dice que era “prófugo de Cayena” y se narra que “Flora Miguel, la novia de Santiago Nasar, se fugó por despecho con un teniente de fronteras que la prostituyó entre los caucheros del Vichada”. Es decir, muchas veces los textos proporcionan las señales para la reconstrucción dialógica, o intertextual, en la experiencia de la lectura crítica. También podríamos tomar como punto de partida esta novela magistral de García Márquez y desplegar los diálogos que ella produce, ya sea porque el autor se lo propuso (la voz del poeta renacentista portugués Gil Vicente) o ya sea porque como super-lector que escribe se entreveran inevitablemente las voces de las literaturas que lo formaron. Llegar a estas conclusiones es vivir en la lectura crítica: un epígrafe es la señal que García Márquez proporciona a sus lectores para buscar el poema de Gil Vicente, en el siglo XV, y a partir de allí reconstruir los orígenes de algunos de los tópicos que impregnan la poética de *Crónica de una muerte anunciada*.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Velasco, F. (1989). *Rhythmica sacra, moral y laudatoria*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Bajtín, M. (1982), *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.
- Bayona Posada, N. (1942). *Panorama de la literatura colombiana*. Bogotá: Editorial Samper Ortega.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- García Márquez, G. (1981). *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá: Oveja Negra.
- Moreno Durán, R. H. (1988), *Manual de literatura colombiana*. Tomo 1, Bogotá: PROCULTURA – Planeta.
- Pascual Buxó, J. (1999). *El poeta colombiano enamorado de Sor Juana*. Bogotá: Plaza & Janés - Universidad Nacional de Colombia – Universidad de los Andes.
- Perus, F.(1998). *De selvas y selváticos*. Bogotá: Plaza & Janés-Universidad Nacional de Colombia.
- Rama, Á. (1983). La caza literaria es una altanera fatalidad. En García Márquez, G: *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- Ramos, O. G. (1968) “El Carnero, libro único de la colonia”. En Prefacio a *El Carnero*, Medellín: Bedout.
- Rivera, J. E. (1973). *La vorágine*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Rodilla, M. J. (2004) El Carnero y la misoginia medioeval. En: Rodilla, *Escrito en los virreinos*, México: UNAM.
- Rodríguez Freyle, J. (1979), *El Carnero*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Vergara y Vergara, J.M. (1958), *Historia de la literatura en Nueva Granada*, Bogotá: Biblioteca de la Presidencia de la República.



IMPlicACIONES DE LAS TIC EN EL ÁREA DE LENGUAJE³²

Gloria Rincón Bonilla

Profesora jubilada Escuela de Ciencias del Lenguaje
Universidad del Valle
gloriarinconbonilla@gmail.com

Las reflexiones que a continuación les comparto, están motivadas en las indagaciones, experiencias e investigaciones, que en los últimos años he venido realizando y/o acompañando, con el propósito de comprender y profundizar en las relaciones e implicaciones que tiene el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), cuando se *integran* en los procesos educativos, especialmente en lo que atañe al área de Lenguaje.

Para organizar mi exposición, abordaré esta relación en tres partes, así: primero, desde cómo la plantean los discursos teóricos y el campo de la investigación que se ocupa de ella; luego, desde los discursos y las acciones presentes en la política pública sobre esta relación en Colombia; y por último, desde una investigación que sobre el tema estamos culminando en este momento. Espero aportar a los interesados en la revisión de este campo y de las acciones y políticas educativas que al respecto se vienen tomando en nuestro país.

LOS DISCURSOS TEÓRICOS SOBRE ESTA RELACIÓN

Las TIC han entrado ya a las instituciones escolares tanto a través del currículo existe un área denominada Tecnología e informática que no tiene nada que ver con las otras-, como también como materiales educativos o “tecnología informática” uso de los computadores para almacenar o recuperar información y luego transmitirla (en presentaciones de *power point*), por ejemplo. Pero justamente por haber entrado de este modo, podemos decir que, mayoritariamente, lo han hecho de modo *instrumental* y su ingreso más que desde una perspectiva de la *integración*, que implicaría transformaciones en el ecosistema escolar, consiste en una *incorporación o introducción* en la que éstas tecnologías se usan para repetir las prácticas tradicionales (en el caso de lectura y escritura, ahora se llevan a cabo ejercicios de copia y dictado en los computadores). Como dice Martín Barbero (2009), de este modo lo que se está haciendo es que“(...) la escuela trata de “ponerse al día” o de “modernizarse” llenándose de aparatitos tecnológicos que no sabe usar sino como “ayudas didácticas” que amenicen el sopor y las inercias de la jornada escolar...”

Por un interés agenciado sobre todo por una mercadotecnia feroz alrededor de la tecnología, se ha difundido un discurso positivo sobre las TIC en el que se promocionan las ventajas de

³²En esta ponencia se retoman varios de los planteamientos realizados en la presentada en el pasado Taller Latinoamericano de la RED de Lenguaje (Bogotá, 2015), denominada “LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL ÁREA DE LENGUAJE”. Esta ponencia fue elaborada y presentada con los estudiantes de la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle, Carmen Elena Yela Chávez y Juan Camilo Zúñiga Amaya.



incluirla en el aula, afirmando que ellas suponen la idea de desarrollo del sistema educativo y son una solución a los problemas asociados al subdesarrollo (Rojas 2007 citado por Rueda 2012: 160). Se les adjudica también el poder de cautivar a todos los estudiantes, de democratizar el conocimiento, de generar autonomía y, por ende, para referirnos al área de Lengua, se las concibe como dispositivos fundamentales para ayudar al desarrollo de la lectura crítica y para resolver las dificultades en la producción escrita de los estudiantes.

En este discurso tan unánimemente optimista, se deja por fuera una reflexión profunda sobre el impacto y los usos que, por toda la complejidad y diversidad de los procesos educativos, efectivamente pueden darse de las TIC –usos *reales*-, que no necesariamente son iguales a los usos *esperados* (cfr. Coll y otros (2008); también se invisibilizan, en cierta medida, todas las resistencias, tensiones y complejidades que son propias de la interacción escolar, así como las preguntas sobre lo que genera su presencia y participación en el proceso educativo.

Como plantea Martín Barbero (2009), las TIC, más que “ayudas educativas”, constituyen “un verdadero *ecosistema comunicativo* de la sociedad”, diferente al que hoy sigue predominando en la relación pedagógica habitual. Por esto, su *integración* a las instituciones educativas no es fácil; más bien se constituye en un factor que tensiona la vida escolar, por lo menos por tres fenómenos que ellas generan:

- el descentramiento del libro
- la destemporalización de los aprendizajes
- la desterritorialización de las sensibilidades y los comportamientos.

En efecto, mientras la escuela tradicional sigue aferrada al libro impreso como único artefacto cultural en el que se puede y debe ejercer la lectura, al espacio-tiempo destinado para los aprendizajes y a unas maneras uni-direccionales de relación con el saber, el desarrollo de las TIC en la sociedad conlleva a que“(...) el tradicional énfasis de la escuela en la distribución del saber debe desplazarse hacia las formas de circulación del mismo”; se hace evidente el desplazamiento del papel del profesor como única fuente de saber y transmisor de conocimientos que predomina en la enseñanza tradicional para pensarlo como mediador, guía y tutor de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Así, debe propiciar, por ejemplo, competencias para la búsqueda, selección y tratamiento de la información que exige una situación didáctica en la que se integran las TIC a los procesos educativos, para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, implementando sistemas de tutorización y seguimiento del proceso de aprendizaje (Cabero, 1996).

En relación con los modos de leer, se produce una ruptura de la secuencialidad: El hipertexto propone un lector más activo y autónomo, que si bien no es una conceptualización “novedosa”, si se hace más concreta. Por otro lado, las herramientas tecnológicas y los ambientes en Red, proporcionan nuevas oportunidades estimulantes para la interacción social y la colaboración con otros (Leu, 1996; Leu & Kinzer, 2000; Reinking y cols., 1998). La retroalimentación inmediata de la contraparte y las oportunidades de compartir con audiencias globales auténticas, pueden promover pensamientos de orden superior, habilidades de comunicación y una comprensión más profunda del texto, como afirma Coiro (2013).

Estos otros modos de aprender, de comunicarse, de leer y de producir que las TIC hacen posible, afectan entonces la interacción maestro-estudiantes dominante en la relación



pedagógica habitual, que exigirían transformaciones evidentes si se acepta *integrarlas* en los procesos educativos. Además de las adaptaciones que habría que introducirles para que ellas se ajusten a las necesidades de los procesos educativos –no fueron creadas para esto-, los docentes y directivos tendrían que atreverse a explorar, como parte constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esas otras formas de interacción, esos otros modos de comunicar, de leer y de escribir que las TIC propician.

En el caso específico del área de lenguaje, debemos ocuparnos de conceptos tales como los de alfabetización, comunicación, argumentación y en general interactividad, preguntándonos por los cambios que en ellos introduce el uso de estas tecnologías y las implicaciones para el currículo escolar y la enseñanza y el aprendizaje en general. Por esto, sería conveniente volver objetos de reflexión esos cambios tan notorios que hoy se están presentando en ellos, para asumirlos desde procesos más conscientes e intencionales y no solo como respuestas consumistas acríticas. Aunque para algunos basta “ser usuario” o consumidor mediático para estar alfabetizado, otros creemos que este aspecto debe desarrollarse paralelo con un aspecto analítico, reflexivo y ético sobre esas herramientas y sus efectos, -que constituye la acción crítica de todo buen lector-.

Cada vez se siente más la presión de saber leer a través de las fuentes de información digitales (canales de TV, mediatecas «a la carta», ciberbibliotecas, motores de búsqueda e Internet en general), o escribir con los editores informáticos y comunicarse a través de los canales telemáticos. Por esto, una nueva alfabetización de los ciudadanos de todas las edades se está convirtiendo en un importante reto social contra esta nueva forma de marginación cultural que sólo podrá superarse con la participación de todos los estamentos políticos y sociales.

De lo anterior se deduce necesariamente que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura, la escritura, la oralidad y la literatura, tal como ellos están hoy configurados, sean objetos del currículo en el área, con el propósito de que los estudiantes se relacionen con ellos como sujetos críticos. Nos parece entonces, que la integración de las TIC en el área de Lenguaje, tendría como reto tratar de desarrollar procesos que vayan en busca de las claves de la participación en prácticas de lenguaje que hagan posibles los objetivos recientemente planteados. En este sentido, la perspectiva meramente instrumental de incluir, por ejemplo, textos en formato electrónico para leerlos del mismo modo que siempre se ha hecho -lecturas lineales y literales-, tendría que dar paso a prácticas más interactivas, en las que se construyan rutas, se elaboren propósitos y continuamente se evalúen, porque como dice Coire (2003), las tareas de comprensión basadas en Internet presentan, por un lado, objetivos de lectura nuevos, por otro, procesos de pensamiento más críticos durante la lectura, y además, ejemplos nuevos de respuestas reales después de la lectura y en general, modifican el concepto de lector.

Si se ignora la lectura como práctica social y discursiva y, por tanto, el papel de las intencionalidades comunicativas, de las condiciones de la enunciación, de la intertextualidad, y en fin lo que hoy entendemos como lectura crítica, y se asume la lectura del modo más tradicional, las distancias entre la lectura de los textos impresos y los electrónicos es enorme. Kurland (2003), afirma: “Nunca antes ha sido tan necesario que los niños aprendan a leer, a escribir y a pensar en forma crítica”.

Para la enseñanza de estas nuevas competencias, es necesario hacer partícipes a los estudiantes en actividades significativas y reales: “Cuando los estudiantes crean y comparten informes, páginas Web o presentaciones digitales que requieren habilidades de orden



superior, se sienten empoderados como alumnos y como pensadores” (Solomon, 2002, p.18)”. Modelar la flexibilidad en el uso de las estrategias para resolver diferentes tareas de comprensión se vuelve aún más importante a medida que la tecnología rápidamente cambia y se hacen necesarias nuevas competencias.

Entre otros objetos que habría que integrar en el área de lenguaje, está la enseñanza de las que Julie Coiro (2013), llama “nuevas habilidades para leer en línea”, que se pueden resumir así:

- Leer porque se tienen preguntas: lo novedoso es que éstas se pueden ir compartiendo y construyendo con otros que, incluso, no están cerca.
- Localizar información: debido a que hay mayor cantidad de información y formas de acceder a ella, es muy importante que los estudiantes sepan localizar las palabras claves y utilizar los motores de búsqueda.
- Evaluarla: como producto de la hiper-información de la que se dispone y las múltiples perspectivas que se pueden encontrar, la evaluación es más compleja. Es importante que los estudiantes sepan determinar quién o quiénes son los autores (reconocimiento y experticia), o patrocinadores (entidades); identificar los puntos de vista que se presentan en los textos que leen y precisar la confiabilidad o no de esas fuentes.
- Sintetizar: esta se puede apoyar en esquemas y formatos que proporcionan los *software*.
- Comunicar: es la parte de este proceso que más se ha transformado, debido a que además de ser multimodal, es más posible que llegue realmente a más audiencias. Se espera que los estudiantes sean capaces de definir qué medios y modos son más pertinentes y efectivos, además de saber cómo hacerlo, para lograr sus propósitos.

Si bien es cierto que hay que reconocer que los jóvenes estudiantes de hoy son usuarios más aventajados de las TIC que los docentes y por esto se los denomina *nativos digitales*, no hay que olvidar que el uso apropiado de información, la selección de fuentes confiables y la racionalización de las herramientas de búsqueda no es algo que se establezca *per sé* o por solo usar aparatos: esto debe ser enseñado y aprendido. Los maestros estamos pues retamos a responder a estas nuevas necesidades.

Igualmente, cuando nos referimos a la lectura y la escritura a través de las TIC, no solo estamos pensando en aquella de textos casi telegráficos, absolutamente dependiente del contexto, que hoy se practica con frecuencia por el uso constante del chat y la mensajería digital. Nos referimos al uso, didáctica y pedagógicamente planeado, de ciertos soportes como los foros virtuales, las listas de discusión y los blogs. Casi todos ellos son espacios de comunicación asincrónica en los que se desarrolla un tema o una discusión a partir de elementos propuestos por un moderador (inicialmente el profesor y luego estudiantes), y que se supone están enmarcados en un proyecto previo. En estos espacios los participantes generan focos de interés, análisis y reflexión que se espera conduzcan, a través de la lectura de múltiples documentos y a la escritura de otros diversos, a la profundización y problematización, que no siempre es fácil de alcanzar. Además, estos espacios permiten la planeación de la escritura, la revisión y la construcción de puntos de vista, así como de



acciones orientadas a lograr intenciones discursivas. Son pues herramientas útiles para trabajar con ellas en el área de Lenguaje. Otros soportes como los que ofrece Google también favorecen el desarrollo de escrituras colaborativas, de reescrituras y permiten que los docentes podamos proponer procesos reflexivos sobre la práctica misma de escribir, e ir rastreando la evolución de un texto.

Ahora bien, además de conocer las ventajas y transformaciones que integrar las TIC puede aportar a los procesos educativos, es muy importante no dejar de lado que para que estos puedan hacer parte de la vida escolar, hay que considerar que la Escuela es una institución histórica, con unos funcionamientos culturales fuertemente anclados en tradiciones y representaciones que no son rápidamente modificables, y que estos pueden “chocar” con esos cambios. En esta dirección, Roxana Cabello (2012) se pregunta ¿Por qué cuesta tanto que la escuela abra sus puertas a internet? Busca algunas respuestas focalizando en las representaciones sociales sobre las TIC y analiza cómo ellas “están vinculadas (a veces de maneras contradictorias o paradójicas) con cuestiones que alientan o dificultan la incorporación de las TIC en la escuela”.

Bien, entre estas representaciones sobre la tecnología refiere: 1) son “la actualidad” (el futuro ya está aquí), y exigen actualización permanente, sin embargo, al mismo tiempo se percibe cierta noción de *exterioridad* (son elementos ajenos al mundo escolar, son cosas de hombres -y la mayoría de los maestros somos maestras-, y se puede vivir en la escuela sin ellos -la cultura letrada es la fundamental para esta institución-; 2) son indisolubles del ingreso a la sociedad del conocimiento; 3) la integración de ellas permite superar la exclusión social; 4) expresan desarrollo social y son 5) Instrumento pedagógico para la transformación escolar. Al lado de estas representaciones circulan otras que ubican, sobre todo a internet, como “fuente de problemas”, por ejemplo, la pérdida de control de los adultos sobre el mundo de niños y jóvenes.

Esta misma autora también refiere en este artículo cómo estas representaciones condicionan unas actitudes respecto a la tecnología. Las reúne en cinco factores:

1. Actitudes de resistencia: explicadas, en parte, en la doble exterioridad antes mencionada; en el temor, ansiedad, frustración -presión sobre la actualización-, unidos a los obstáculos institucionales e incrementados por enunciados como que ante la tecnologías estamos superados por los “nativos digitales”
2. Resistencias originadas en la cultura escolar: “La sola propuesta del uso de internet en la escuela puede colisionar con el conjunto de teorías, ideas y principios sobre el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento que se han consolidado en la institución durante años”. Estas tensiones las recoge en la pregunta “¿Cómo se conjuga la integración de internet con la gramática de la escuela?”(Pág.198).
3. Resistencias apoyadas en la falta de equipamiento, en la que hay avances pero sigue siendo insuficiente, aunque también este factor se puede identificar una excusa para justificar las resistencias.
4. Resistencias apoyadas en la falta de competencias. Además de que se trata de competencias múltiples (aprender a usar, buscar, publicar, comunicarse), que se



transforman permanentemente y ante las cuáles muchos maestros siguen sintiéndose solos y únicos responsables.

5. Resistencias a la redefinición del rol: no transmisor, única fuente de saber más mediador, articulador de entornos, que crea condiciones y oportunidades y medios para la expresión y la experimentación.

En nuestra revisión teórica sobre este tema y en la investigación que estamos culminando-hemos encontramos que las resistencias de los docentes pueden ser superadas cuando *no se imponen* las TIC a los procesos educativos, cuando *no se ponen en el centro* de la acción sino como aportes, herramientas que pueden ayudar a potenciar los objetivos escolares, aunque exigen cambios para integrarlos en la vida escolar. Por esto, consideramos que la inclusión de las TIC debe pensarse desde los propósitos pedagógicos y didácticos que se persiguen en los procesos educativos, tal como lo plantea el modelo TPACK. En este sentido, tal y como lo señalan Vallejo y Ospina *no existen caminos únicos que garanticen una adecuada integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje* (2012, p.58).

Por ejemplo, en un estudio realizado para el IDEP por Blanco y Wiesner (2004), se plantean algunas conclusiones relacionadas con la actitud de los maestros en el uso de las TIC, entre las que tenemos las siguientes:

- El profesor es la clave para lograr avances cognitivos y sociales, más que la ayuda utilizada.
- No basta con disponer de equipos y programas que hagan viable un mejoramiento de los procesos sustantivos, sino que el elemento humano desempeña un papel fundamental en la transformación de la institución educativa con apoyo de la informática. Es por esto que se debe hacer gran énfasis en la preparación de profesores y dinamizadores.
- El computador pierde razón de ser en el proceso educativo y deja de ser un facilitador del proceso cuando el profesor quiere continuar desarrollando en el aula de informática una actitud similar a la del salón de clase.
- La tecnología no puede reemplazar al maestro, es un complemento pedagógico para su labor y así contribuir a mejorar la enseñanza.”

En este mismo estudio se plantearon algunas reflexiones para lograr un uso efectivo y pertinente de las TIC por parte de los profesores. Entre ellas se destacan:

1. La tendencia general de las instituciones educativas cuando incorporan tecnología informática, es dar más importancia a los aparatos que a las soluciones pedagógicas que se puedan desprender de su utilización.
2. La informática puede ser una ocasión para repensar la acción educativa cuando se asume un enfoque estratégico como fundamento para su articulación con otros esfuerzos encaminados a propiciar el éxito en la misión de cada institución educativa.



3. El apoyo de las directivas y la disposición de un clima organizacional que atienda las condiciones requeridas para innovar en educación, son básicos para el éxito de este tipo de proyectos.
4. Entregar equipos a las instituciones, sin otro compromiso efectivo que poner a disposición las aulas y nombrar las personas responsables, puede ser un facilitador, pero también un obstáculo para el desarrollo y uso de los laboratorios o aulas de informática. Los ambientes de aprendizajes lúdicos, creativos y colaborativos, pueden potenciar un cambio radical en la manera de atender los requerimientos de educación para la sociedad del conocimiento.”

En general, en nuestra revisión sobre los desarrollos teóricos sobre el impacto de las TIC en los procesos educativos, hemos encontrado que más que certezas, hoy se configuran muchas preguntas que la investigación educativa puede ayudar a resolver. Entre otros interrogantes tenemos los siguientes:

- ¿Qué cambia, por ejemplo, en la interacción en el aula, con la introducción intencional de ciertos recursos pedagógicos tecnológicos?
- ¿Por qué, a pesar de la gran inversión en equipos y su presencia en los procesos educativos, no se observa en esas aulas aprendizajes autorregulados (los alumnos van desarrollando la capacidad para manejar y controlar su propio proceso de construcción de conocimiento), colaborativos (el aprendizaje se produce en interacción no sólo con los medios técnicos sino con el contexto social), e individualizados (las diferencias de los alumnos en los estilos cognitivos, los conocimientos previos y el interés, se particularizan en dicha interacción)?³³
- ¿Cuáles son los elementos de un dispositivo pedagógico dentro de ambientes virtuales?
- ¿Cuáles son las nuevas narrativas y lógicas que surgen con la introducción de las TIC?
- ¿Cuál es el papel del texto en la interacción pedagógica en un contexto de formación dentro de un ambiente virtual?
- ¿Qué otros factores se agregan a los procesos tradicionales cuando se trata de leer y escribir dentro de un ambiente virtual?” (Rey y Sabogal, 2004).
- ¿Cómo aprovechar al máximo las potencialidades de las diversas herramientas (sistemas- autor para la web, sistemas de interacción y socialización, plataformas web) para optimizar los procesos de adquisición de la lengua y el desarrollo de las habilidades comunicativas (escucha, habla, lectura y escritura) de manera integrada?
- ¿Qué aspectos estructurales y funcionales de estos sistemas es pertinente considerar y qué componentes es necesario incorporar en los nuevos entornos que se diseñen, de manera que aseguren la efectividad del proceso de aprendizaje del idioma?

³³Así caracterizaba el aprendizaje que se lleva a cabo en un entorno digital, la relatoría de la mesa sobre “Nuevas tecnologías” en el primer Coloquio de didáctica de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura (Cali, 2004). De modo similar se caracteriza este aprendizaje en otros documentos.



- ¿Cómo ayudar a los aprendices a enfrentar las particularidades de los ambientes hiperelectrónicos, especialmente cuando se plantean tareas de diverso grado de complejidad, con diversos niveles de socialización y con la mediación de tan variadas herramientas de trabajo y de comunicación? (Berdugo y Pedraza, 2005).
- ¿Cómo formamos competencias específicas en el campo de la cultura digital? Se pregunta Roberto Aparici [1], porque dice él: “Sabemos que es un campo que está inventándose y construyéndose día tras día. Sabemos muchas de las cosas que no debemos hacer, pero no sabemos muchas de las cosas que podemos hacer. De alguna forma, estamos inventando el futuro y tenemos que darnos la posibilidad de inventarlo y no de recibirlo como un implante.”

Como se puede notar, al superarse la perspectiva *instrumental*, emerge una contradicción enorme entre los discursos hegemónicos sobre este objeto y los que son resultado de la investigación. Sin embargo no estamos ante nada nuevo; alrededor de la escuela se construyen enunciados que antagonizan unos con otros. Por un lado, discursos que popularizan ciertas prácticas desde una perspectiva instrumental y utilitarista de los elementos que la escuela convoca (cambiar para que nada cambie) y, por el otro, la resistencia a estos (no se pueden tocar porque se dañan y nos toca pagarlos), así como también miradas más complejas desde construcciones teóricas e investigativas que pasan de lo cuantitativo a lo cualitativo, de la estadística como forma de argumentar a la pregunta como búsqueda de complejizar. En este grupo nos ubicamos.

❖ LOS DISCURSOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE COLOMBIA

Aunque en documentos como la Guía 30 “Ser competentes en tecnología: una necesidad para el desarrollo” del MEN (2008), se nota una apuesta por la integración curricular y la transversalidad del área de *Tecnología e Informática*, la realidad de las instituciones educativas del país todavía está distante de estas directrices: se sigue haciendo énfasis en procesos ofimáticos más que en conceptualizaciones y usos efectivos de lo tecnológico para relacionarse con una realidad cambiante. Pero además, es contrario a este deseo la decisión de agregar al currículo un área separada para aprender sobre tecnología, en vez de haber configurado la figura de un líder de integración de TIC, como lo proponen diversas experiencias educativas.

En los últimos años (2013), el MEN produjo un nuevo documento “Competencias TIC para el desarrollo profesional docente”, en el que se plantea la necesidad de fortalecer las competencias de los docentes, considerando entre éstas las Tecnológicas, Pedagógicas, de Diseño, de Conocimiento, de Investigación y de Gestión sobre las TIC, en la descripción de éstas prima una mirada demasiado técnica y centrada en las TIC, que deja de lado la integración que preconiza.

Además de la expedición de documentos, lo que encontramos como acciones gubernamentales son campañas educativas que buscan impactar la carencia tecnológica de las escuelas a través del acceso a aparatos electrónicos y a recursos (*software*, páginas web, etc.). Es así como hemos pasado de “computadores para educar” a programas como la dotación de aulas móviles (convenio con el gobierno de Corea) y, la entrega de gran cantidad de *tablets*.



En el año 2013, en el marco del proyecto “Construyendo capacidades en el uso de las TIC para innovar en la educación”, el Ministerio de Educación Nacional, mediante un convenio con el gobierno de Corea, creó los Centros de Innovación Educativa Regional (CIER), espacios físicos dotados de infraestructura tecnológica y conectividad de última generación para realizar procesos de formación, desarrollo e implementación de TIC en los procesos educativos. En estos centros se deben cumplir varias funciones: producción de materiales educativos electrónicos, formación de profesores en la producción de materiales educativos, el uso de TIC en el aula y la promoción de la innovación educativa con uso de TIC a través de programas de investigación (Fuente: www.colombiaaprende.edu.co).

Permanentemente se declara que con estas acciones se busca propiciar maneras de innovación pertinentes para mejorar las prácticas educativas, así como reducir la brecha entre regiones e instituciones. Sin embargo, podemos afirmar que estas buenas intenciones se contradicen con acciones que más que pretender la reflexión y el emprendimiento de acciones a largo plazo, continuas, estimulantes, como se requieren para que se produzcan cambios culturales, ante la ausencia de una política clara y precisa, se dan bandazos, se pasa de un plan a otro al mismo tiempo que se cambian los funcionarios del MEN. En últimas, podemos afirmar que el MEN ante la integración de las TIC en los procesos educativos se atiene más a un “*automatismo de adaptación socialmente inevitable*” (Martín Barbero, 2013), que a la definición de políticas educativas explícitas y concretas.

❖ **NUESTRA INVESTIGACIÓN SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL ÁREA DE LENGUAJE.**

Desde enero de 2014 nos encontramos inmersos en un proyecto de investigación que busca sistematizar experiencias significativas en las que se hace uso de TIC, así como analizar qué ocurre en la interacción en el aula cuando se introducen, de forma intencional y planeada, algunos de estos recursos. Este proceso se estableció como un diálogo permanente con los profesores del área de humanidades de educación básica secundaria de la Institución Educativa (IE) Mayor de Yumbo (Valle del Cauca, Colombia); sobre todo por el hecho de que consideramos a los maestros como poseedores de saberes y que, por tanto, es indispensable tenerlos en cuenta para poder desarrollar un proyecto de formación profesional y de transformación de las prácticas de aula.

Inicialmente, para intentar aproximarnos a las concepciones de los profesores sobre las TIC, realizamos un taller en el que aplicamos los siguientes instrumentos:

1. Presentación de los profesores (se dio libertad para utilizar los recursos que quisieran) destacando su formación, datos generales y experiencia con TIC.
2. Una encuesta virtual -individual- para explorar las competencias docentes en el manejo de TIC
3. Exploración de expectativas y preguntas sobre el tema de la integración de las TIC
4. Una respuesta escrita -individual- a una pregunta sobre la integración de las TIC en los procesos educativos.



5. Una conversación colectiva sobre la presencia de las TIC en la escuela.

De las respuestas obtenidas en cada uno de estos instrumentos hicimos una revisión y análisis que luego fue compartido con los docentes en la segunda reunión general. La presentación no fue realizada por todos los maestros, quiénes la hicieron fue de forma general; se nota un uso más que todo de diapositivas de *power point*. La compilación de presentaciones de los profesores puede verse en el blog: http://sexsmetic.blogspot.com/2014_01_01_archive.html

Al revisar los resultados de la encuesta nos llamó la atención que mientras algunos docentes poseen dominio de algunas herramientas, tienen escasa capacidad para implementar y evaluar lo que se hace con las herramientas TIC en las aulas. Lo anterior indicaría que en las prácticas de los profesores podría prevalecer un uso *instrumental* de la tecnología que no conduce a que se vuelva sobre el papel de estos y sobre su contribución a los propósitos buscados en la enseñanza y el aprendizaje.

De la exploración de las expectativas y las preguntas que surgieron durante este taller, encontramos que la mayoría estaban relacionadas con aspectos de orden procedimental. Había una preocupación, en mayor medida, por la forma en cómo el grupo de investigación ayudaría a resolver las circunstancias de la integración de los actores educativos (profesores-profesores y directivos docentes) alrededor del trabajo con las TIC, si el grupo ayudaría a establecer criterios de organización frente a lo que se debe abordar en relación con las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la manera de seleccionar materiales y herramientas virtuales y cómo se gestionaría el acceso a los equipos tecnológicos en las instituciones. En menor referencia, encontramos expectativas que aludieran al componente didáctico en cuanto al trabajo en el aula.

Para aproximarnos con más detalle a las ideas, creencias y concepciones de los docentes acerca de la integración de las TIC en los procesos educativos, se les pidió que escribieran su respuesta más inmediata a la siguiente pregunta: ¿Cómo entiende usted la integración de las TIC a los procesos educativos? En las respuestas fue recurrente una valoración positiva del tema, por esto, la gran mayoría de las respuestas contienen solamente expresiones que remarcan las bondades de las TIC en la sociedad en general, y lo deseable que resulta su presencia en las aulas. Es más, el convencimiento de lo positivo que representan estas tecnologías llega tan lejos que se piensa en términos de revolución:

Todas las anteriores oportunidades que se obtienen al integrar las TIC en procesos educativos y otras que existen, si se hace una buena gestión, no solo lograremos optimizar el aprendizaje sino que mejoraremos nuestra calidad de vida reduciendo la problemática humana que se vive en la sociedad como pobreza, desempleo, inseguridad... Aprovecho la mejor oportunidad que podemos tener de cambiar el mundo para nuestras metas.

Posterior a la escritura individual, pedimos a los maestros compartir con otros colegas, en pequeños grupos lo que habían escrito sobre la pregunta de la integración de las TIC en el proceso educativo. El análisis del registro en video permitió identificar que de nuevo predominaron discursos asertivos sobre la tecnología como tabla de salvación de la educación.



Como se puede notar este colectivo docente hacía eco del discurso dominante sobre las bondades de integrar las TIC. Contrariamente, las siguientes conversaciones con los profesores y la observación y análisis de algunas clases, así como la revisión y discusión del plan del área de lenguaje, nos llevó a concluir que este colectivo docente no estaba llevando a cabo ningún proceso de integración de TIC y la enseñanza del lenguaje correspondía más a una perspectiva de transmisión frontal, de temas fragmentarios, sobre todo gramaticales, y de datos literarios. Todo esto nos condujo a enfocar el proyecto hacia la formación y acompañamiento de estos maestros en el diseño de una propuesta para el aula que cruzara los discursos fruto de la reflexión permanente, el conocimiento didáctico y disciplinar sobre el lenguaje y los usos de las TIC en unas secuencias didácticas que se diseñaran, aplicaran y evaluaran.

Fruto de este trabajo son dos secuencias didácticas (SD) que se diseñaron y pusieron en práctica en el segundo semestre del 2014 y que se volvieron a rediseñar y a poner de nuevo a prueba en el primer semestre de 2015. La primera de éstas se ocupa de introducir en el aula textos narrativos en formato hipertextual e hipermedial y, por tanto, busca desarrollar estrategias de comprensión de textos en los que no hay una ruta establecida de lectura y es el lector, como un sujeto activo frente al texto, el que debe tomar decisiones y encontrar relaciones en la marea de información que se le da. La segunda secuencia se ocupa del desarrollo de estrategias para la lectura crítica con el uso de tecnología. En este sentido, se propone la identificación y construcción de los puntos de vista, tanto del lector como de los que un texto propone, usando la tecnología para interactuar con diversos textos como con otros usuarios. Así, se propone la participación de los estudiantes en foros virtuales como fruto de actividades didácticas que promueven el análisis de textos de opinión en el aula y la búsqueda, selección y caracterización de la información de la red para cimentar los puntos de vista.

El diseño de las SD se hizo cooperativamente, utilizando un *drive* de Google para irlo modificando y ajustando. Se hizo un acompañamiento a los profesores en las aulas mientras las desarrollaban- y luego en otros espacios para ir analizando lo sucedido en esta experiencia. En estos encuentros los maestros mostraban su disposición para introducir transformaciones en sus prácticas al mismo tiempo que carencias, por ejemplo, en el conocimiento de la estructura de los textos y en una perspectiva crítica de la lectura así como del uso de las TIC; por lo que la intervención y la conversación fueron una constante en el desarrollo de las secuencias, para tratar de garantizar un adecuado abordaje de los temas en el aula.

Desde antes de empezar los diseños y la puesta en práctica de las SD –estrategia de transformar las prácticas diseñando otras cooperativamente y en un grupo multicategorial para luego ponerlas a prueba, contando con acompañamiento-, así como paralelamente, fuimos llevando a cabo un proceso formativo con todo el colectivo del departamento de Humanidades del colegio en el que estábamos realizando la investigación. Este proceso que se caracterizó por ser *situado*, es decir que iba haciendo diálogo con las contingencias escolares que lo atravesaban sin perder su norte, por acudir a diversos *espacios* reuniones de área en el colegio, seminarios de la investigación en los que participaban otros docentes e investigadores, eventos de la RED de lenguaje, talleres en el Banco de la República, etc.), y por tanto, *variando los interlocutores y los objetos a abordar* (las decisiones curriculares en el plan del área, la perspectiva discursiva y sociocultural, la lectura crítica, el impacto de las TIC en este proceso, herramientas TIC para la clase de lenguaje, etc.), en el que además se leyó y escribió con distintas funciones, en distintos soportes e integrando las TIC pertinentes. Todo esto fue posible porque fue un proceso largo (2 años) y de profundización, en el marco de un proyecto de investigación.



El análisis de las grabaciones hechas a las secuencias no muestra una transformación evidente que dependa de la inclusión de TIC al aula. Los procesos sí parecen modificarse en términos pedagógicos pues la configuración del trabajo en el aula ha pasado de clases aisladas o listas de temas a Secuencias didácticas. En este sentido, se puede apreciar el establecimiento explícito de relaciones entre objetivos y actividades, de una organización en la que se establecen hipótesis de cómo lograr aprendizajes significativos, de graduar interacciones entre los estudiantes con los objetos a abordar. Gracias a esto, las interacciones en el aula muestran cambios en relación a la actitud de los chicos frente a las actividades propuestas. Esto aunque incipiente, es significativo porque denota un interés diferente frente a lo que ocurre en el aula por parte de los estudiantes. Así mismo, implica que el uso mediado de las TIC permite que su abordaje no implique dispersión continua, que es uno de los “riesgos” que se corren (también un miedo de los docentes) cuando se permite el uso de computadores con acceso a la red.

La perspectiva teórica con la que abordamos el análisis de los datos obtenidos a través de las grabaciones es la del estudio de los Mecanismos de Influencia Educativa, desarrollada, en la Universidad de Barcelona, por César Coll y su equipo de trabajo. Ésta, en relación con el uso de TIC, propone analizar cuáles son los usos que en la práctica pedagógica se hacen de herramientas tecnológicas para tratar de definir el grado de incidencia que tienen en la actividad conjunta que se desarrolla en el aula, y, por ende, establecer qué tan transformadoras pueden ser de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, proponen cuatro grandes categorías en las cuales pueden agruparse los usos que se establecen en las prácticas educativas que incluyen TIC:

1. Como instrumento de mediación entre los alumnos y el contenido o la tarea de aprendizaje.
2. Como instrumento de representación y comunicación de significados sobre los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje para el profesor y/o los alumnos.
3. Como instrumento de seguimiento, regulación y control de la actividad conjunta de profesor y alumnos alrededor de los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje.
4. Como instrumento de configuración de entornos de aprendizaje y espacios de trabajo para profesores y alumnos.

Estas categorías, resultado de la observación de diferentes secuencias didácticas, podrían pensarse como una escala de complejidad, siendo los dos primeros usos menos complejos que los dos últimos. En el caso de las secuencias que diseñamos e implementamos, el objetivo que se perseguía era hacer un uso complejo de las TIC. Sin embargo, dado el contexto en el que ocurre la experiencia, teníamos claro que este proceso no excluye, bajo ninguna circunstancia, la ocurrencia y, por ende, el aprovechamiento de usos menos transformadores. El análisis realizado a los datos nos permite ubicar los usos que se dieron en las dos primeras categorías mencionadas anteriormente debido a que se caracterizaron por hacer una utilización explícita de la tecnología para la búsqueda relevante de información, así como el acceso a contenidos específicos en la red. También, hubo un uso de la tecnología para amplificar los roles en tanto fue soporte para compartir información, para dar cuenta de actividades y para contribuir al desarrollo de discusiones. Creemos que la variable contextual tiene una incidencia enorme en la aparición exclusiva de estos usos reales. Aunque usos más complejos de las TIC todavía son incipientes, esperamos que con la ocurrencia de nuevas



secuencias, que se rediseñan a partir de las experiencias anteriores, y que actualmente están en curso, podamos seguir buscándolos.

Todo lo anterior podría reafirmar el hecho de que la transformación educativa no se garantiza con la inclusión de tecnología. Las configuraciones en términos pedagógicos y didácticos son las que dinamizan o potencializan los usos de esta tecnología. Es decir, creemos, pero esto habría que buscarlo en más datos, que la relación es al revés: es lo pedagógico y didáctico lo que potencia a las TIC, no al contrario. Incluso, en consonancia con lo que mencionan algunos de los autores que citamos anteriormente, podría afirmarse que la inclusión a ciegas de lo tecnológico podría generar un efecto contrario al que se promociona constantemente.

A MODO DE CIERRE

Como antes dijimos, reconocemos la existencia de nuevos retos generados por la introducción de las TIC en los procesos educativos, lo que conlleva a la necesidad de nuevas formulaciones teóricas; sin embargo, creemos que siguen constituyendo pilares fundamentales para apoyar los procesos formativos, así estos sean mediados por TIC, los desarrollos conceptuales derivados de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, así como también la integración curricular y una concepción discursiva del lenguaje.

La comprensión que hemos logrado hasta el momento en relación con el impacto de las TIC en los procesos educativos nos lleva a considerar como reto actual buscar la coherencia entre los planteamientos constructivistas, integradores y discursivos sobre el currículo y la enseñanza y el aprendizaje y las propuestas que las integran en los procesos educativos.

Por tanto, la interactividad y la intersubjetividad como principios constitutivos de los aprendizajes que se desarrollan en contextos socioculturales tales como el escolar (Coll, 1995), siguen siendo válidos para el aprendizaje mediado por TIC, por lo que se puede afirmar que aún en este “ni toda actividad que el alumno realiza cuando aprende conlleva actividad mental constructiva, ni toda actividad mental constructiva es igualmente deseable ni óptima para un aprendizaje de calidad” (Onrubia, 1994). La interactividad del profesor con sus estudiantes para mediar los procesos de construcción del significado y el sentido de los contenidos de aprendizaje (triángulo didáctico) sigue siendo vital y no se puede asegurar que la sola interacción entre el alumno y el contenido (privilegiado en muchas propuestas virtuales) es garantía para construirlos. La idea de que el profesor está representando en el procesamiento que se propone a los temas (selección de actividades o manipulación de los textos), puede no ser suficiente si se comprende como “ayuda educativa”, debido a que ésta debe ser *ajustada* a las condiciones de los estudiantes y por tanto dinámica, contextual y situada.

“Ayudar en el aprendizaje virtual, por tanto, no es simplemente una cuestión de presentar información o de plantear tareas a realizar por parte del alumno. Es, esencialmente, seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje que éste desarrolla, y ofrecerle los apoyos y soportes que requiera en aquellos momentos en que esos apoyos y soportes sean necesarios” (Onrubia, 1994).



De este modo, para que se preserve la complejidad propia de los procesos constructivos de la enseñanza y el aprendizaje se requiere que en los componentes virtuales o en las propuestas mediadas por TIC, las propuestas sean abiertas y flexibles (en cuanto puedan ajustarse permanentemente); que los tutores no sólo administren contenidos sino que puedan introducir los ajustes necesarios al componente virtual, o los apoyos que se requieran en la actividad presencial; y que los estudiantes los perciban como vinculados a sus problemas y necesidades.

La investigación realizada permite mostrar un camino formativo que hace posible el tránsito en las prácticas educativas desde una perspectiva *instrumental* hacia la integración pertinente e intencional de las TIC en los procesos educativos. Esta transformación, en la medida de lo observado, depende más del proceso de formación situado que se llevó a cabo, de los propósitos pedagógicos y didácticos que son concebidos y en el marco de los cuáles se definen unas tecnologías y usos particulares, que a la presencia prioritaria de las TIC.

Como no se trata solo de un saber técnico, optamos por la integración de TIC en las mismas prácticas de la formación docente y no únicamente como objeto sobre el que se habla y cuyo destinatario son los estudiantes. Esto, nos parece es una doble vía que casi nunca se integra en la formación. Del mismo modo, ofrecer espacios para, a través de la escritura, atreverse a compartir lo que se está haciendo, fue otra vía que apoyó este proceso de transformación de las prácticas pedagógicas al mismo tiempo que se aprende a integrar las TIC.

Estos espacios, que en concreto fueron los eventos de la RED de Lenguaje y otros propiciados por los CIER, también permitieron que los docentes participantes conocieran las experiencias de pares y así, además de ayudar a mostrar caminos posibles, contribuían a la confrontación de sus procesos y a la valoración de los mismos.

Como en todo proceso de cambio cultural institucional, enfrentamos múltiples dificultades y obstáculos que no facilitaron mejores condiciones para la investigación y sus resultados. Entre otros, nos tocó competir con otros proyectos que paralelamente se estaban llevando a cabo en las IE ("la proyectitis"), enfrentar los mil y uno inconvenientes cotidianos que existen en el funcionamiento institucional para impedir el uso de las TIC (llaves de las salas, Internet deficiente, aparatos con daños no reportados, no contar con apoyo técnico para resolver problemas técnicos inesperados, etc. etc.), la discontinuidad en la jornada escolar (es más fácil que no haya clase a que se cumpla lo planificado), y, por último, la escasa presencia de la escritura de las experiencias (a pesar de comprometerse, los profes nunca llevaron diario de campo).

A pesar de estos inconvenientes, en esta experiencia logramos grandes aprendizajes, que brevemente enumeraremos:

- Las TIC no son el centro del proceso escolar, y por tanto la formación docente no puede asumirlo como tal.
- Es fundamental recuperar el lugar de la planeación en el trabajo escolar: ésta es un espacio clave para la reflexión pedagógica y un dispositivo clave para promover la innovación educativa. En este sentido, es fundamental acompañar la planeación de prácticas distintas a las habituales. Este proceso, como no es rápido ni sencillo, se puede apoyar con el uso de un espacio de comunicación asincrónica como un drive de Google.
- La integración de las TIC se facilita cuando se realiza en configuraciones didácticas que permiten usos situados complejos y para propósitos específicos -foro para opinar, hipertexto para aprender consciencia de las rutas de lectura. Esto se opone a promover usos aislados y ocasionales de las TIC.



- En este proceso es fundamental la interlocución permanente: tener con quién conversar sobre lo que se va a hacer (diseños colaborativos, acompañamiento en el aula), más que la escucha atenta del experto.

En relación con las políticas públicas nos parece que no se ha dimensionado el impacto y los requerimientos que traen consigo estas nuevas tecnologías, máxime cuando la exigencia es el uso constante de ellas en los procesos educativos. Es decir, se dotan las escuelas con cantidades ingentes de recursos tecnológicos pero no se derivan procesos de formación docente que permitan que su uso sea extensivo y adecuado a los procesos de formación de los estudiantes. Todo lo anterior, implica, entonces, que estos equipos, que por configuración se vuelven obsoletos bastante rápido, dejan de cumplir la función para la cual fueron llevados y generan, en gran medida, una sensación de frustración en el cuerpo docente que se ve avasallado en su uso.

Para finalizar, consideramos que el análisis del impacto de las TIC en los procesos de la lectura y la escritura nos conduce a resaltar las oportunidades que éstas ofrecen para interactuar con nuevos formatos de texto (p.e el hipertexto y las multimedias), ligados a nuevos objetivos o motivaciones para la lectura (p.e la publicación de proyectos en la web o en multimedias o la verificación de la credibilidad de los textos) e intercambios comunicativos (p.e, chat, videoconferencias) que Coiro (2003) resume cuando afirma que el Internet “amplía e influye en el contexto sociocultural en el cual el lector aprende a leer, brindando oportunidades para colaborar compartiendo y respondiendo a información entre continentes, culturas, e idiomas”. Sin embargo, como lo hemos tratado de mostrar en este documento, la mera incorporación de los desarrollos tecnológicos actuales no es una panacea, es más bien, una excelente oportunidad para abordar la discusión sobre los cambios conceptuales en los procesos de enseñar, de comprender y de aprender que permiten pasar de una educación transmisionista a una educación colaborativa y cooperativa. El reto es pues llevar a cabo, procesos formativos complejos que permitan, al mismo tiempo, incorporar estos desarrollos y transformar los viejos problemas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Goldberg, A.; I Rusell, M.; Cook, A. (2003) “El efecto de los computadores sobre la escritura de los estudiantes: Un meta-análisis de los estudios realizados entre 1992 Y 2002”).
Publicado en eduteka: julio 26 de 2003 (última modificación de este documento: julio 26 de 2003).
- Blanco, C. y Wiesner, I. (s.f.) “Informe final Proyecto de investigación Estudio de casos de experiencias de incorporación de las TIC en la educación básica y media de la ciudad de Bogotá”. Consultoría No. 493. Secretaría de Educación de Bogotá- Dirección de Servicios Informáticos.
- Carrie, J. P. (2001) *Escuela y Multimedia*. México: Editorial siglo XXI,
- Castells, M. (2000) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza, segunda edición.
- Coiro, J. (2003) “Comprensión de lectura en internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias” Publicado *en eduteka*: julio 26 de 2003 (última modificación de este documento: julio 26 de 2003).
- Coiro J. (2013) Comprensión lectora en línea: oportunidades, retos y nuevos pasos. Universidad de Rhode Island. *Memorias. Simposio Internacional “Alfabetización, medios y TIC”*. Medellín, octubre 24 y 25
- Coll C. y otros. (1995a) Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En: P. Fernández Berrocal y M. Ángeles Melero. (comps) *La interacción social en contextos educativos* Madrid. Siglo XIX Editores
- Coll C. y otros. (2008) Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 10.
- García, F. (2005). “Las tecnologías de la información y la comunicación y la pedagogía de medios. Hacia la construcción de una nueva competencia mediática”, Universidad de Berlín.
- Giordano, E. (2004) Apuntes para una crítica de los medios interactivos. De la degradación cultural al exhibicionismo tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 36.
- Hagáis, E. (1997). *El impacto epistemológico de la tecnología*. (Transcripción de un Seminario del mismo título impartido por el autor en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Sevilla los días 7 y 8 de abril).
- Kurland, D. J. (2003) Lectura crítica Versus pensamiento crítico. Publicación de este documento en *EDUTEKA*: Julio 26 de 2003 (Última modificación de este documento: Julio 26 de 2003).
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de cultura económica y SEP, Secretaría de Educación Pública de México.
- Levy P. (1998) “¿Qué es lo virtual?” Barcelona: Editorial Paidós.



- Martín Barbero, J. (2009). "Educación y Cultura en la Sociedad de la Información" en *Revista Electrónica Teoría de la Educación*. Disponible en <http://www.usal.es/teoriaeducacion> Vol. 10. No 1. Marzo.
- Martínez, M. C. (1994). *Análisis del discurso*. Universidad del Valle, Cali, Colombia: Facultad de Humanidades.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Ser competentes en tecnología: una necesidad para el desarrollo*. Guía 30, Bogotá
- Muraro, S. (2005) *Una introducción a la informática en el aula*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Olson, D. (1995). *Cultura Escrita y Oralidad*. Barcelona: Gedisa
- Red Para La Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (2001). *La formación docente en América Latina*. Memorias del Encuentro latinoamericano de Lima, Perú.
- Rincón, B. Gloria (2006). Formarse en un entorno virtual como maestro que enseña a leer y escribir. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Informática- Cali.
- Sancho y Hernández, (2001) El cambio en educación. Memorias de un evento (Cd rom), Barcelona.
- Vallejo, M. Ospina, O. (2012). ¿Cómo integrar el uso de tecnología en la práctica pedagógica cotidiana? Orientaciones, ejemplos y algo más. En *Aprender y educar con las tecnologías del siglo XXI* (59 - 72). Colombia: Fundación Colombia Digital.
- Vigotsky L *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: editorial Crítica.



CAPITULO II

SECCIÓN 1

APORTES A LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

PONENCIAS



LA COMPETENCIA LITERARIA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

Pedro José Vargas Manrique

Docente Asociado Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Docente Catedrático Universidad Antonio Nariño

En primer lugar se hará una presentación sobre la educación literaria; en segundo lugar se analizarán los objetivos principales de este tipo de formación en la escuela; en tercero se abordará la competencia literaria; y finalmente se retoman los objetivos de la educación literaria a partir del desarrollo de la competencia literaria.

Antes de entrar en la reflexión respecto de la educación literaria es pertinente indicar que la literatura es una de las creaciones artísticas más sorprendentes que ha estado presente en todos los tiempos y en todos los lugares de la historia de la humanidad desde el *Homo Sapiens*. Como estética verbal, la literatura establece un diálogo profundo y crítico con la vida, las ciencias y con otras artes; y posibilita crear “imágenes absolutamente específicas de los hombres en las que el yo y el otro se combinan de una manera especial e irrepetible” (Bajtín, 1989, pp. 334-335). Así mismo, la literatura ha sido y sigue siendo una posibilidad de la constitución y la comprensión de lo humano. Por tanto, la educación literaria es imprescindible en la formación de los seres humanos en general; y en las escuelas de la educación de niñas, niños y jóvenes.

La formación literaria ha sido una de las problemáticas más complejas en los procesos de enseñanza, especialmente en la educación básica y media, ante todo porque la literatura es un universo donde se gestan múltiples sentidos que se ofrece desde diversas perspectivas: socio-históricas, ideológicas, culturales y discursivo-comunicativas. En los modelos educativos tradicionales se hacía referencia a la “enseñanza de la literatura”, pero “enseñar” significaba “transmisión de saberes”, concepto lejano a lo que es la educación literaria, pues, Luengo indica que “la literatura no se enseña ni se adquiere, sino que se aprehende” (Luengo, 1996, p.15). Por otra parte la “enseñanza de la literatura” se hace compleja respecto de los contenidos de ésta, pues, de acuerdo con Dubrovsky, “un profesor de literatura no es un sabio: su enseñanza no es sino una suma de indicaciones”; advierte que “las verdades que transmite, que posibilita, no son aprehensibles únicamente por él. No son el resultado de que él las comunique sino que constituyen el acto mismo de la comunicación” (Dubrovsky, 1981, p. 54).

Lo anterior supone que la educación literaria no puede privilegiar los contenidos artísticos frente a las relaciones dialógicas que implica la comunicación estética sobre los hechos literarios. Centrarse en contenidos, en estructuras o en formas composicionales lingüísticas es asumir una postura reduccionista de las obras. Así como los contenidos son importantes, también lo es la comunicación entre autores y lectores; y ser testigo de los encuentros verbales yo-tú poéticos, narradores-narratarios y entre personajes. De acuerdo con Vargas (2009), Si las obras literarias son de naturaleza dialógica, la comprensión de los fenómenos literarios, la vivencia de las obras poéticas, deben efectuarse también desde horizontes teóricos y metodológicos de naturaleza dialógica, para no caer en el reduccionismo ni en la negación de tales obras.



La formación literaria ha presentado diversas etapas y enfoques; Granda y Vargas (2010), siguiendo a Bertochi (1995) y Lomas (1999) los sintetizan en las siguientes fases: 1a. Desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX, cuyo enfoque fue la retórica. Se centraba en los contenidos del discurso oral y escrito; y el objetivo era escribir y hablar correctamente. 2a. Va del siglo XIX hasta 1960, estaba centrada en los enfoques: historicista, biografista y estructuralista; dentro de los contenidos abordados se destacaba el patrimonio histórico; y el objetivo principal fue memorizar biografías, listas de obras y de autores. 3a. De finales de 1960 hasta 1980, en este periodo predominó el enfoque interpretativo, el análisis del contenido de los textos estuvo orientado a la formación de lectores competentes; el objetivo más importante fue pretender el análisis científico y el comentario de textos literarios. 4a. Va desde 1980 hasta nuestros días; los contenidos tratados giran en torno al desarrollo de competencias; el enfoque es comunicativo; los objetivos son motivar la lectura literaria y realizar la escritura de intención literaria.

En los modelos tradicionales de antes de 1980, la “enseñanza de la literatura” fue muy elemental, máxime si se tiene en cuenta que el texto literario era asumido como un método auxiliar para la enseñanza normativa de la lengua materna, por lo que la formación literaria se reducía a veces a la simple descripción lógico-gramatical de las obras. Con los enfoques historicistas y biografistas, el aprendizaje de la literatura se reducía a la memorización de datos biográficos de autores y de características de épocas, escuelas y de movimientos literarios. A su vez, la educación literaria a partir del estructuralismo literario se dedicó a la descripción fría de la estructura lingüística de las obras literarias y dejó de lado el “placer del texto”. Pero a partir del enfoque comunicativo en la formación literaria, ésta ha dado un giro significativo hacia el mensaje estético a partir del acto comunicativo que posibilita la obra.

En las últimas décadas se ha dado una transición de la *didáctica de la literatura a la educación literaria*, especialmente por lo problemático que resulta el concepto de enseñanza de la literatura. En este sentido se indica que: “A la luz de los conocimientos actuales puede afirmarse que este nuevo marco deberá reemplazar definitivamente la concepción de *una enseñanza de la literatura* por la de *una educación literaria*” (Colomer, 1991, pp. 21-22). Colomer entiende la educación literaria como adquisición de una competencia lectora específica, que implica el conocimiento de una estructura lingüística y unas convenciones que regulan la relación entre el lector y el texto en el proceso de lectura. En esta misma perspectiva, la educación literaria “es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y actualización interpretativa del discurso literario” (Mendoza Fillola, 2013 p. 4). Entonces, en primera instancia se entiende la educación literaria como una formación para la lectura del texto literario.

La educación literaria es de gran importancia en los procesos educativos porque permite la formación del pensamiento crítico, en la medida en que la literatura, desde la perspectiva bajtiniana facilita una evaluación de las realidades en que nos hallamos inmersos. Lo anterior supone una formación en los campos comunicativos, lingüísticos, estéticos, éticos, entre los más destacados. La comunicación literaria es uno de los espacios vitales de la comunicación humana de carácter dialógico, lo que supone el conocimiento de la comunicación como acontecimiento de naturaleza ontológica-dialógica, es decir que en la comunicación literaria somos en cuanto nos comunicamos. Por otra parte, es indiscutible que para entender los “mecanismos literarios”, figuras literarias (de tipo fonológico, sintáctico y semántico) es necesario conocer el funcionamiento lógico-gramatical de la lengua para poder comprender las desviaciones gramaticales que supone el uso literario de la lengua.



La formación estética exige la educación de la sensibilidad estética para lograr el disfrute y el goce de la obra de arte en general y del texto literario en particular. La formación ética implica que el aprendizaje de la literatura lleva implícita la formación en valores, en la medida en que la literatura presenta de manera crítica los valores establecidos por la sociedad y devela los antivalores que pueden perjudicar el bienestar de las comunidades. Ahora, la literatura facilita la formación cultural en la medida en que el discurso literario, según Bajtín (1989), integra y le da coherencia a todos los discursos de la cultura. Sin pretenderlo ni manifestarlo de forma explícita, la literatura desempeña una función cognoscitiva. Algunos pensadores lo sostienen, así, de acuerdo con Althusser (1985), la literatura permite no sólo un saber leer y un saber degustar, sino además el saber aplicar un buen método para un “bien” pensar (lógica) y recurrir a ideas correctas (filosofía) “a fin de encontrar un camino adecuado en los grandes problemas de la existencia humana, la ciencia, la moral, la religión, etc.” (p. 41); aunque Lotman (1982) advierte que el conocimiento que posibilita la literatura es diferente al conocimiento científico porque el *conocimiento literario* es un conocimiento sobre la complejidad de la vida. Así mismo, Foucault (1997) sostiene que la literatura es una forma de pensamiento, pues cada vez más la literatura aparece como lo que debe ser pensado.

En este contexto, autores como Cassany, Luna y Sánchez (1998), Colomer (1991) y Perdomo (2005), coinciden en que las nuevas propuestas respecto de la formación literaria se diferencian de la “enseñanza” tradicional de la literatura en varios aspectos: 1) la preocupación por el desarrollo de hábitos de lectura y de las habilidades lingüísticas relacionadas con éste; 2) se privilegia la construcción de los conocimientos respecto de los fenómenos literarios sobre la “adquisición” de los mismos; 3) sin olvidar la perspectiva historicista y diacrónica de la literatura, se le da relevancia a una perspectiva diacrónica, por lo cual se abordan obras más próximas a los niños, niñas y jóvenes; 4) se da importancia al papel activo de los escolares en el desarrollo de la creatividad a través de la escritura; 5) se amplía el campo de lo literario mediante el acceso no sólo a los textos literarios clásicos, sino a textos de la literatura oral; pero además se amplía el corpus literario al incluir otras manifestaciones estéticas afines a la literatura como el comic, el cine, la música y la pintura; y 6) la selección de las lecturas no se hace estrictamente siguiendo el canon literario y los gustos del maestro, ahora también se tienen en cuenta los gustos literarios de los alumnos.

Entonces, a partir de las nuevas concepciones respecto de la educación literaria es necesario ampliar el horizonte de la educación literaria y fijarse objetivos más ambiciosos sobre la misma. Un objetivo general y ambicioso es: “el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos” (Torres, 2013, p.2207). Pero en una situación más concreta, “el objetivo final de la educación literaria es el de formar lectores capaces de interpretar un texto mediante la interacción entre la comprensión de datos procedentes de la intertextualidad de la obra y los del intertexto del lector” (Perdomo, C. 2005, p.156). También se puede estar de acuerdo con Lomas acerca de los objetivos de la educación literaria, los cuales podrían ser:

(...) la adquisición de hábitos de lectura y de capacidades de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras y de los autores más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria (Lomas, 2002,1).



En este mismo sentido, Granda y Vargas (2007), respecto de la educación literaria en educación básica y media, concluyen que:

La educación literaria constituye uno de los ejes fundamentales para la formación de niños, niñas y jóvenes de la educación obligatoria. En estos niveles, debe orientarse el desarrollo de la competencia literaria que comprende: conocimiento de algunas obras y autores más representativos de la historia de la literatura, la capacidad para disfrutar e interpretar los textos literarios y la capacidad para elaborar textos con intención literaria. Mediante este tipo de educación se pueden desarrollar diversas competencias, como las cognitivas, comunicativas, (en código oral o escrito), afectivas y ciudadanas, entre las más importantes e indispensables en la formación integral de los individuos. (p. 280).

La educación literaria, en cualquier nivel de formación, demanda partir de concepciones pedagógicas y didácticas que faciliten la creación de espacios lúdicos y creativos, donde sea posible la construcción social del conocimiento de los hechos literarios, el disfrute y el goce de las obras estéticas; y la reflexión y la crítica sobre las realidades que rodean a los niños, niñas y jóvenes, posibilitando, de esta manera, la comprensión profunda de los fenómenos literarios en sus interrelaciones dialógicas con la vida, las ciencias y con otras artes.

De otra parte, la educación literaria requiere de un docente competente no sólo en los campos de la historia, la teoría y la crítica literarias si no también, de un investigador de los fenómenos literarios, de un gestor del diálogo entre los saberes, las vivencias y el mundo fantástico de la literatura. Ha de ser una persona motivadora, sensible y capaz de contemplar estéticamente las diversas realidades en las que están inmersos él y sus educandos. Debe tener responsabilidad moral en la formación literaria, evitando caer en: falsos moralismos, en la formación de antivalores, en la especulación, en la reducción y destrucción de la obra literaria.

Existe un consenso entre críticos y pedagogos (Bertochi, Colomer, Lomas, Mendoza, entre los más importantes) en que la tarea más importante de la escuela actual en lo pertinente a la educación literaria debe ser la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria. Se hace referencia al desarrollo de esta competencia, pues, de acuerdo con De Acosta (2004), la capacidad para de comprensión de los hechos literarios y la creación de las obras de la estética verbal no son dones innatos de unas personas excepcionales. En este contexto, Jauss (1987) sostiene que la capacidad para producir e interpretar textos no es algo innato en el hombre, al contrario, existen condicionamientos sociales, históricos y estéticos que influyen en dicha capacidad.

Para Lomas (1999), la adquisición de esta competencia es un proceso complejo que incluye aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales. En el mismo sentido, Colomer señala que la adquisición de la competencia literaria requiere del aprendizaje de otras competencias, entre ellas las competencias comunicativas y la capacidad para la lectura. Cassany (1998), advierte que el desarrollo de dicha competencia no está condicionado únicamente por la adquisición de conocimientos, sino por la apropiación de habilidades, de procesos cognitivos y de actividades que le favorecen. Entonces, lo señalado por Lomas y Cassany demuestra que la adquisición y desarrollo de la competencia literaria es posible si la educación literaria se orienta hacia la integración y la interdisciplinariedad de saberes (Granda y Vargas, 2010).



El concepto de competencia literaria ha tenido varias acepciones debido a que los fenómenos literarios son complejos y la aprehensión de los mismos también lo es. Esto puede colegirse si se consideran algunas acepciones respecto de la competencia literaria. A continuación se indican algunas: “una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (Bierwisch, 1965. Citado por Lomas, 1999, p. 108). Para Culler (1975), este tipo de competencia equivale a un sistema de convenciones que rige la interpretación de los textos literarios. Así mismo:

la poética teórica tiene como objeto formal de estudio, por tanto, las propiedades universales de los textos literarios y de la comunicación literaria, pero posee como finalidad prioritaria y prioritaria tanto desde el punto de vista ontológico como desde el punto de vista lógico, la descripción y explicación de la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios: la llamada *competencia literaria* (Van Dijk, 1972, p. 170).

Aguar E. Silva (1980) define la competencia literaria como un saber que facilita la comprensión y producción de textos. Por su parte, Rifaterre (citado en Aguar E. Silva, 1980, pp. 127-128) la concibe como un saber adquirido culturalmente, un saber que comprende: sistemas descriptivos, temas, códigos mitológicos que actúan en una comunidad social y, fundamentalmente, fenómenos de intertextualidad. Además, “la competencia literaria se compone de un conjunto de saberes que adquiere-aprende el lector para que se activen ante los estímulos textuales de una obra determinada y para que intervengan en la actividad cognitiva de identificación y valoración del discurso literario” (Mendoza-Fillola, 2003, p.53). Estos conceptos sobre la competencia literaria nos demuestran la complejidad que implica adquirirla y desarrollarla; y ante todo, el reto que enfrentan los maestros de literatura para poder formar literariamente a los escolares de la educación básica y media.

Retomando los objetivos antes señalados de la educación literaria, se puede sostener que su realización posibilita la adquisición y desarrollo de la competencia literaria en niños, niñas y jóvenes de la educación básica y media. El primero tiene que ver con el desarrollo de la competencia lectora, lo que supone la adquisición de hábitos de lectura y de capacidades para el análisis y la comprensión de las obras literarias. Es pertinente recordar que “la competencia literaria se vincula estrechamente con la lectura, de modo que leer es una actividad base para la construcción de una competencia literaria” (Mendoza-Fillola, 2003, p. 54). Pero, es la lectura la que facilita la adquisición y desarrollo de la competencia literaria, por los factores cognoscitivos, meta-cognitivos, afectivos, estéticos comunicativo-lingüísticos que aquella implica en el proceso construcción de sentido. La educación en la lectura permitirá formar escolares como verdaderos lectores que no se limiten a leer las obras literarias; pues según Borges (1999) y Nabokov (1983), el buen lector es un “relector”, quién relee y en cada lectura halla nuevos sentidos.

La constitución de la competencia literaria mediante la lectura se realiza de manera simultánea con la transformación del espíritu de los escolares. Al respecto es conveniente recordar que Zuleta (1985) a partir de las ideas de Nietzsche, advierte que leer es trabajar: “pensar”, “interpretar” y “criticar”. De acuerdo con Nietzsche y Zuleta la lectura es un proceso de transformación del espíritu que está conformada por tres fases caracterizadas como sigue: “Dice Nietzsche que va a contar la manera como el espíritu se convierte en primer lugar en camello, el camello se convierte en león y este se convierte finalmente en niño” (Zuleta, 1985, p.82). Explica el filósofo alemán que en la fase del camello se manifiesta el espíritu que admira,



tiene grandes ideales y grandes maestros, posee gran capacidad de trabajo y dedicación; luego, en la fase del león, el espíritu es oposición, es capacidad crítica, se opone a todas las formas de imposición y de jerarquía; finalmente, el espíritu se convierte en niño, es decir en inocencia, olvido, nuevo comienzo y capacidad de creación. Este proceso complejo es la lectura que demanda una serie de subprocesos, capacidades y habilidades. Por todo esto, la lectura nunca puede ser entendida como un ejercicio mecánico de descodificación puramente lingüística. Ante todo, estar en capacidad de “leer la realidad para aprender a leer y escribir” como señala Freire (1980); es posible comprender el mundo si se lee atentamente la realidad.

La lectura como espacio de encuentro, es “un proceso interactivo entre la acción del sujeto y el contenido del texto” (Mendoza-Fillola, 2003, p. 61); pero es ante todo, “un proceso intelectual que tiene como finalidad la comprensión y producción de sentido a partir de la interacción entre el lector y el texto” (Santiago, Castillo y Ruiz, 2005, p.23). Tal proceso hace posible la “actualización” del texto, como potencial de significación, en términos de la *estética de la recepción*. Ahora, es pertinente señalar que la lectura de la obra estética, en el marco de la educación literaria de la educación básica y media, no sólo produce placer a los niños, niñas y jóvenes, “sino que ayuda a estructurar la mente y personalidad del niño y del joven, en la medida en que le comunica experiencias (...) y le despierta ciertas actitudes, ideales y valores” (García, 2004, p. 24).

El proceso interactivo de la lectura demandaría de los lectores escolares, en términos de Colomer (1991), asumir dos comportamientos: el comportamiento lector, que está orientado a la construcción del sentido, a través de actividades psicomotrices y razonamiento; y el comportamiento lingüístico, que es la adecuación a las características de la lengua escrita. Los maestros y maestras de lengua y literatura deben tener presente que la formación de estas dos conductas en los escolares se realiza exitosamente, si se logra formar un “lector activo”, un “lector competente” es decir, “un lector rumiante”, en términos de Nietzsche; porque el “lector pasivo” o el “lector consumidor”, no podrá ser un lector de obras literarias ni logrará transformar su espíritu mediante la lectura. Un lector competente, “activo y creador” a partir de Nabokov (1983)- sería aquel que posee memoria, imaginación y cierto sentido artístico, que esté en capacidad de leer con el corazón, con el cerebro, pero ante todo con “la espina dorsal”.

La formación del lector puede ser más fructífera si se hace a partir de las obras literarias, textos que gracias a la magia del lenguaje poético, al encanto de las figuras literarias y a la fascinación de los mundos fantásticos, facilitan despertar la sensibilidad, las emociones y la motivación para lograr el desarrollo de las capacidades para leer las palabras en código oral y escrito. Se puede afirmar con Barthes (2009) que la lectura literaria produce disfrute y goce, entre otras razones porque “atrapa en cada punto del texto”, lo que demanda una “lectura aplicada”. A su juicio, el texto literario se le ofrece al lector como texto de placer y como texto de goce, el primero, “contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de lectura” (p. 25), presenta un desarrollo orgánico, lógico e histórico; al contrario, el segundo “pone en estado de pérdida [...] hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector” y “pone en crisis su relación con el lenguaje” (p. 25), el texto de goce por ser indecible, se trona “insostenible”, “imposible”, “vacío”.

El segundo gran objetivo de la educación literaria, en lo que respecta a la adquisición y desarrollo de la competencia literaria, es desarrollar la competencia escritural, en particular, la escritura de textos de intención literaria. Se define la competencia escritural como “un conjunto de saberes, de saber- hacer y de representaciones sobre la especificidad del orden de lo



escriturario y que permiten el ejercicio de una actividad lingüística extraordinaria” (Dabène, 1991. Citada, por De Acosta, 2004, p.131). El desarrollo de la competencia escritural es vital en los procesos educativos de los escolares, pues, según Carlino (2005) la escritura se constituye en uno de los métodos más poderosos para aprender. Pero es conveniente advertir que el proceso de la creación escrita no es una secuencia de etapas y actos dispuestos linealmente sino que implica la interrelación y simultaneidad de los mismos. Tales etapas o fases han sido denominadas de diversas maneras: *Intellectio, Inventio, Dispositio, Elocutio y de Verba* (Aristóteles, 2007); planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1980); la planificación textual, la textualización y la relectura de los textos (Jolibert, 1998); motivación, planificación, realización, consecución de la finalidad (Roméu, 1999), invención, redacción, evaluación, revisión y edición (Díaz, 1989), entre otros.

García-Anzola (1990) establece dos tipos de composición: la composición formal y la composición creadora. *La composición formal* se refiere a la composición de textos epistolares, resúmenes, informes, reseñas, entre otros. *La composición creadora* incluye la composición libre tradicional y la composición de cierta intención estética y calidad literaria. Así mismo distingue dos posiciones opuestas en la enseñanza de la composición: por una parte está la que enfatiza en la necesidad de dominar el instrumento en lo formal-gramatical, vocabulario, puntuación, estructura de párrafos, la cual desatiende la motivación y la creatividad; por otra parte está la que se fundamenta en la necesidad de expresarse y supone que la motivación facilita la redacción y genera nuevas ideas; sin embargo es conveniente conciliar los dos enfoques. A juicio de este autor, la composición creadora “al enfatizar en la invención obliga al alumno a mirar hacia su intimidad, a buscar en su experiencia o en su fantasía, a ser original, sincero, claro, a usar su habla consolidada, a no imitar la lengua de los periódicos y los libros” (García-Anzola, 1990, p. 48). Entonces, todos los aspectos gramaticales, textuales y discursivos deben ser tenidos en cuenta en cualquier tipo de composición escrita.

La composición del texto de intención literaria requiere al menos de cuatro fases principales: la motivación, la creación de imágenes poéticas, la producción del texto escrito y la evaluación del mismo. Además, es necesario señalar que la composición del texto literario, implica cierta complejidad porque quien escribe debe atender simultáneamente a problemas formales, de contenido, y en especial a los problemas relacionados con la verosimilitud, para cualquier género literario objeto de escritura. El docente creador debe inducir a los escolares al reconocimiento de tales problemáticas y a la adquisición de capacidades para resolverlas; seguidamente se presentan las fases que hay que tener en cuenta en la composición del texto de intención literaria:

1. La motivación
2. La creación de imágenes poéticas
3. Producción del texto escrito
4. Evaluación del texto de intención literaria.

La motivación consiste, ante todo, en motivar a los estudiantes para la práctica escritural. En esta fase se puede iniciar con la lectura de textos literarios (líricos, narrativos y dramáticos) y no literarios. Los escolares deben partir de la interpretación del mundo que les es dado previamente con base en su experiencia y de la comprensión de otros universos en los que la palabra poética se entrelace con el imaginario de los niños, niñas y jóvenes. Ellos a partir de tales universos experimentan no sólo como lectores atentos, creativos, sensibles sino que pueden generar contextos diversos en la construcción del texto.



La lectura de textos literarios constituye un factor esencial en esta fase de sensibilización porque, al escribir un texto literario se requiere escuchar otras voces que motiven a quien escucha para llegar a la identificación y reconocimiento no sólo con el escritor sino también con otros mundos posibles. El escritor en formación debe ser un buen lector para que pueda generar textos de intención literaria. Hay que recordar con Nabokov (1983) que los buenos lectores son buenos escritores; y que, como advierte Zuleta siguiendo a Valery, “no hay autores fáciles, lo que hay son lectores fáciles” (p. 91), leer requiere de un gran trabajo intelectual que demanda atención y dedicación.

La creación de imágenes poéticas. Esta es la fase más importante en el proceso de composición del texto poético porque hace posible la consecución de imágenes artísticas producto de una fuerza creadora de mundos de ficción, totales y coherentes. Esta fase puede orientarse desde diversos ejercicios creativos, donde se pueden realizar algunas actividades que posibiliten el despliegue de la fantasía, la imaginación y la creatividad de los escolares. Es recomendable realizar algunas de las actividades propuestas por Rodari (1999) en su *Gramática de la fantasía*.

La producción del texto escrito. Esta fase hace referencia a la textualización de la obra estética por los escritores en formación, consiste en transferir las imágenes poéticas-mentales a estructuras lingüísticas. Esto implica el trabajo en los diferentes niveles del texto: nivel fonológico, nivel morfosintáctico, nivel semántico y nivel pragmático, según las características y exigencias artísticas del texto literario. El escritor en formación ha de conocer las reglas gramaticales para ser consciente de seguirlas o de valerse de su ruptura en beneficio de lo artístico, en lo que respecta a las figuras literarias fónicas, sintácticas y semánticas. Antes de la textualización, el autor del texto poético ha de concebir quién es el destinatario, cuál es la finalidad que se propone, el género textual de su escrito, la temática que abordará el texto, el tono que usará (irónico, sarcástico, humorístico, dramático, protocolario, sentimental, etc.) y la extensión posible del escrito. El docente es el encargado de orientar a los autores en formación respecto de estos aspectos previos, pero decisivos de la composición escrita.

La constitución de la *literariedad* en el escrito se da por el trabajo simultáneo en todos los niveles lingüísticos del texto. La elaboración de la trama narrativa o la estructura lírica es un proceso de entramado semántico, pragmático, fonológico, sintáctico y estético. Esta textura crea sus propios agentes comunicativos: yo/tú poéticos; narrador/narratario y autor implícito/lector implícito. La textualización del texto literario como proceso va creando su propio referente situado en un mundo poético. El mecanismo de coherencia interna y coherencia pragmática como los de la cohesión se van estableciendo en el proceso de la textualización estética. Es posible que la coherencia se defina por el componente fonológico y no tanto por el componente semántico, como ocurre en las jitanjáforas, guíglidos y en las aliteraciones.

Los escolares-escritores han de ser conscientes de que la gramática del texto literario y los niveles textuales no son iguales a los de la lengua natural en otras creaciones no literarias: narrativas, argumentativas y expositivas; y que su lógica no es la misma en todos los casos. Sin embargo, como ya se indicó, el escritor en formación no puede olvidarse de las reglas gramaticales que impone la lengua natural pues el texto literario es ante todo una construcción lingüística-gramatical. Si no se conocen las reglas gramaticales propias de las lenguas naturales y que subyacen a los textos literarios, no será posible experimentar el vacío, la ruptura, el abismo y la sensación de infinito que produce el *texto de goce*.



La textualización del escrito requiere de la elaboración de borradores previos, que deben ser evaluados y revisados varias veces hasta llegar a la versión final del texto estético. Lo trascendental en la composición de textos literarios es la interrelación entre creación de imágenes poéticas y su textualización, por ser la imagen poética una imagen lingüística no se le puede separar como una idea pura, desprovista de lo verbal. La separación de estas dos fases de composición es más de tipo metodológico para su explicación pero cuando se escribe se realizan casi simultáneamente.

La evaluación del texto de intención literaria requiere del examen del texto en su totalidad, es decir en sus componentes lingüístico, el uso adecuado de estructuras lógico-gramaticales; ortográficos, la atención a las normas ortográficas (uso de mayúsculas y minúsculas, acentuación y puntuación), artísticos, los recursos propiamente literarios y discursivos, la constitución discursiva a partir la cohesión, coherencia y estructuras, según lo requiera el escrito. Por la complejidad del texto literario, es preferible que la evaluación del mismo se haga a partir de una evaluación integral que comprenda la autoevaluación, realizada por el escritor en formación; la heteroevaluación, efectuada por el educador; y la coevaluación, llevada a cabo por el docente y los compañeros de clase.

El tercer gran objetivo de la educación literaria es el conocimiento de las obras y de los autores más significativos de la historia de la literatura. Este fue tal vez un objetivo bien logrado en la tradicional “enseñanza de la literatura”; sin embargo, tales autores y obras han sido determinados exclusivamente por el canon literario; que es muy importante, pero ha implicado dejar al margen obras valiosas y autores importantes, máxime cuando en la época actual existe la tendencia a que el canon literario lo establezcan los medios masivos de comunicación, antes que la crítica literaria, la academia o el juicio de los lectores en general.

Entonces, es necesario crear en el aula de clase un ambiente apropiado para el despliegue de la competencia literaria. Tal espacio, en el marco de la educación literaria debe ser ante todo, un escenario de imaginación y creatividad que posibilite el desarrollo de la sensibilidad estética para la comprensión de las obras literarias mediante el placer y el goce del texto que conllevan a la formación de espiritualidad y a la catarsis o purificación del espíritu en términos de Aristóteles (1996); que permita la escritura de intención literaria y el estudio crítico y reflexivo de los hechos literarios.

El desarrollo de la competencia literaria —gracias a la complejidad, totalidad y amplitud de los fenómenos literarios— contribuye con el desarrollo de otras competencias, entre ellas la competencia lingüística, respecto del dominio de las normas gramaticales; competencias cognoscitivas, desarrollo de conocimientos específicos sobre la complejidad del *mundo de la vida*, “un mundo infinito e inagotable, un mundo que supera la simple realidad cotidiana [...] es un mundo de orden espiritual, inabarcable para la conciencia [...] Este mundo acontece en y para el hombre de manera permanente” (Guevara, 2012, pp. 92 y 93); competencia comunicativa, desarrollo de capacidades y habilidades para actuar verbalmente de manera adecuada en sociedad, en comunidad; competencias culturales e interculturales, conocimiento de la propia cultura y de otras.

Para concluir, es pertinente señalar que la educación literaria tiene como prioridad el desarrollo de la competencia literaria, teniendo en consideración que las capacidades de lectura de obras de estética verbal y la escritura de textos de intención literaria no son capacidades innatas, sino que estas también se pueden desarrollar a través de procesos de enseñanza-aprendizaje,



en el encuentro dialógico entre educadores y educandos. De esto se deduce que la comprensión y creatividad literarias se deben en gran medida al trabajo de lectura y escritura, más que a capacidades innatas, a genialidades de los lectores y escritores.



REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Aguiar E. Silva, V. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid: Gredos.
- Althusser, L. (1985). *Curso de filosofía para científicos*. Bogotá: Planeta-Agostini.
- Aristóteles (1996). *Poética*. Barcelona: BOSCH.
- Aristóteles (2007). *Retórica*. Madrid: Cátedra.
- Bajtín, M. (1989). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Ánthropos.
- Barthes, R. (2009). *El placer del texto y lección inaugural*. México: Siglo XXI Editores.
- Bertochi, Daniela (1995). La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria. *Revista Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 4, 23-37.
- Borges, J.L. (1999). *Borges oral*. Madrid: Alianza.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D; Luna, M. y Sanz, G. (1988). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (1991). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp.21-31.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Revista Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 4 pp. 8-22.
- Colomer, T. (2002) ¿Qué significa progresar en competencia literaria? En: *Textos en Contexto. La literatura en la escuela*, 5, pp.12-25.
- Culler, J. (1974). *Poética Estructuralista*. Barcelona: Anagrama.
- De Acosta, C. (2004). *Escribir en clase de literatura*. En: López, E. y Encabo, E. (Coords.) (2004). *Didáctica de la literatura* (pp. 129-144). Barcelona: OCTAEDRO-EUB.
- Dubrovsky, S. (1981). La enseñanza de la literatura. *Folios 1 (2)*, pp. 48-58.
- Faisal, A. (1988). *Literatura: un diálogo con el texto*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI Editores.



- Freire, P. (1980). Cartas a una Joven Nación. "Leer la realidad" para aprender a leer y escribir. *Correo de la UNESCO*, 6 (33), pp. 27-30.
- García-Alzola, E. (1990). *Lengua y literatura. Su enseñanza en el nivel medio. El arte de escribir*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, R., G. (2004). Didáctica de la literatura. Cuestiones generales. En: López, E. y Encabo, E. (Coords.) (2004). *Didáctica de la literatura* (pp. 15-33). Barcelona: OCTAEDRO-EUB.
- Guevara, C. (2012). La formación como fundamento espiritual y camino histórico: América Latina. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jolibert, J. (1998). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Granda G., A. y Vargas M., P. (2010). *Literatura y competencias ciudadanas: una propuesta didáctica*. Bogotá: Gente Nueva.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. 2 vols. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. En: clomas@almez.pntic.mec.es. Consultado en septiembre de 2013.
- Lotman, Y. (1982). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Luengo G., Juan (1996). Educación literaria y realidad en las aulas. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Mendoza-Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con el lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza-Fillola, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Mendoza-Fillola, A. (2013). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. *Biblioteca Virtual Universal*, pp. 1-12.
- Nabokov, V. (1983). *Curso de literatura europea*. Barcelona: Bruguera.
- Perdomo L., C. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. Tenerife: Universidad de La Laguna, pp. 149-159. En: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8246/1/LYT_23. Consultado en octubre de 2013.
- Torres T. M. (2013). La educación literaria y el lector competente: la renovación del canon de la didáctica de la literatura. *Primer Congreso Internacional de Educación*, pp. 2205-2215. En: http://cie.uach.mx/cd/docs/area_09/a9p5.pdf. Consultado en octubre de 2013.
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Bogotá: Procultura.



**APUNTES SOBRE LA CUESTIÓN DE LA NARRATIVA CAQUETEÑA:
TRANSCULTURACIÓN, DIDÁCTICA Y GEOGRAFÍAS IMAGINADAS**

Juan Ignacio Muñoz Zapata
Universidad de la Amazonia

RESUMEN

En esta ponencia se aborda la problemática de la narrativa escrita del Departamento del Caquetá entre los años 2000 y 2015. Empezando por una caracterización de sus rasgos en los que se encuentra el fenómeno de transculturación representada en el mito identitario de la “manigua”, se revisan las condiciones lecto-escriturales en las que se originan los textos del corpus y la exclusión del canon de la literatura colombiana y el de las literaturas regionales. Esto lleva a que haya que replantearse ciertos presupuestos de la historiografía y la estética literaria para poder estudiar los textos en cuestión, y considerar el papel de la didáctica de la literatura como algo fundamental en la consolidación de la literatura caqueteña. Con sus imperfecciones lingüísticas y narrativas, estos textos hablan de su propio lenguaje y recrean el territorio y la identidad, algo que no debe ser descuidado por la llamada institución literaria.

PALABRAS CLAVE: narrativa caqueteña, producción literaria, didáctica de la literatura, transculturación, identidad.

Abstract

This lecture broaches the issue on narrative genres written in Caquetá (Colombian) between 2000 and 2015. After describing its main features, of which transculturation phenomenon takes place through the identitary myth of “la manigua” (the rainforest spell), this lecture revises literacy and writing condition that give raise to the corpus studied and its exclusion from national and regional literature canons. This leads to reconsider literary history and aesthetics criteria in order to study these texts, and propose literature didactics as a fundamental device for consolidating literature written in Caquetá. Despite its linguistic and narrative imperfection, these texts use their own language and create their own territory and identity, something that the literary institution must take into account.

Keywords: Narrative literature from Caquetá (Colombia), literature writing, literature didactics, transculturation, identity.

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia se ocupa de la narrativa escrita en el Departamento del Caquetá entre los años 2000 y 2015, no desde un enfoque historiográfico, sino ofreciendo unos apuntes a la problemática que presupone la existencia de este tipo de literatura. La pregunta es si se puede hablar de una literatura del Caquetá, sobre todo de narrativa, cuando no existe reconocimiento de sus obras o autores por parte de la institución literaria porque, por un lado, dichas obras no cumplen con los criterios estéticos esperados en una obra literaria; y por otro, porque desde



la institución literaria no se sistematizan esfuerzos para entender, dar a conocer y mejorar los procesos literarios que ocurren en el Departamento.

En primer lugar, se tocará el tema de la transculturación como un “deber ser” y un “ser” de esta narrativa. Según lo que se observa en los textos, existe una voluntad de representar el fenómeno cultural del colono caqueteño por medio del mito de la “Manigua”. Pero la manigua también es un lenguaje que refleja el entorno lecto-escritor, lo que lleva a pensar los textos y las prácticas de escritura desde la didáctica de la literatura. La manera como se enseña y forma lectores y escritores marca las pautas de representación de la colectividad. Así, frente a las dificultades de catalogar esta literatura en algún canon, surge la necesidad de imaginar un territorio que escape a las convenciones impuestas desde el centro de la institución literaria. De ahí, el uso de territorios imaginados en alguna de estas narrativas funciona como estrategia de resistencia inconsciente y promesa de un futuro más afortunado para estas letras.

EL DEBER SER DE LA NARRATIVA CAQUETEÑA: CUADRO DESCRIPTIVO DE TRANSCULTURACIÓN

En 2007, la Editora Guadalupe Ltda. Publica en Bogotá *Cuentos de mi abuela* de Pedro Alfonso Almario Rojas, quien, por medio de un cuento marco en el que interactúan la abuela del narrador y este, incrusta historias, relatos y retratos de la tradición oral del Caquetá, del sur del Huila y de otras regiones de Colombia. En la introducción, Almario Rojas recalca que:

El escenario principal es el departamento del Caquetá por dos razones primordiales. Primero es mi tierra natal, escenario donde mi abuela me dio sus relatos en medio de la fantasía y la realidad; y segundo, es una región cosmopolita formada por gentes de todos los departamentos de Colombia (p.18)

Esta obra, poseedora de una alta riqueza etnográfica, biográfica e histórica, plasma el espíritu del debe-ser de la literatura caqueteña: inspiración en las fuentes orales autóctonas y la transculturación de la que hablaba Ángel Rama cuando la región “transforma los modelos impuestos, teniendo en cuenta las costumbres del territorio, su cultura, su fantasía y mitología, premisas a partir de las cuales crea un nuevo discurso literario tan rico y variado como el mismo continente” (citado en Higuera Gómez, Garzón y Largo, 2006, p. 78)

Esta transculturación se traduce en una tensión que Jiménez Mahecha observa en la producción de cuentos de los participantes del Taller literario Maniguaje que fueron seleccionados en dos antologías (De la Vega Miranda, M.V et al. 2007; Jiménez, 2010): “dicotomía entre autoctonismo y mestizaje” (2007, p.iii), “autoctonismo y valoración ensimismada de lo local frente a la hibridación o mestizaje cultural y apertura a contraste de contextos donde converjan lo local, lo nacional y lo transnacional en la producción narrativa” (2010, pp. 5-6). Este factor o tensión presente tanto en *Cuentos de mi abuela* como en algunas de las producciones de los talleristas de Maniguaje da a entender que existe, al menos, una base conceptual para caracterizar una literatura caqueteña, de la cual se podría discernir un corpus narrativo.

Es en el marco de la transculturación que surge el mito por excelencia de la literatura caqueteña: la manigua. En *Antología de literatura caqueteña* (Duque Villegas, C., Ardila Díaz, H., Murcia Peña, I., López Velásquez, A., 1992), luego de su poema “Acuarela caqueteña”, Duque Villegas explica que: “En el lenguaje popular caqueteño, ‘cogerlo a uno la manigua’



equivale a sufrir un arrobamiento mágico ante la presencia de la Selva Virgen, para dejar la voluntad enajenada a esa maravilla natural suramericana” (p.11). Por otra parte, en el ensayo “el paseo de olla: psicoanálisis del río”, Almarío Rojas (2014) expone cómo una sociedad conformada por oleadas de migraciones del resto del país se afinca para siempre en una tierra rodeada de vegetación frondosa y regada por ríos, creando así una micro-relato de la identidad del colono. Lo que comienza como una invitación para un viajero del interior del país termina como un enamoramiento de la naturaleza representada en la figura de la mujer caqueteña, la que, mediante un análisis del comportamiento y las técnicas de nado del caballero en las aguas del río, determina su carácter y potencial como marido. Con el uso de la descripción de los detalles, el ritmo de la música en la playa del río, las hamacas, el guaro caqueteño y los ingredientes del sancocho de gallina, el visitante sucumbe a los labios de su anfitriona y futura esposa. De la misma forma, la descripción como práctica transcultural trata de persuadir al lector de la existencia de “una energía latente en las corrientes de los manantiales. Una fuerza superior producto de la voluptuosidad de las ondinas nereidas que habitan en las aguas de los ríos y quebradas del Caquetá” (p. 55).

La manigua también se manifiesta al final de la segunda parte de la novela *El Cazador* (Carrillo Andrades 2009). En la primera parte, publicada en 1995, un grupo de siete personas contrata a Mario como guía en una excursión por las selvas aledañas a San Vicente. Pero lo que se anunciaba como una cacería hecha por hombres termina siendo una cacería de hombres. La selva cobra venganza por la muerte de un tigre utilizando una estampida de manaos hambrientos, temblones, pirañas y la mismísima Madremonte, la que no es un mito sino una presencia que devora seres humanos. Al final solo sobrevivirá el guía y una joven mujer con la que inicia una relación sentimental. La segunda parte del *Cazador* presenta al protagonista tres años después de los eventos, indagando con varios testigos de San Vicente sobre los últimos meses de vida de dos de los excursionistas, los que habían logrado escapar de las selvas en la primera parte. Locura, celos, brujería y manigua son los motivos que se leen en esta secuela, la que termina con la lectura de un cuaderno dejado por uno de los excursionistas, ambos ya fallecidos.

Dos aspectos deben retener aquí la atención: primero, el momento en que Mario lee el cuaderno; y segundo, lo que en este encuentra. La narración concluye así:

Mario, (sic) terminó de darle lectura a lo que estaba escrito en el cuaderno. Revisó cada una de las páginas tratando de hallar algo más, no sabía que (sic). Solo quería saber algo más, para cerrar ese capítulo en su vida. Al final halló otro escrito, el cual leyó con mucho entusiasmo (209)

La búsqueda termina con “mucho entusiasmo”, ya que, al parecer, hay “algo más” que permite cerrar un capítulo de vida. Lo que Mario encuentra es un poema titulado “Manigua” que funciona como “mise en abyme”, no solo de las narraciones que se han recogido en el relato marco acerca de la vida de los dos fugitivos, sino de toda la novela. El reto a la crítica literaria es saber si este poema, por sí solo y sin considerar las intenciones de autor, debe situarse como un pastiche de la poesía de corte romántico, o una invocación genuina a lo sublime, descartando así cualquier idea de “kitsch” que desde el exterior pueda imputársele. “Manigua” ofrece versos enigmáticos:

¡Oh manigua! Alma tenebrosa
De corceles y unicornios milenarios



Ya se duermen las tardes silenciosas
Sobre el crepúsculo santo de los años (p. 210)

La fauna a la que cantan otros poetas caquetños, fauna compuesta por “babillas”, “loras”, “michileros”, “paujiles” o “güios” (Duque Villegas et al., pp. 10-16), se remplaza por criaturas extemporales de la mitología grecolatina e iconografía rococó. Deseo de inscribirse en una idea historia universal como rezagos coloniales en plena transculturación, o simple embellecimiento azaroso de las formas, la “manigua” llena los vacíos en la comprensión del mundo de Mario, personaje que desde las limitaciones de su composición, parece reflejar el micro-relato de una identidad colectiva por medio de un corpus que existe y es consciente de unos rasgos del ser y el deber ser de la literatura producida en el territorio.

EL PAPEL DE LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN LA REPRESENTACIÓN LITERARIA

Si bien al deber ser de la literatura caquetteña lo fundamenta un corpus con características y una temática en común, las condiciones de su producción afectan su consolidación y continuidad. Jiménez Mahecha (2007) señala una problemática que atañe no solamente a la escritura sino a la producción literaria en Caquetá: “El carácter precario o incipiente atribuido a la existencia de los talleres de escritura creativa en la región puede, igualmente, aplicarse al desarrollo de la producción literaria en general uno de cuyos síntomas es la inexistencia de narradores reconocidos” (i). Para ejemplificar esta carencia de autores, se mencionan solo dos nombres como los de Julio César Jaramillo Andrades o Edilberto Valencia Méndez, los cuales incursionan con sus primeras publicaciones en los 90. Al no poder conformar un conjunto representativo y significativo, la literatura del Caquetá no alcanza a tener “aún una presencia establecida, una trayectoria delimitada, reconocible” (íbid.) dentro de las literaturas regionales colombianas. A la falta de autores, se suma una dificultad de sistematización que permita hablar de literatura caquetteña como una entidad representativa y crítica del entorno, y no simplemente como una categoría en la que se agrupan autores nacidos o afincados en el territorio. En 2010, Jiménez Mahecha, en la introducción de la nueva antología de Maniguaje, reitera lo afirmado tres años atrás: “Las prácticas de lectura y escritura de textos literarios que se ejercen en el ámbito público en el Departamento del Caquetá son incipientes, precarias y, en gran parte, permanecen ligadas a las instituciones escolares” (p. 5). De esta manera, el corpus no cumple con las características estéticas y culturales para incluirse en algún canon.

Es importante destacar esta contribución del campo educativo en el desarrollo de la literatura caquetteña antes de considerar la cuestión canónica de la obra literaria. Adentrarse en la relación entre literatura y educación no deja de estar desprovisto de debates disciplinares que ya son de vieja data. Ya sea como estrategia didáctica u objeto de lineamientos curriculares, la literatura en la escuela puede verse reducida a un instrumento para transmitir otro saber, en la mayoría de los casos, la lengua en su carácter normativo. Junto a esto, se presenta el enfoque de desarrollar otro tipo de competencias por medio del texto literario, competencias que, como señala Borja (2007), siendo el objetivo de una política educativa estatal, desplaza o remplaza el estudio de la obra en su especificidad verbal y estética (pp. 25-30). La necesidad de formar para competencias ciudadanas, cultura ambiental o educación sexual, o la problemática social que se busque resolver por medio de la educación, condiciona los criterios evaluativos en lectura y escritura llevando a un uso facilista y tendencioso de la obra literaria. No es cuestión aquí desmeritar la necesidad de formar las poblaciones en otros saberes, siempre y cuando estos lleven a la realización de los individuos y no a su sometimiento, ni tampoco promover una especie de “*Bildung*” e enciclopedismo literario ciego al contexto



histórico-social. Lo que se busca subrayar es la función crítica de la Didáctica de la Literatura en la construcción de la representación a la que una colectividad en su proceso transcultural tiene derecho y a la que, por limitaciones educativas, no logra comunicar con efectividad. Hay que tener en cuenta que los resultados en el proceso de formación lecto-escritor no serán los equivalentes a la obra de arte verbal, expresión de una individualidad que representa, desde la maestría de unos recursos propios del lenguaje literario, el imaginario de una colectividad, sino se busca enseñar precisamente esto. La cuestión, dicho de otro modo, es la de definir epistemológicamente lo que es un ejercicio escolar de escritura, un ejercicio estilístico y una obra literaria reconocida como tal.

Como ejercicio escolar conviene destacar la experiencia de *Jóvenes amazónicos le escriben a La Paz* (Quiroga Tovar, A., Cruz Artunduaga, F., Mancilla Rodríguez, N.T, 2009), donde se publicaron los textos narrativos ganadores de un concurso entre estudiantes de los grados octavo a undécimo de las instituciones educativas del Departamento en el año 2008. El objetivo del proyecto era: “dar a un grupo de jóvenes estudiantes del Caquetá, la palabra para que, a través de sus escritos, transformaran en narrativa escrita, sus experiencias con la familia, la escuela, la comunidad, los grupos de amigos y la sociedad” (p. 22). Los recopiladores dan una explicación fundamental para comprender este proceso que se inicia en la Didáctica de la Literatura, en este caso de la escritura creativa, aunque el propósito del concurso esté orientado hacia la temática de la cultura de paz:

La tradición escrita no está consolidada como práctica comunicativa en la región. El estudiantado escribe en las instituciones escolares para atender sus tareas. Generalmente, no hay planeación, ejecución y control en la construcción de sus textos, porque entre el mismo profesorado no existe una tradición de comunicación escrita que se proponga como modelo al alumnado (p. 70)

Esta situación conlleva a que el texto tenga unas características bien definidas en cuanto a la “falta de dominio de las técnicas narrativas”: “La construcción del interlocutor en las narrativas sigue los patrones corrientes del “telling”. Cuando se intente el showing, el uso de los diálogos es inseguro y se abandona, regresando al “telling” sin que medie explicación alguna”. (Ibid). Quiroga Tovar *et al.* se refieren, en este caso, a una población más rural que urbana, sin embargo, estas falencias de las técnicas narrativas se aplican a los textos del corpus de la literatura caqueteña.

A las dificultades para enmarcar las acciones y diálogos desde el tiempo presente de la narración, se le añaden composiciones superficiales de los personajes, los que llegan a ser meros esquemas. En el relato *Es toda una vida* (2013) de Pablo César Acosta Guzmán, una secuencia de personajes indefinidos desfila frente a un narrador sin nombre y errante. Las dos esposas que tuvo el narrador durante su vida solo son pronombres personales que realizan un mínimo de acciones que no logran desdibujar al recuerdo de la vecina que amó el narrador durante su infancia. Como lo indica el título, es toda una vida que pasa con la fugacidad de los altibajos de un hombre de campo que en un territorio indefinido, pero lleno de fincas y selva, trata de encontrar su lugar en el mundo. Del mismo modo, y como se menciona en la descripción transcultural al principio, la narración sufre interrupciones para insertar escenas de la naturaleza amazónica con la cual el individuo cree identificarse:



Casi era un loco trastornado, hablaba con la selva, vivía como uno más del entorno, la fauna, base importante de mi causa, calmó el apetito voraz, trabajaba, entre luz y sombras, luego el misterio de la noche invitaba a la cacería del animal salvaje (77).

Como puede verse por medio de la enálage, la puntuación en el pasaje citado no distingue entre sujetos y objetos, no por intencionalidad del autor, sino por marca autónoma del lenguaje que surge de las condiciones escriturales del Departamento. La manigua adquiere voz propia por fuerza telúrica del lenguaje. Lo que parece ser un defecto de la escritura termina siendo una virtud del discurso inconsciente de una región. Lenguaje y manigua determinan como sustancia informe un derrotero de la transculturación y de los nichos de trabajo de una Didáctica de la Literatura.

Daniel Cassany (1993), siguiendo a Fowler (1989), describe las diferencias entre el escritor aprendiz y el experto en el momento de la revisión de un manuscrito (129). El experto toma la revisión como un proceso de reconstrucción del texto, mientras que los aprendices solo buscan dar “capas de pintura a su prosa” (Ibid). De entrada, al observar que la totalidad de textos del corpus presentan errores ortográficos y de puntuación, se identifica un grupo de escritores que no llegan aún a aprendices. Pero esta no sería la manera de fomentar las letras en las actuales condiciones educativas, ya que no se está tratando con individualidades literarias definidas, sino con el producto de una colectividad. Por lo tanto, hay que situar el lenguaje literario del Caquetá como una entidad autónoma que se mimetiza en su entorno: el colono se confunde en la manigua y esta, en sí, es lenguaje o, tal como se llama el taller de escritura, “maniguaje”. El lenguaje moldea el corpus de la literatura caqueteña, no habiendo todavía las condiciones para que las individualidades, las que navegan libremente en el universo de los textos escribibles como *Es toda una Vida* o los de cualquier vida en cuanto a experiencia subjetiva, moldeen el lenguaje y puedan entrar a algún canon de textos legibles, si se toma como base la teoría textual expuesta por Roland Barthes en *S/Z* (2005, pp. 450-451).

Del escritor aprendiz de textos escribibles desde la enálage del maniguaje al experto productor de textos legibles con manejo claro entre el *showing* y el *telling* existe una brecha bien marcada para la Didáctica de la Literatura en donde están en juego modalidades profundas de la representación de la identidad transcultural caqueteña en sus circunstancias espacio-temporales. En la enálage involuntaria, el sujeto no se define frente a su entorno ni siquiera como parte ecológica de este, a pesar de tener como recurso el elogio a la manigua, elogio que puede ser una evocación de bestiarios foráneos (los “unicornios milenarios”) que refuerzan las condiciones coloniales en las que se desarrolla la transculturación. Paralelamente, en el poco manejo del *showing* y del *telling* se evidencia que tampoco logra situarse frente a su historia reciente y su presente. Se trata de un problema complejo el cual no se podría diagnosticar en unas cuantas líneas: amnesia de una colectividad que ha vivido en carne propia guerras de toda ideología e interés y que, súbitamente, se halla en una transculturación posmoderna de centros comerciales, transnacionales y tecnologías digitales; la afasia y tartamudeo que deja el trauma o el miedo a algo que todavía subyace, no en esa “manigua” idealizada, sino en ese territorio de todos y de nadie; la hoja en blanco que la escuela no ayuda a llenar con un lenguaje desenmarañado.

Frente a esto, cabe plantearse una vez más el papel de la Didáctica de la Literatura en la literatura caqueteña. Al corpus existente lo acompañan directa e indirectamente las prácticas educativas, sean o no utilitaristas, con los intentos para incorporar estrategias que lleven a un



estudiante de determinada edad a apropiarse de una tradición textual a través de la lectura y la escritura. No es la función de la Didáctica de la Literatura remplazar a la crítica literaria, entendida esta como un sistema de validación normativo o descriptivo del estatus artístico de la obra que se aplica desde la disciplina literaria, ni de la historia literaria, la que estudia “las manifestaciones lingüísticas con función estética” (Vodicka, 2007, p. 2) en el transcurso del tiempo. Pero sí, en cuanto a disciplina educativa, la Didáctica de la Literatura contribuye a que se inicien esos procesos necesarios que lleven a proyectos culturales de mayor envergadura, sean estos dentro o fuera del aula. Si se logran cambios desde la Didáctica de la Literatura que se traduzcan en mejores niveles de expresión escrita, los modos de representación y narración podrían ofrecer nuevas articulaciones de la identidad. En este debe ser, el corpus escrito que se recoja en un futuro no solo tendrá en cuenta los esfuerzos provenientes tanto de las instituciones educativas como del autodidactismo, sino que, en términos de calidad literaria, podrán producirse propuestas de autores que sean tenidos en cuenta en el campo de la literatura nacional canónica. Sin embargo, del corpus al canon nacional, pasando por una serie de exigencias formales y técnicas que se le piden al texto para que sea validado en cuanto a obra literaria, también debe considerarse la instancia intermedia de las literaturas regionales, lo que se estudia en el siguiente apartado.

GEOGRAFÍAS DE LA INERCIA Y LA PRECARIEDAD: RECONFIGURACIONES ESTÉTICO-TERRITORIALES

Desde la historiografía literaria, resulta problemático incluir la literatura del Caquetá en algún tipo de región definida como lo proponía Raymond L. Williams (1991) y que discuten Higuera Gómez *et al* (2006). Si para Williams, Colombia podía dividirse en cuatro grandes regiones literarias (Antiplano Cundiboyacense, Antioquia La Grande, el Gran Cauca y la Costa), Higuera Gómez *et al*. Señalan que hay que desligar los Llanos Orientales del Antiplano Cundiboyacense y “nombrar al Amazonas como otra región con características diferenciales respecto a las demás” (p. 82), a pesar de que han permanecido en “una especie de inercia”. En lo que respecta a los materiales históricos sobre la literatura del Amazonas, los autores comentan que: “Sigue siendo una región ignorada, sin representación en el ámbito nacional. No es un territorio que haya liderado procesos económicos o políticos de relevancia en el país y eso ha impedido emprender un proyecto cultural con repercusiones sobre la literatura” (p. 86). Sin embargo, estas categorías geográficas no encajan el Departamento de Caquetá, un departamento que ya ha sido calificado por Almario Rojas de “región cosmopolita” y que encuentra su mito de transculturación en la manigua. Este se nutre de las dinámicas regionales de la Amazonia, a la cual pertenece según el Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018); de la Orinoquía, con la que comparte en algunas zonas similitudes topográficas y económicas; del Departamento del Huila, que hace parte del Antiplano Cundiboyacense, según Williams, y del que recibe mayor influencia cultural y lingüística; y del Departamento del Putumayo, que se incluye en el Gran Cauca.

Más allá de las consideraciones extraliterarias de incluir las obras literarias del Caquetá en alguna literatura regional que las abarque, si no es erróneo pensar que ya de por sí estas pertenecerían a una región literaria autónoma o, al menos, que debieran recibir un estatus de literatura departamental que funcione como categoría historiográfica de la literatura, lo que hay destacar es un corpus que desdice la “inercia” que se dice sobre la producción crítica y literaria de la región amazónica. Igualmente, la práctica de talleristas y escritores autodidactas contribuye a este fin. En lo que se refiere a la inducción a la escritura creativa, Maniguaje ha continuado su labor hasta la actualidad. Por su parte, en la producción literaria han ido aparecido propuestas de narrativas que van desde la recopilación oral y la mezcla de géneros



como en las obras *Retumbar de un Maguare* (2005) de Libardo Salazar Sarria, el que es un compendio de narraciones, poemas, crónicas y listados de personajes de la región, o la ya citada obra de Pedro Alfonso Almario Rojas, hasta géneros narrativos más definidos como la novela *La Marcha de las Garzas – Ruta Uno* (2012) de Darío Hernán Olmos Alpe, o la ya mencionada nueva versión del *Cazador* (2009) de Julio César Carrillo Andrades, quien, además, publica un libro de cuentos: *Los Cibernéticos* (2002).

Los Cibernéticos es una obra que vuelve dudosa la necesidad de pensar la literatura en categorías geográficas o regionales, no tanto por circunstancias extraliterarias, sino por sus características genéricas. Como su título lo indica, se inscribe un imaginario de la ciencia ficción. Al inicio, el narrador, un padre de familia que vive en un pedazo de tierra dentro de una gran ciudad, cuenta:

Esta historia la terminé de escribir cuando tenía ochenta años de edad. No me acuerdo cuando la comencé, de lo único que si (sic) estoy seguro es que la empecé a escribir en el año 2.050, cuando todas las cosas del mundo habían cambiado influenciadas por los desarrollos de la ciencia y la tecnología, la deshumanización y desculturización del hombre (p.7)

Darko Suvin define al género de ciencia ficción a partir de la noción de “*novum*”, la que siendo una novedad natural o tecnológica produce un efecto de distanciamiento o extrañamiento en un lector que, a pesar de todo, puede seguir ejerciendo su comprensión racional. Los cambios aludidos por el narrador, en la actualidad, no significan un “*novum*” para el lector. Ni siquiera, los seres cibernéticos que, con respecto a la familia del narrador, “se alimentaban de cosas extravagantes, de las mismas con que se alimentaban las máquinas” (p. 9). Tampoco puede afirmarse que se produzca extrañamiento es la descripción del lugar en el cual suceden los hechos:

Después de la primavera, el otoño, con sus ramas desnudas y alfombras de hojas secas daba mágicas pinceladas a la tierra. El invierno nos producía fortaleza y alegría. Finalmente, el verano, acompañado de fuertes vientos, mecía el follaje y los nidos de aves que allí empollaban sus huevos. Para nosotros era toda una maravilla, mientras que para los cibernéticos, nosotros éramos seres primitivos. Los árboles que nosotros poseíamos continuaban siendo una fuerza de equilibrio y de unión entre el hombre y la naturaleza. (ibid.)

No hay indicios de cuál es la distancia que separa el mundo de los cibernéticos y el de estos humildes cultivadores, ni que estén en alguno de los dos hemisferios; hay estaciones en un mundo bajo un mismo cielo del que cae lluvia ácida “tanto para los cibernéticos como para la familia” (p. 91) y del que sale expulsados pedazos de tierra a “otro lugar del espacio infinito” (ibíd.). Quizás ni siquiera sea la Tierra. Pero lo que sí produce “*novum*” es la posibilidad de que el espacio de la historia sea amazónico.

Teniendo como telón de fondo este escenario apocalíptico, la familia se cuenta historias como en el *Decamerón*. Una de ellas se titula “Paraíso gigante” y recibe esta antesala:

te contaré la más importante de todas las historias, la cual fue ganadora de otro concurso de cuento. Fue publicada en miles de periódicos dándole



la vuelta al mundo. Algunos llamaron a su autor el Profeta de la Amazonía, considerado entonces el Pulmón del Mundo (p. 73)

En 1968, un hombre de Florencia es reclutado por un laboratorio alemán para recolectar serpientes venenosas y viaja más allá de Caño Cristales. En sus exploraciones divisa la imponente figura de un hombre sobre una peña. Veinte años después, recibe una invitación por parte de este personaje. Al regresar a aquellos parajes, ahora amarillos y contaminados, se encuentra con el personaje cuyo nombre es Amax Onas, reducido de su esplendor a una figura “mitad fantasma mitad humana” (p. 80), quien le dice:

Quando te conocí creí que eras igual a los demás. Después logré enterarme que amabas la naturaleza mas (sic) que aquellos que la estudian porque, además, de ecólogo, eres poeta y pintor, y combinas el lenguaje de las palabras con el lenguaje de las formas para describir el mundo artístico del Amazonas, cuya representación ha tenido eco internacional. (p. 83)

Más adelante continúa: “La ayuda que quiero solicitarte es que unas a todos los artistas del mundo, de todas las modalidades, a fin de que inmortalicen y quede en la memoria que existió un Paraíso Gigante y bello, donde estaba reflejada la condición de toda la humanidad y que el hombre por un capricho lo llamó amazonas (sic)” (p. 85) Dicho esto, este personaje muere produciendo una gran explosión en el firmamento y desatando un drástico cambio planetario. Con este llamado a la representación del territorio y su geografía por medio de lenguaje de palabras y formas, se vuelve a recalcar el deber ser de la literatura, ya no desde un acervo de mitos y leyendas, en las que se nutre la obra de Almario Rojas, sino también desde propuestas imaginarias individuales, las que deben sumarse y poder constituir así un corpus con un propio espacio para pensar las necesidades de la “glocalización”. Aunque *Los cibernéticos* adolece de los mismos males formales y estilísticos de las otras obras, es una propuesta osada en lo que se refiere a temáticas regionales y departamentales de la literatura.

Para terminar estos apuntes sobre la narrativa caqueteña en los que se ha señalado los temarios de la transculturación por medio del micro-relato identitario de la manigua, las marcas estilísticas en las que debe intervenir la Didáctica de la Literatura y los territorios imaginados que se construyen a partir de la invención de espacios por medio de nuevas propuestas genéricas, no se debe excluir una obra de gran potencial y que merecería mejor suerte en los arcanos canónicos de las literaturas regionales y nacionales, si resolviera los problemas ligados a todo el conjunto de la literatura caqueteña: *La Marcha de las Garzas* de Dairo Hernán Olmos Alape. Situándose en un momento histórico preciso, las protestas contra las fumigaciones del año 1997 en Morelia, esta novela presenta una serie de recursos literarios complejos: monólogos interiores, perspectivismo, polifonía. Igualmente, tiene la virtud de saber manejar el efecto producido por la hipérbole sobre las imágenes socio-históricas que describe. Por ejemplo, el retrato de Cuatrojos, un jefe guerrillero que moviliza a campesinos y raspachines a unirse a las protestas, aparece de la siguiente manera:

Cuatrojos tenía (sic) cuarenta y siete años, pero estaba bien conservado, era Caqueteño de nacimiento, de los primeros puros que dio esta tierra, ya que sus padres fueron hijos de los primeros colonos llegados a la región, poseía un gusto exquisito por las mujeres y una habilidad envidiable para atraerlas, tenía el poder de convencimiento y era tal su



persuasión, que por su vida habían pasado ochenta y siete esposas, setenta y dos concubinas, noventa y siete amantes, sesenta y dos deslices, cuarenta y cinco canas al aire y ochenta y cinco amigas con derecho, todas no inferiores en edad de los catorce años y no superiores a los veintitrés, era tal su fama de don Juan, que las mamás escondían y amarraban sus hijas, a los horcones de la casa, cuando Cuatrojos pasaba, con el ánimo de salvarlas de caer en manos de aquel odioso espécimen. (p.25)

Con respecto a la enálage del sujeto que se desdibuja en el entorno, esta hipérbole, que pasa tropezando con imprecisiones en la puntuación y en la sintaxis con un ritmo que le da licencia para hacerlo, perfila, más que personajes, arquetipos para una narrativa en busca de consolidación. Lo mismo ocurre con la descripción del entorno natural, en donde la hipérbole ofrece una nueva visión a la manigua sin desasociarla del contexto:

Un mundo de personas de todas partes invadía la carretera, algunos venían de lugares recónditos, de sitios que sol hasta ahora se mencionaban, gente de todos los colores, contaban historias de fantásticas regiones, en donde se encontraban boas de más de un metro de diámetro, que devoraban enteros a los caballos, tigres que se disputaban a manotazos, los cerrillos con los colonos, árboles tan altos como catedrales, que partían las moto sierras (sic) al intentar derribarlos, peces que para sacarlos del río se necesitaban hasta ocho hombres, pueblos que detenían los ladrones a balazos y ladrones quienes respondían de igual forma, como en las películas del viejo oeste, cuentos de sicarios que mataban a otro por necesidad ya que les era imposible conciliar el sueño, si no asesinaban a alguien como mínimo tres días (...) (pp.54-55)

Esto puede calificarse como un buen punto de partida para que la Didáctica de la Literatura encamine propuestas vanguardistas en todos los sentidos del quehacer literario y, más que la urgencia de figurar en antologías y cánones de las literaturas regionales o nacionales, se afiancen las geografías imaginarias de un Departamento que tiene mucho por contar.



REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Acosta Guzmán, P. C. (2013). *Es toda una vida*. Florencia: Ediciones Pablo César.
- Almarío Rojas, P. A. (2007). *Cuentos de mi abuela*. Bogotá: Guadalupe Ltda.
- Almarío Rojas, P. A. (2014). *Historias, mitos y leyendas del Caquetá. Fantasía Mágica para la Caqueteñidad. Tomo II.* . Florencia: Moderna.
- Barthes, R. (2005). *S/Z*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Borja Alarcón, I. (2007). Utilitarismo y "literatura". De los desfases en la política educativa estatal. En M. A. Cruz Calvo, *Memorias II Encuentro Didáctica de la Literatura - 2006* (págs. 25-30). Cali: Universidad del Valle.
- Carrillo Andrades, J. C. (2002). *Los cibernéticos*. Florencia: Office.com.
- Carrillo Andrades, J. C. (2009). *El cazador*. Florencia: Edithores.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Departamento Nacional de Planeación. (s.f.). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Recuperado de:
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Bases%20Plan%20Nacional%20de%20Desarrollo%202014-2018.pdf>.
- Duque Villegas, C.E. (1992). *Antología de literatura caqueteña*. Ibagué: Editorial El Mohán Ltda.
- Higuera Gómez, A. G. (2006). Panorma de la historiografía literaria en torno a la región: historias, política, propuestas. *Lingüística y literatura*, 75-94.
- Jiménez Mahecha, H. (2007). "Presentación". En M. V. De la Vega Miranda, *Maniguaje. Caquetá también cuenta. Selección 2006-2007* (págs. i-vi). Florencia: Digital Edithores.
- Jiménez Mahecha, H. (2010). *Maniguaje. Cuentos desde el Caquetá*. Bogotá: Común Presencia Editores.
- Olmos Alape, D. H. (2012). *La marcha de las garzas. Ruta uno*. Florencia: Digital Edithores.
- Sarria, S. (2005). *Retumbar de un maguare. Historias inéditas y hechos curiosos*. Florencia: SRS Editores.
- Vodicka, F. N. (2007). La historia literaria: sus problemas y tareas. *Criterios*, pp. 1-54. Recuperado de: <http://www.criterios.es/pdf/vodickahistorialiteraria.pdf>



DE LA SEDUCCIÓN NARRATIVA A LA SEDUCCIÓN PEDAGÓGICA

Aníbal Quiroga Tovar

Diego Barrera Quiroga

Profesores del Programa de
Lengua Castellana y Literatura
Universidad de la Amazonia

Así como no existe una matriz universal que garantice una relación armoniosa con la pareja, tampoco existe una fórmula universal que garantice una relación pedagógica exitosa. En ambos casos tenemos que acudir a caminos diferentes al de la ortodoxia, que con frecuencia vuelve añicos las relaciones por exceso de presencia.

A propósito de la comparación inicial ¿Por qué no pensar la seducción como un acto pedagógico y la pedagogía como un acto de seducción?

La palabra seducir viene del latín seducere, formada por el prefijo separativo se- y el verbo ducere (guiar). Ducere viene de una raíz indoeuropea *deuk- que significa guiar, dirigir y conducir. Así entendemos que seducir es guiar para conducir a uno separadamente (por el camino que al otro le conviene). En origen el verbo latino sólo significaba "llevar aparte" a alguien, y después atraerlo conduciéndolo fuera del camino que llevaba. (Deval y Helena, 2015). Como puede verse por su significado, la seducción es un acto de manipulación transversal a las relaciones humanas: en la comunicación se utiliza, entre otras tantas cosas, para valorizar la imagen del hablante, pero también para incrementar la imagen positiva del interlocutor.

En la comunicación y la interacción la seducción se presenta como una manipulación, la cual se puede definir como: hacer-hacer, hacer-crear, hacer-querer, hacer-deber, hacer-saber, hacer-poder a otro algo que el seductor quiere que el otro haga.

La seducción será tan importante que desde la perspectiva bíblica, el origen del proyecto humano surge de una seducción. Pensemos por unos momentos en la lectura que del pecado original hace Hegel, quien lo ve como una ruptura con el estado de naturaleza, como una seducción del demonio, en forma de serpiente, sobre Eva, y como el inicio de la búsqueda del hombre para hacerse a la imagen y semejanza de Dios por la vía del conocimiento.

La biblia dice que los primeros seres humanos: Adán y Eva, fueron puestos en un jardín, donde crecían el árbol de la vida y el árbol del conocimiento del bien y del mal. Dios les prohibió comer de este último árbol: del árbol de la vida no se dice nada más. De lo dicho se infiere que el hombre no estaba destinado a la búsqueda del conocimiento y que debía permanecer en estado de inocencia, que es otra forma de decir en estado de ignorancia.

La ocasión que llevó al hombre a dejar su unidad natural fue una tentación hecha desde afuera: un acto de seducción del demonio en forma de serpiente. La serpiente representa semejanza con Dios en cuanto tenía conocimiento del bien y del mal. Es justo de este conocimiento que



el hombre también participa, cuando rompe la unidad de su ser instintivo y come la fruta prohibida.

La primera reflexión de la consciencia despierta les dice, a Eva y a Adán, que están desnudos. Por el sentido de vergüenza se evidencia la carga de la separación del hombre de su vida natural y sensual, pues las bestias no sienten vergüenza. Es en el sentido humano de la vergüenza que están el origen espiritual y moral del vestido, porque la pura necesidad física del vestido es una cosa secundaria.

Después de la ruptura de la prohibición y el reflejo de sus consecuencias, viene la maldición que Dios profiere sobre los hombres. El punto en la maldición gira en torno al contraste entre hombre y naturaleza: a partir de ese momento, *el hombre deberá ganarse el pan con el sudor de su frente y la mujer parirá sus hijos con dolor*. En relación con el trabajo, este es el resultado de la ruptura (entre la naturaleza y la cultura) y, al mismo tiempo, la victoria sobre ella. Las bestias no tienen nada más que hacer que tomar de la naturaleza los productos necesarios para satisfacer sus deseos: el hombre, al contrario, solo puede satisfacer sus deseos por sí mismo produciendo y transformando los medios necesarios (sometiendo la naturaleza a su voluntad).

Pero la historia no se cierra con la expulsión del paraíso, después, las escrituras nos hacen saber que Dios reconoce: *He aquí que Adán se ha vuelto como uno de nosotros que sabe del bien y el mal*. En ese momento el conocimiento es mencionado como divino, y no como antes de la tentación y la seducción, que era visto como algo errado y prohibido. Saberlo todo es lo que hace a Dios ser Dios. Y, es mediante el conocimiento que el hombre se da cuenta de su vocación original: ¡Ser la imagen y semejanza de Dios!

Cuando las escrituras dicen que Dios echó al hombre del Jardín del Edén, para prevenir que comiese del árbol de la vida, están significando que solo en su condición de naturaleza el hombre es mortal y finito, pero que en conocimiento es inmortal e infinito. Hasta aquí la paráfrasis al texto de Hegel, *La Caída del Hombre* (Hegel, 1892).

Tres ideas quedan de la lectura de Hegel: 1º Que la seducción hizo que los hombres iniciaran su propuesta de hacerse a la imagen y semejanza de Dios separándose del proyecto de la naturaleza; 2º Qué la tentación se produjo utilizando el conocimiento como objeto del deseo del proyecto humano; y 3º que la seducción fue de carácter narrativo y no entregó una meta inmediata sino que propuso un viaje hacia lo desconocido.

En la tradición judeo-cristiana la seducción se ha relacionado con la tentación para el pecado. A partir de la lectura del pecado original, realizada por Hegel, queda claro que, mientras los animales están satisfechos con el desarrollo de su naturaleza, el hombre fue seducido por la idea de construir su propia naturaleza más allá de la de las bestias. La seducción se ve entonces como una invitación a romper con las limitaciones impuestas por el programa de la naturaleza y a desarrollar una segunda dimensión: la dimensión humana, que desemboca en la creación de la cultura y de las condiciones sociales de su existencia.

A partir de esa ruptura el hombre no se forma espontáneamente sino hay que posibilitar que despliegue sus potencialidades mediante la educación. En este trabajo se entiende la educación en sentido amplio como todo proceso de influencia, de configuración o de desarrollo del ser humano, al mismo tiempo que es el efecto de esa influencia, de esa configuración o de ese desarrollo. (Chávez J. (2000, p.3). Pero, precisamos que nos referiremos, fundamentalmente, a la educación como a la ejecución del encargo social formativo que tiene



lugar en las instituciones educativas para la formación del tipo de hombre que la sociedad propone.

Recordemos que la actividad educativa es fundamentalmente actividad comunicativa e interactiva entre quienes enseñan y quienes aprenden. Cuando Benveniste (1974, p.p. 241-242) define discurso dice que: “Toda enunciación supone un locutor y un oyente y, en el primero, la intención de influir en el otro de alguna manera”. Es decir, que aplicado a la interacción educativa esta se produce entre un yo y un tú, los dos parceros de la enunciación, que intercambian sus roles de interlocutor e interlocutario mediante turnos y que en la actividad comunicativa educativa la intención de influir sobre el otro se refiere a las intenciones del profesor y del estudiante por transformarse mutuamente de acuerdo con sus intereses, actitudes y creencias. Esa actividad interactiva y comunicativa pone en juego, además de las palabras: el ritmo, la entonación, la intensidad que son factores que expresan la emocionalidad del evento se conjuga miradas, gestos, movimientos, propios de la situación de aula. (O sea, que el discurso de profesores y estudiantes es multimodal, porque como dicen (Kress & van Leeuwen, 1998), (Kress 2001) todo discurso es multimodal.

No obstante lo dicho, vale tener en cuenta que los alumnos resisten la escuela porque no eligieron ir a ella, sino que fueron los mayores los que eligieron por ellos. Durante 8 horas al día, 5 días a la semana, 9 meses al año, 16 años en la juventud; el espacio, el tiempo, las acciones y los actores de la escuela se imponen por los adultos como un hecho inevitable. Asimismo, lo que se enseña en la escuela no lo escogen los alumnos: es definido por la sociedad como mandato social. Esa es otra razón de más para que los alumnos no se sientan en un lugar propio en la escuela. Debido a esos condicionamientos los estudiantes desarrollan comportamientos que resisten la educación como práctica social coercitiva. Por esa razón los alumnos disimulan que están poniendo atención a las clases, pero en realidad, tratan de escapar al control del orden social educativo.

Pese a su función el profesor no tiene el control total del juego de los intereses, las actitudes y las creencias que tiene lugar en el aula. El profesor comunica para formar, pero no puede ser más de lo que es: uno de los dos parceros de la actividad comunicativa educativa. Goffman (1988, p. 67) nos mostró que toda interacción cara a cara es un juego constante de disimulación (de sí mismo) y de investigación (del otro). Así que los dos parceros de la interacción comunicativa educativa: estudiante y profesor se entregan a un juego de estrategias para mantener sus imágenes de sí mismos.

El profesor trata de incidir sobre los atributos sociales o psicológicos del alumno para desarrollar sus conocimientos, procedimientos y actitudes. Sin embargo, el profesor es consciente de que el estudiante resiste lo que él representa y, entonces, desarrolla estrategias de seducción para atenuar la fuerza del mandato social educativo sobre el estudiante. La seducción pedagógica implica, conocimientos y afectos para ejercer la influencia formadora, es decir, la seducción pedagógica se dirige a la mente pero también se dirige al corazón del estudiante.

Ya que volvemos a la idea de seducción recordemos que en la cultura occidental esta ha estado asociada a la manipulación, al engaño, a la mentira, al pecado y, por tanto, podría tener resistencia social a que fuera conscientemente admitida como una estrategia pedagógica. Por ejemplo, plantear que el rol del profesor está traspasado por la seducción, podría relacionar el trabajo del profesor con el papel del mismo diablo y, entre algunas personas, podría ser visto de forma negativa. Pero no solo el diablo ha jugado en la historia el papel de seductor utilizando el llamado al conocimiento como señuelo.



Sócrates, que vivió en Atenas entre los años 470 y 399, antes de nuestra era, era hijo de una partera, Faenarete y un escultor, Sofronisco. Este personaje para la cultura occidental, ha sido calificado por Gusdorf, George (Citado por Clermont Gauthier & Stéphane Martineau, 1999) como: “príncipe encantado del conocimiento”, “el patriarca” de la función docente en Occidente, el “héroe ejemplar” de la docencia”.

Para entender mejor la actividad formadora de Sócrates es necesario conocer cómo era la práctica pedagógica entre los griegos en su época. Esa práctica descansaba en la relación entre un amante (profesor) y su joven protegido o amado (alumno). El amante (profesor) era considerado un héroe a cuya altura el amado procuraba elevarse poco a poco mediante el proceso de aprendizaje. Es de aclarar que las relaciones profesor alumno no excluían las sexuales como lo documenta Henry I. Marrow, (1985, pp. 55, 58) en su *Historia de la Educación en la Antigüedad*.

Sin salir de Grecia, la crónica escandalosa nos suministra, dentro del panteón de la cultura clásica, una rica galería de amantes célebres. Entre los filósofos bastará evocar el recuerdo de Sócrates, que atraía hacia sí y retenía a la flor y nata de la dorada juventud de Atenas por medio del “atractivo” de la pasión amorosa, situándose como experto en las cosas de Eros. Y no era el suyo un ejemplo aislado: Platón fue el amante, y no solamente platónico, según parece de Alexis o de Dión: la sucesión de los escolarcas de su academia se realizó de amantes a amados a lo largo de tres generaciones, pues Xenócrates lo fue de Polemón, Polemón de Crates, como Crantor lo fue de Arcesilao. Y esto no ocurría solamente entre los platónicos, ya que Aristóteles fue el amante de su discípulo Hermeas tirano de Atarneia, a quien habría de inmortalizar en un himno célebre; ni tampoco exclusivamente entre los filósofos, ya que relaciones análogas unían a los poetas, artistas y sabios: Eurípides fue el amante del trágico Agatón, Fidias de su discípulo Agorácrito de Paros, el médico Teomedón del astrónomo Eudoxio de Cnido.

En el modelo educativo de esa época en Grecia, la relación profesor - alumno reposaba en el deseo del amante de seducir al amado para que creciera en él un sentimiento de fervorosa admiración:

La relación maestro-discípulo seguirá siendo siempre, entre los antiguos, algo así como el vínculo entre el amante y el amado; la educación, en principio, no era tanto una enseñanza, un adoctrinamiento técnico, como el conjunto de los cuidados que un hombre mayor, lleno de tierna solicitud, dedicaba, para favorecer el crecimiento, a otro menor de edad, que ardía en deseos de responder a tal amor mostrándose digno de él. (Marrow, H 1985, p. 52)

Sócrates era un profesor que enseñaba en sitios públicos a todos y sin ánimo de lucro, pero su población objeto, como diríamos hoy, estaba compuesta por los efebos de la nobleza ateniense. Aunque Sócrates se sentía atraído por el cuerpo de los efebos lo que primero miraba era su alma, como lo enfatiza Meunier, M. (1965, p. 74) en *La Leyenda de Sócrates*.

Sócrates, además, como todas las almas entusiastas y ardientes, sentía por la juventud especial predilección. No se ceñía a acoger a los jóvenes,



sino que los atraía, se declaraba amante suyo y se congratulaba de saber seducirlos. Pero el amor de Sócrates a los hermosos donceles, sus asiduas visitas a los sitios donde se adiestraban, su asedio y labor para hacerlos virtuosos, muy distinta de la empleada por los amantes vulgares para corromperlos, obedecía a que este perfecto amante de la Belleza realmente creía que un hermoso cuerpo era indicio radiante de un alma bella, la aurora présaga de altas virtudes. Ahora bien, huelga decir que Sócrates, sobre todo, era de las almas amante apasionado. Nada omitía para formarlas y hacerlas más bellas, enriqueciéndolas con espléndidos reflejos de la belleza moral. Cuando por el amor o con apariencia de amor se abría el camino de un alma hermosa, empleaba todo su celo y todos sus cuidados en sembrar en ella los gérmenes fecundos de la verdad y de la virtud.

Por la literatura conocemos que Sócrates era un hombre feo: calvo, con barba, bajo de estatura, gordo, de nariz chata, con frecuencia ha sido comparado con un sátiro o con un sileno, ¿cómo es que con esa fealdad Sócrates fue un gran seductor? Aparte del reconocimiento de que era un hombre justo y sabio, lo cual era valorado positivamente, todo parece indicar que su capacidad de seducción radicaba en el poder mágico de sus palabras, como lo ha planteado Meuinier, M. (1965, p. 74)

Si fuera preciso dar con la razón del atractivo que arrastró detrás de Sócrates a toda la juventud de Atenas, sería quizás forzoso explorarla en el mágico poder que encerraba su palabra. El terrible burlón, cuya risa tenía la expresión de la fisonomía del Sátiro, era también, en efecto, eminente flautista, que sabía incrustar en las honduras del alma deliciosas inquietudes, despertar con sus encantos toda suerte de aspiraciones y emerger a la luz del día los más ocultos pensamientos. Por otra parte, este perro de caza de Laconia, al cual ningún ardid podía desviar del rastro de las ideas, era también justador invencible, dialéctico astuto y empedernido, que no solamente sabía aturdir, arrobar, convencer y disuadir, sino que podía también sellar la boca de los oyentes, deslumbrar su impotencia y como petrificar, cautivándolos, a los que le oponían resistencia alguna.

Como la serpiente que envenena a Eva con su palabra seductora, Sócrates ejercía un poderoso efecto sobre el alma de sus alumnos. Inspirado en el oficio de su madre, Sócrates utilizaba lo que llamó mayéutica, en la que partía del discurso del otro y descomponía ese discurso en sus elementos para llevar a su interlocutor, persuadido de cuanto en realidad sabía, a desarrollar consciencia de los vacíos de su propio raciocinio. En realidad, no le entregaba nada sino que lo hacía enamorar de las formas de raciocinio para que a través de sus propias inferencias accediera al conocimiento. Se podría decir que Sócrates no utilizaba su influencia para imponerles a sus alumnos un contenido sino que los hacía querer pensar por cuenta propia para resolver el acceso a las soluciones.

Pero, ¿cómo es que Sócrates envenena con la palabra? Por pura coincidencia, es Sócrates, través de Platón, quien plantea en La República, Libro III, una narratología embrionaria que



señala las relaciones entre la persona que narra, la voz que narra y el punto de vista (Hazard, Adams (ed.), 1992, pp.18-31). La introducción de los conceptos de mimesis y diégesis darán origen a la bina *telling* (contar) y *showing* (mostrar) de la narratología que señala los modos básicos de la narrativa: narrar mediante la voz del narrador o narrar en la voz de los mismos personajes. Uno puede pensar a partir de esta definición simple, que Sócrates seduce mediante la palabra narrativa del modo *showing*, es decir, mostrando con la voz de los mismos personajes los desarrollos de los raciocinios. O sea, que es con esta modalidad narrativa que la perspectiva seductora del maestro Sócrates induce la mente del otro a participar en la búsqueda del conocimiento y a establecer un diálogo polémico con el punto de vista del personaje que expone y se expone. De esta forma Sócrates capta las implicaciones vitales de ciertas técnicas de la narración para desarrollar la capacidad de raciocinio y de construcción ética.

Pero, ¿únicamente el modo narrativo de la mimesis produce el encantamiento pedagógico que seduce la mente y el corazón del amante y lo empuja a formarse integralmente? ¿No tiene la modalidad narrativa de la *diégesis* (*telling*) la capacidad encantatoria de la *mimesis* (*showing*)?

Acudamos de nuevo a la historia para encontrar otro ejemplo del uso de la seducción narrativa como seducción pedagógica. Esta vez la muestra nos viene de tierras lejanas. Las Mil y Una Noche, que es una antología de cuentos del Oriente Medio que tiene la estructura de las cajas chinas, es decir, que surgen uno del otro pues al contarse uno de repente surge otro relato y ese otro crea otro relato hasta que termina el primero, como si se tratara de cajas encerradas en otras cajas.

La serie se inicia con la historia de los hermanos Schariar, el mayor, y Schazaman, el menor. Este iba a visitar a su hermano pero descubre que su esposa lo engaña; decapita a los amantes y finalmente visita a su hermano. Schariar nota a su hermano triste y se va solo de caza. Schazaman ve que la esposa de su hermano también lo engaña con un esclavo y se recupera de la pena. Le cuenta a su hermano la desgracia y ambos huyen para ver si hay alguien que sea más infeliz que ellos. En efecto encuentran que hasta un poderoso genio es engañado por su esposa; regresan entonces y Schariar ordena al visir conseguirle una mujer para cada noche que hace decapitar a la mañana siguiente para evitar ser traicionado, como ya le había ocurrido a él y a su hermano. Tiempo después no quedaba en la ciudad ninguna joven para complacer al sultán y el visir temió por sus hijas Scherezada y Doniazada. Ante los temores de su padre Scherezada se ofreció para ser la elegida en turno para una noche con el sultán.

El relato presenta a Scherezada como bella, inteligente culta y agradable de escuchar. Cuando Scherezada tomó la decisión de ser la próxima doncella para el sacrificio, pensó en una estrategia para seducir al sultán y poder seguir viviendo. Le pidió a su hermana menor Doniazada que fuera a su cuarto cuando hubiese consumado la relación con el sultán y le pidiese permiso para que su hermana le narrara un cuento. Todo aconteció como fue planeado y Scherezada narró hasta el amanecer, cuando se calló. Su hermana alabó sus palabras y Scherezada prometió mejores cuentos si pudiera vivir para contarlos. El Sultán estaba tan encantado, como Doniazada, por conocer el resto de la historia, así es que aceptó seguir una noche más, total podría decapitar a Scherezada al día siguiente.

Día a día la escena se repitió durante mil y una noches. Siempre al amanecer Scherezada prometía que lo ya escuchado no tenía comparación con lo que había para escuchar. Con el paso del tiempo el trabajo de seducción actuaba sobre el sultán, así que después de 1001 noches el sultán anunció que su alma estaba cambiada, no sentía deseos de venganza y estaba lleno de confianza en la vida. Los dos, seductora y seducido estaban cambiados:



Scherezada había protegido a “las mujeres musulmanas”, había salvado su vida y ahora tenía tres hijos y un esposo y todos vivían juntos y felices.

Scherezada descubre el deseo del sultán por el saber; antes la confianza en el poder que no estaba basada en el conocimiento, lo había llevado a la frustración y al desengaño. El sultán descubre que siempre se puede saber más; que lo que le da sentido a la relación no es la devoración momentánea sino la expectativa de lo nuevo que vendrá y que puede desestabilizar los esquemas de desconfianza, rencor y venganza que se había adueñado de él.

El desarrollo de las ideas nos ha llevado a ver lo que tienen en común la seducción narrativa y la seducción pedagógica como para que se puedan comparar y, en algunos casos, hasta confundir. Un elemento central de esa relación nos lo hace notar Moger Angela (1982) cuando plantea que narrar un relato es hacerle algo a alguien que lo escucha, es impactar al interlocutor de una forma que él no puede controlar del todo. (Recordar Benveniste, ya citado, en la misma dirección)

El narrador en el acto educativo es casi siempre una persona mayor, con un status de saber conferido por la sociedad y que aparece como una autoridad desinteresada que enseña a sus alumnos lecciones acerca del mundo y de la vida. Así las cosas, el acto narrativo puede semejarse a una enseñanza que se impone sobre los alumnos por parte de personas mayores para convertirlos a esquemas de conocimientos, creencias y saberes diferentes. ¿Pero y Scherezada tenía esas características? Veamos lo que dice el texto:

“El visir tenía dos hijas de gran hermosura, que poseían todos los encantos, todas las perfecciones y eran de una delicadeza exquisita. Scherezada que significa “Hija de la ciudad”, era “la mayor, había leído los libros, los anales, las leyendas de los reyes antiguos y las historias de los pueblos pasados. Dicen que poseía también mil libros de crónicas referentes a los pueblos de las edades remotas, a los reyes de la antigüedad y sus poetas. Y era muy elocuente y daba gusto oírla” (Tomo I, 17)

Como puede verse, Scherezada tenía todo lo necesario para conducir la seducción narrativa del sultán: belleza, elocuencia, cultura y status.

La pedagogía y la narrativa coinciden en otra cosa: la poca relevancia que tiene la verdad para ambas. Las dos confían más en el mecanismo de deseo que subyace a ellas como forma de operar: ambas funcionan y perduran aplazando perpetuamente su satisfacción. Es decir, posponiendo la satisfacción de sus pretensiones explícitas.

La seducción pedagógica no consiste en entregar la verdad a los alumnos sino en mantener vivos en ellos el deseo de saber. Si la meta inmediata de la pedagogía es la satisfacción a la solicitud de conocimiento, también se puede decir que su meta fundamental es negar la satisfacción para que siempre haya preguntas por hacer, saberes por conocer, interrogantes por resolver.

De forma análoga, en la seducción narrativa, el significado es al relato como la satisfacción es al deseo. Sin enigma no hay historia. Una narrativa es algo para descifrar. Como puede verse, la enseñanza utiliza las mismas artimañas de la narrativa, a saber: que siempre hay algo sustantivo para ser descifrado y para ser apropiado.



La narrativa y la pedagogía funcionan por la vía de la retención, más que por la vía de la entrega del saber. Es decir, multiplicando los enigmas más que eliminándolos. Narrativa y pedagogía están sujetas al mismo enlace doble que inmoviliza el deseo, entonces ellas no pueden cerrar la brecha que realiza sus funciones. No pueden cumplir las metas que proponen, pues, como sabemos, una vez que se accede al objeto del deseo, este pierde su estatuto de deseable. El deseo es deseo solo en el retroceso de sí mismo, en su negación, en su perpetuo alcanzar y nunca llegar al destino propuesto. Para iluminar este aspecto acudimos a Zizek (2012, pp.14:58) quien plantea: “Un deseo nunca es simplemente el deseo de cierta cosa, siempre es el deseo por el deseo mismo, el deseo de continuar deseando. Quizás el terror último del deseo es quedar completamente satisfecho, no desear más”.

La lógica del deseo se parece a la de los alimentos o a la del placer sexual: no se trata de devorar hasta el hartazgo sino de mantener vivo el deseo. Si llenas al interlocutor del acto educativo, si dejas pleno al parcerero del acto narrativo, si ahítas al comensal, si sacias al amante, matas en ellos el deseo de saber, de escuchar, de comer, de gozar del amor, es decir, de sentirse incompleto y de intentar la completitud con nuevas búsquedas que corran el horizonte de expectativas del hombre.

Hasta aquí hemos visto cómo la comunicación narrativa como la pedagógica ha recurrido y recurre de forma reiterada a la seducción, por lo que el profesor debe hacer consciente esa recurrencia como una estrategia para desarrollar su trabajo tratando de evitar sus peligros y explorando sus posibilidades. Para cerrar puede decirse que la seducción narrativa puede ser una alternativa para provocar el desarrollo de la mente y de los sentimientos de los alumnos sin rendirse al abandono o a los riesgos de las provocaciones del cuerpo.



REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Adams Hazard (ed.) (1992) *Critical Theory Since Plato*, Harcourt Brace, Javanovich College Publisher.

Anónimo. *Las Mil y Una Noche*. 6 tomos en versión digitalizada, recuperados el 01 de diciembre de 2015 Disponible en:<http://190.186.233.212/filebiblioteca/Literatura%20General/Anonimo%20-%20Las%20Mil%20y%20Una%20Noche.pdf>

Benveniste, E. (1974). *Problemas de Lingüística General*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.

Chávez J. (2003) *Apuntes para el Examen Estatal de Pedagogía*. Ciudad de la Habana

Gauthier C. y Martineau, S.(1999). A Sedução como Estratégia Profissional. En *Educación y Sociedad*, año. N° 66. Abril/1999

Goffman, E. (1953). *Communication Conduct in an Island Community*. Tesis doctoral en Filosofía, Departamento de Sociología, Universidad de Chicago, Chicago, Illinois.

Hegel. *Logic*, Encyclopaedia of the Philosophical Sciences. Part I, trans. William Wallace. Oxford: Oxford University Press, 2nd edn, 1892, §24 addition

Henry I. M. (1985:). *Historia de la Educación en la Antigüedad*. Madrid: Editorial Akal,

Kress, G. (2001). *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. *Advances in Applied Linguistics*.

Meunier, M. (1965). *La Leyenda de Sócrates*, M. Madrid: Aguilar.

Platón, (1988). *Diálogos. La República*, Madrid: Editorial Gredos.

Rimmon-Kenan y Shlomith ([1983] 2002). *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. London: Methuen.

Zizek, S. (2012). *Guía de la Ideología para Pervertidos*. Filmografía, A film by Sophie Fiennes



ESPACIOS VITALES DE LA PALABRA ORIGINARIA EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA. LECTURA, DIÁLOGO Y ESCRITURA: POSIBILIDADES DE UNA FORMACIÓN ESTÉTICA Y FILOSÓFICA.

Wilson Pérez Uribe

Estudiante de Licenciatura en Educación Básica
con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.
Facultad de Educación. Universidad de Antioquia

*“Yo no soy inocente. ¿Lo es usted?
La realidad está aquí,
desplegada. Lo real acontece
en lo abierto. Infinito. Incomparable (...)”*

-Chantal Maillard, *“Yo no soy inocente”* (2004)

UN SABER ESTÉTICO DEL ACTO EDUCATIVO.

El diario habitar en el aula de clase se encuentra transversalizado por la continua residencia entre las formaciones discursivas del lenguaje que se establecen en las diversas relaciones entre maestro y estudiantes, la compleja red que se puede tejer y a la vez destejer en los procesos de formación literaria, en el diálogo que implica leer un texto, una imagen, el mundo.

En su obra *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* (2006), Gustavo Bombini ha revalorizado el papel de la imaginación en el interior de las prácticas escolares, y sobre todo, la reinención de la enseñanza de la literatura en cuanto a que los estudiantes están en la condición de producir textos por ellos mismos. Bombini se refiere, además, al papel de la lengua en las actividades de enseñanza y aprendizaje dadas entre maestro y estudiantes:

La lengua es para ellos los estudiantes- instrumento para la tan mencionada comunicación, pero además es configuradora de identidades sociales y constituye uno de los modos en que las personas desarrollan su subjetividad, se anclan en el mundo y constituyen múltiples miradas sobre él (2006, p.19).

La enseñanza de la lengua es un punto clave en las dinámicas escolares, está íntimamente asociada con prácticas de la cotidianidad donde los sujetos además de accionar en favor de sus propios principios, pueden relacionarse con aquellos elementos discursivos donde las prácticas sociales se desenvuelven. Es por ello que el papel del maestro no es un papel pasivo sino activo, en una constante construcción. A propósito, Bombini escribe:



(...) cuando enseñamos estamos poniendo en acto una práctica social que, como tal, tiene una historia que nos precede, unos modos de ser llevada adelante que no surgió de la nada y que no ocurre en tierra de nadie sino en contextos concretos en los que se van configurando modos posibles de leer y escribir, modos posibles de enseñar (2006, p.26).

Es preciso mencionar que la circulación del conocimiento propiciada por el maestro debe tender al cultivo de una experiencia que haga de las prácticas y de la puesta en escena en la que participa todo el grupo, un ritmo más consciente y vívido, más carnal y memorable. Los saberes sociales deben activarse en cada clase, los saberes de los sujetos sobre la lengua deben anclarse en una especial ruta de emociones.

John Dewey, filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense, ha descrito cinco elementos básicos de la estética en la educación (2011, pp. 127-128). Primero: la reacción emocional a las ideas y los actos como un factor necesario en la educación y en la formación moral. Segundo: la reacción emocional como parte importante en la formación intelectual, ya que proporciona delicadeza y un amplio reconocimiento para enfrentar las situaciones prácticas. Tercero: el elemento estético forma una sensibilidad y una individualidad, de ahí la importancia de que la emotividad deba ser educada. Cuarto: el balance espacial y el ritmo temporal como factores de la experiencia estética. Quinto: el elemento estético consiste, principalmente, en combinar en aquello que sugiere la libertad de expresión y la apreciación individual con un principio de orden y regularidad.

La experiencia estética, pensada en la enseñanza y en el aprendizaje de la literatura, se puede traducir en una forma específica de abordar textos y de abordar el mundo. Los acontecimientos textuales no difieren de los acontecimientos personales, sociales, culturales e históricos, quizá por ello el trabajo que desarrolló Louise Rosenblatt en *La literatura como exploración* y luego en su obra, aún no traducida al español, *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, sea clave para abordar esta serie de aspectos que están relacionados con la lectura y la escritura.

ANATOMÍA DE LA TEORÍA TRANSACCIONAL: LEER, CONVERSAR Y ESCRIBIR.

A la luz de la teoría transaccional, el acto de la lectura se propone ser entendido como un acontecimiento, o una transacción que implica "(...) un texto particular y un lector particular en un momento particular y bajo circunstancias particulares" (Rosenblatt, 2002, p. 14). En la enseñanza de la literatura no podemos pensar en un lector y un texto distintos y separados. En la lectura, nos dice Rosenblatt (2002, p. 15), se debe prestar atención no sólo a las ideas, sino también a las sensaciones, emociones y actitudes que están siendo concebidas. Ciertamente, el lector y el texto participan de una dinámica total en donde el significado se construye, se adquiere, sucede durante el proceso de transacción. En esta interacción, que no deja de ser compleja, ingresan factores como el contexto y el propósito del lector, es decir, entran en juego durante la lectura ciertas expectativas, sentimientos característicos que producen una suerte de atención selectiva donde el lector elige, organiza o sintetiza elementos que se condicionan unos a otros, formando de esta manera una actividad orgánica y de reciprocidad para con el texto (Rosenblatt, 1996).



Louise Rosenblatt, en su nueva consideración de lo que significa leer literatura, ha señalado que a los estudiantes se les ha conducido a realizar una lectura *eferente*, es decir de búsqueda, de extracción, dejando a un lado la experiencia estética que ofrece el texto literario (Lee Zoreda, 1999, p. 158). Los estudiantes deberían responder personalmente al texto antes de analizarlo. El ejecutar una respuesta a partir de la experiencia personal durante el acto de lectura, implica que el maestro sea un guía, un conductor hacia un interjuego vital de ideas donde el estudiante recree un sistema humanitario de valores por medio de la literatura, y que, como bien lo menciona Rosenblatt, se orienten las experiencias literarias hacia una “(...) poderosa fuerza para el desarrollo de individuos con mente crítica, emocionalmente liberados, que posean la energía y la voluntad de crear una forma de vida más feliz para ellos y para los demás” (2002, p. 296).

Louise Rosenblatt observa: “En la enseñanza de la literatura (...) básicamente estamos ayudando a nuestros alumnos a aprender a interpretar en respuesta a un texto. (...) El lector interpreta el poema o la novela tal como el violinista interpreta la sonata” (2002, pp. 299-300). La respuesta interpretativa que se le otorgue a un texto, debe tender, en la mayoría de lo posible, a la solidez, a la validez y a lo defendible. Cada texto presenta una exigencia diversa que dirige la interpretación hacia las rutas que el estudiante y el maestro previeron durante el proceso de lectura.

En la teoría transaccional, la escritura, como la lectura, constituyen un hecho en el tiempo donde confluyen transacciones entre el escritor y un ambiente personal, social y cultural. Propiciar la escritura a partir de la lectura, permite un nuevo encuentro con las palabras para explicar la evocación y la interpretación de la obra. Si en la lectura entran en juego transacciones que vinculan experiencias pasadas, en la escritura dichas transacciones se transmutan en una suerte de espiral donde giran las percepciones literarias del estudiante y su mirada interior con respecto a la vida. El lector es también autor, pero un autor creador que dialoga con el texto, que interpela, que vive lo que ha leído bajo la sombra de su propio lenguaje.

Escribir es hallar la palabra sagrada que está oculta en nuestro interior, es ingresar a una espiral donde, en compañía del lenguaje, aflora la fuerza creativa o energía interna (prana). Al escribir nos manifestamos al mundo, creando una conexión única y efectiva entre el yo y el orden dinámico de la naturaleza.

Rosenblatt afirma que hablar de un desarrollo de la capacidad de compartir las posibilidades del lenguaje en la literatura, es también hablar del desarrollo de la imaginación, es decir, “(...) la posibilidad de escaparse de las limitaciones de tiempo, espacio, ambiente, la capacidad de ver alternativas en cuanto a formas de vida y a elecciones morales y sociales, la sensibilidad respecto al pensamiento, el sentimiento, las necesidades de otras personalidades” (2002, pp. 310-311). No obstante, ese desarrollo de la imaginación está anclado a un desarrollo de un lector crítico que fomente la consolidación de ideas y la validación de lo obvio como posibilidad de, primero, construir identidad y, segundo, recrear una lectura y una relectura situacional contextual, todo ello, para propiciar un momento de escritura alimentado previamente por el diálogo, la conversación y el preguntarse como forma elemental de discusión.



Aidan Chambers, quien fue maestro y luego escritor de novelas para niños y jóvenes, en su libro *Dime*, se ocupa, entre otras cosas, de establecer unos principios y unos propósitos en cuanto a la conversación antes, en y luego de leer una obra literaria. Su propuesta parte de “El círculo de la lectura”, entendido así:

El círculo de la lectura nos recuerda, por ejemplo, que todo comienza con la selección: la selección de un libro para leer es esencial antes de que pueda empezar la “lectura”; igualmente, la selección de un tema para conversar es esencial para iniciar cualquier conversación. (...) el círculo muestra que la “lectura” no tiene que ver sólo con pasar la vista sobre palabras impresas, sino que es una acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas. Ayudar a que los niños participen en el drama de la lectura, ayudarlos a convertirse en dramaturgos (reescritores del texto), directores (intérpretes del texto), actores (representantes del texto), público (receptores activos y sensibles del texto), incluso críticos (comentadores, explicadores y estudiosos del texto), es lo que considero nuestro trabajo como maestros de lectura. (2007, pp. 15-16).

Hacer del acto de lectura algo participativo, no tanto con el texto mismo, como se ve en Rosenblatt, sino también con los otros sujetos que participan de ese mismo texto bajo un camino idéntico y en un lugar común para todos. El maestro, visto bajo estas circunstancias, es un seleccionador de obras, sus intenciones están en acción, sus preguntas, sus vivencias y sus estrategias se desenvuelven en igual medida cuando éste posibilita y acerca al estudiante al mundo representado en el texto. Su labor no termina acá, pues debe propiciar el diálogo, la circulación de preguntas abiertas, un ambiente participativo donde la experiencia estética esté fundada en “(...) el descubrimiento de peculiaridades que los estudiantes- aún no han observado” (Chambers, 2007, p. 114).

A grandes rasgos, el enfoque de “Dime” parte de un modo de conversación donde se abordan temas de interés y en los cuales los estudiantes están inmersos en una actividad creativa y compartida, como son los casos de leer y de escribir. “Como actividad, el tipo de conversación que bosqueja “Dime” es individual y al mismo tiempo comunitaria y cooperativa, pues cada participante debe escuchar lo que tienen que decir los otros y tomar en cuenta lo que piensan los demás del libro” (2007, p. 30).

La experiencia de la lectura ligada a la formación de lectores y escritores críticos y sensibles, trae consigo dos preguntas clave que permiten reevaluar, reinventar y reaccionar frente a las arquitecturas didácticas que el maestro diseña para la circulación y la aprehensión del conocimiento: “¿Qué es, nos preguntamos, lo que convierte a los lectores de mundos planos en, no ya lectores de mundos redondos, sino intergalácticos? ¿Cómo convertimos un círculo cerrado en una espiral ascendente?” (Chambers, 2007, p. 208). Tal vez la respuesta esté en las prácticas que se dan en el aula de clase, donde se otorgue una especial atención, como lo menciona Margaret Lee Zoreda, en una lectura de Louise Rosenblatt, a “(...) la experiencia personal como parte integral del aprendizaje” (1999, p. 160). A ello se debe añadir una experiencia personal y social del lector de literatura, donde “el lector desarrolla un texto “interno”



que se transforma continuamente en correspondencia con el texto “externo” (*ibid.*, p. 162). Ciertamente, esa experiencia de la lectura estará concertada, apropiada y construida en la experiencia de la conversación y en la experiencia de la escritura. Son fronteras ligadas entre sí mediante el discurso del maestro y los conocimientos que tiene éste sobre los intereses de sus alumnos, las habilidades y debilidades que identifican al grupo y la realidad social donde cada estudiante participa de los bienes culturales.

Ahora bien, Louise Rosenblatt en el capítulo 6 de *La literatura como exploración*, llamado “Algunos conceptos sociales básicos” (2002, pp. 151-203), plantea una serie de aclaraciones con respecto a la relación de la percepción social con la sensibilidad y el juicio literario. Escribe Rosenblatt:

Los profesores de literatura y de arte suelen verse a sí mismos como los que salvan al estudiante de los efectos embrutecidos de nuestra actual era científica. (...) Los profesores de literatura tienden a considerarse defensores de una causa perdida, guardianes de un oasis imaginativo o emocional en medio de nuestra vida materialista, invadida por la ciencia (2002, p. 157).

Las personalidades de los lectores y de los escritores que a diario conviven en el aula de clase, tienden a verse encasilladas en modelos de análisis que excluyen toda manifestación emotiva frente a los valores socioculturales que se tejen y entretejen en las prácticas asociadas al lenguaje. En la enseñanza y en el aprendizaje de la literatura las concepciones subjetivas sobre el mundo son revisitadas con una cierta frecuencia, ya que cada texto, cada autor abordado, representa un sentido particular sobre la vida y la sociedad. Si bien es cierto que el maestro no debe pasar por alto los patrones culturales, las conductas humanas y mucho menos las realidades económicas, y si se reconocen y comprenden los juicios de Rosenblatt sobre que “la literatura misma no puede considerarse como aislada de las otras formas de actividad de la sociedad” (*ibid.*, p 183), y que

la tarea de la educación es asistirlo al estudiante- en el desarrollo del conocimiento, de los hábitos mentales y del ímpetu emocional que le permite resolver independientemente sus problemas, de ahí la necesidad de que el maestro tenga muy claros los enfoques básicos de la experiencia y los conceptos básicos relativos a la naturaleza humana y la sociedad que serán una preparación útil para el adolescente que se enfrenta a un futuro incierto” (*ibid.*, p. 155).

LA RAZÓN POÉTICA: UNA RUTA ESTÉTICA Y FILOSÓFICA HACIA LA PALABRA ORIGINARIA

Es entonces preciso advertir la necesidad de un método-camino donde las prácticas escolares alrededor de una formación literaria, estética y filosófica, en el mayor significado de la palabra, adquieran un nuevo sentido, es decir, crucen otras fronteras, otras formas de la experiencia que permita reivindicar los saberes a partir de la confluencia de pensamiento y sensibilidad, razonamiento y emotividad, ciencia y



poesía. Entender pues, las dinámicas sociales en su mayor envergadura, y vistas a través del lente de la literatura en el aula de clase donde confluyen los intereses propios de maestro y estudiantes, es entender las prácticas de enseñanza y aprendizaje bajo una suerte de metafísica experimental donde sea posible la experiencia desde el ser humano mismo.

Pensamiento y poesía se han distinguido como una fuente inagotable en la vida y obra de la filósofa española María Zambrano: advertir y considerar lo sagrado como el lugar donde habita lo otro del mundo, lo otro, adscrito a la sensibilidad que da cuenta de la parte más espiritual e íntima del ser humano (Lizaola, 2004, p.41). La razón poética, en la enseñanza y el aprendizaje de la literatura, se entiende como un ambiente, una suerte de claro que no hay que buscar, sino que es un constructo que se abre camino entre las transacciones comunes de leer y escribir. Julieta Lizaola ha escrito que “la razón poética de Zambrano quiere dar cuenta de los misterios del alma contemporánea, (...) de las vicisitudes del laberinto que es la vida íntima, con la atención de mostrarnos espacios vitales no vistos aún por la razón” (*ibid.*, p.53).

En la razón poética de María Zambrano se resalta el valor del amor, pero entendido como un descubrimiento del ser y el no ser, lo que somos y no somos; conocer al otro en lo que representa y en lo que calla. Cruzando los caminos de la razón poética se valorizan las experiencias vividas, la libertad del habla en cuanto a la reflexión de lo experimentado, de llevarlo a la razón para, finalmente, iluminar las tinieblas con las que se vive. La autonomía de la palabra es unidad, armonía del cosmos. En el aula de clase, aspectos como la individualidad, el equilibrio entre los cambios y la quietud, la atención, la conciencia frente a lo que sucede con uno mismo y con los otros, van forjando un ruta de aprendizaje entre el pensar y el sentir.

El ser humano nace incompleto, por tal motivo habrá siempre experiencia. Dice a propósito Jorge Larrosa:

Porque la experiencia es lo que le pasa a un ser en tránsito, a un ser que ya no está en su lugar propio, ni siquiera en sí mismo, y que siente al mismo tiempo el anhelo de habitar un lugar propio y de reposar en sí mismo” (1998, p. 134).

La experiencia está en permanente tránsito, entre el bullicio y el silencio, pero el silencio como un vacío creador donde la criatura es polirrítmica desde su mundo interior. “El método – camino que Zambrano anota es un método en el que el hombre va al encuentro de su propio origen, de su propia raíz” (*ibid.*, p.138). Cuando la experiencia tras cualquier acto está transida por la necesidad que tiene la vida de expresarse, cuando es exacto todo puente entre el sentir y el pensar, aparece aquello que en oriente se conoce como el estado Samadhi, es decir, somos el observador y el observado, somos el universo consciente de sí mismo.

Sobre María Zambrano existe una gran diversidad de estudios, pero Carmen Revilla, en este fragmento, se ha acercado a los misterios que la palabra de la filósofa española ha labrado bajo la sombra de la razón poética:



Amor a la vida –aceptación de la pluralidad que en ella se nos da, cuidado atento a sus necesidades- y fidelidad a la lengua vienen a ser los hilos que sostienen la trama de su filosofar con los que teje su concepción de la realidad y el lugar en que ella corresponde al ser humano” (2004, p. 119).

Finalmente, es válido decir que darle un valor a lo misterioso, hacer una pausa para el maravillarse, son momentos que deben transcurrir tanto maestro como estudiante, ya que están inmersos en un constante encuentro, su búsqueda es interminable, su búsqueda debe partir, claro está, desde su interior hacia el exterior.

Todo a nuestro alrededor está vivo y, por lo tanto, tratar de razonar, de analizar de manera inmediata, resulta un ejercicio infructuoso: primero el pensar debe ceder al sentir, al palpar, al mirar. Hay algo que se ha olvidado, y es que el cuerpo humano es una extensión de la naturaleza. Existe una coexistencia fundada en el corazón del ser y de las cosas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beneyto, J.M & Gonzales Fuentes, J.A. (2004) *María Zambrano: la visión más transparente*. Madrid: Editorial Trotta.

Bombini, G. (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Argentina: Libros del Zorzal.

Chambers, A. (2007) *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dewey, J. (2011) *John Dewey. Selección de textos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Lee Zoreda, M. (1999) *La lectura literaria como arte de performance: la teoría transaccional de Louise Rosenblatt y sus implicaciones pedagógicas*. Signos literarios y lingüísticos. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1.1, 155-168.

Lizaola, J. (2004) *Reflexión sobre la razón poética en María Zambrano*. Estudios: filosofía, historia, letras. Instituto Tecnológico Autónomo de México. Vol. 2, no.68, 41-54.

Revilla, C. (1998) *Claves de la razón poética. María Zambrano: un pensamiento en el orden del tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.

Rosenblatt, M. L. (2002) *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

(1996) *El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Consultado el 27 de abril de 2015 en <http://didacticadelalenguauno.blogspot.com/2010/09/el-modelo-transaccional-la-teoria.html>



LITERATURA Y OTROS SISTEMAS DE SIGNIFICACIÓN

LA CONSTRUCCIÓN DE INTERTEXTOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Hermínsul Jiménez Mahecha

Guillermina Rojas Noriega

Docentes de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura

Universidad de la Amazonia

RESUMEN

A partir de la revisión de los documentos de política oficial que orientan la enseñanza de la literatura en Colombia y del desarrollo de un seminario de profundización como opción de grado, esta ponencia explora, desde unos referentes teóricos relacionados con la experiencia estética y la intertextualidad, la aproximación hecha por estudiantes, asistentes al seminario en mención, a la producción de algunos intertextos sobre las subjetividades femeninas y sus formas de manifestación en el campo de relaciones intertextuales entre narraciones literarias y cinematográficas. Luego de la discusión se ofrecen algunas conclusiones resultantes del proceso de sistematización.

INTRODUCCIÓN

La revisión de los documentos que establecen la política oficial de enseñanza del área curricular (lengua castellana, humanidades e idioma extranjero), en particular, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) pone en evidencia dos implicitudes que representan tópicos que podrían ser objeto de mayor atención por parte de la comunidad académica nacional. El primer tópico tiene que ver con los límites atribuibles al concepto de literatura cuya definición, si se asumiese explícitamente, podría evitar largas y onerosas discusiones. Los Lineamientos Curriculares y los Estándares no asumen una posición específica sobre qué entienden por literatura, de manera que los lectores de dichos documentos y, en particular, los profesores pueden sacar sus propias conclusiones al respecto. La segunda situación implícita tiene que ver con la opción asumida en los documentos de política oficial por una pedagogía de la literatura, junto a las pedagogías de la lengua y de otros sistemas simbólicos; más allá de la denominación de estas pedagogías, en los documentos en referencia nunca se señala qué debe entenderse por tales “pedagogías”, dando lugar a la formulación de las preguntas como: ¿cuáles son los criterios que fundamentan estas pedagogías?, ¿por qué no hablar, en cambio, a favor de las didácticas específicas de la lengua y la literatura?, ¿qué ventajas y desventajas tendría para el trabajo de los profesores de lenguaje dirimir las diferencias entre estas posiciones?, ¿qué implicaciones tendría establecer las complementaciones entre pedagogía



y didácticas o si se asumen como campos de conocimiento y de práctica necesariamente excluyentes?

La mención de las tensiones entre pedagogías y didácticas, tanto general como específicas, de la lengua y de la literatura que parecen moverse, soterradamente, entre la comunidad académica nacional no tiene que entenderse, exclusivamente, en la perspectiva de adelantar la discusión epistemológica por sí misma.

La importancia de la explicitación de los criterios que se han señalado antes como situaciones implícitas radica en la posibilidad de establecer unos puntos de referencia desde los cuales cada actor pueda orientar sus actuaciones dentro del campo profesional; es decir, si existiera la explicitación de esos criterios ahora implícitos se podría valorar, por ejemplo, la coherencia teórica mantenida (o no) a lo largo de un determinado discurso, o establecer la articulación (o no) de las posiciones teóricas asumidas y las decisiones metodológicas elegidas para el ejercicio de la práctica o la investigación de los diferentes agentes que intervienen en el campo disciplinar, o en el mejor de los casos, poder entender el conjunto de determinaciones políticas y éticas desde las cuales cada actor del campo asume su actuación y en relación con qué interlocutores desarrolla sus actuaciones específicas.

Un cuestionamiento adicional a los documentos de política para la enseñanza de lenguaje tiene que ver con la manera como se aborda el asunto de la pedagogía de otros sistemas simbólicos, agrupados bajo el manto de lo “no verbal” en razón de la preocupación por “una formación en lenguaje” y porque se promueve el desarrollo de la competencia simbólica “con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos” (MEN, 2006, p. 26).

En el marco de estas preocupaciones se desarrolló un seminario de profundización como opción de grado cuyo referente fue un proceso investigativo denominado “*La Intertextualidad como espacio significación y herramienta metodológica para la enseñanza de la Literatura*”, desarrollado en años anteriores. El seminario se ofreció a estudiantes del Programa de Lengua Castellana y Literatura entre abril y septiembre de 2015, tomando como recurso metodológico el seminario alemán. En su desarrollo se propuso el abordaje intertextual como una alternativa didáctica para la enseñanza de la literatura utilizando narraciones literarias (cuento y novela) y audiovisuales (películas o textos cinematográficos).

El seminario arrojó visiones diversas en la concepción de la literatura que manejan los estudiantes. Mostró, además, problemas que surgen cuando se vinculan las narrativas verbales con formas narrativas audiovisuales, en especial, aquellas que se relacionan con el desarrollo del pensamiento crítico y la potenciación de la lectura y la interpretación de estos sistemas. Derivada de esta experiencia, en esta ponencia se asume como campo de interés la manera como los estudiantes se aproximan a textos narrativos y audiovisuales para establecer los intertextos.

La problemática en la que se sitúa este interés es el predominio, entre los estudiantes, de la lectura literal frente a la inferencial y crítica; un marcado desconocimiento de los medios semióticos y expresivos del lenguaje cinematográfico; la recurrencia en movimientos discursivos de opinión y de respuesta inmediata más que en estrategias de argumentación discursiva y los problemas asociados a la escritura de textos académicos. Esta ponencia tiene como objetivo recuperar el proceso desarrollado por los estudiantes en la construcción de los intertextos surgidos en el contexto de las modalidades de intertextualidad, especialmente



mediante la identificación de la co-presencia de textos y los intertextos plurigestionados en el aula.

REFERENTES TEÓRICOS

El desarrollo de la presente ponencia exige poner en consideración, principalmente, las formas o modalidades como manifiesta la intertextualidad en general y el problema de cómo construir los intertextos y hacer funcionar la intertextualidad entre textos literarios y textos cinematográficos. Se agrega un telón de fondo relativo a la experiencia estética y al aprendizaje como acontecimiento ético.

Para bosquejar el “telón de fondo” antes aludido, se señala que la experiencia estética del hombre no se concibe como una condición de excepcionalidad destinada a seres humanos privilegiados por razones divinas. Al contrario, la raíz de la experiencia estética se asume como una manera específica de la continuidad permanente de la experiencia como interacción ininterrumpida de la criatura viviente con las condiciones que la rodean en el proceso mismo que constituye la vida. De esta manera, la presencia y acción de la inteligencia no están separadas de las raíces de la vida, sino que ellas atestiguan la diversidad y multiformidad de los modos como la vida se manifiesta hasta llegar, en un sumo grado de complejidad y especialización, a la valoración del papel de las acciones humanas dentro del ciclo total de la vida. En lugar de pensar la experiencia estética como ligada al criterio de belleza, aquí se asume la experiencia estética ligada a los cambios de la vida en toda su diversidad: “El ser viviente pierde y reestablece alternativamente el equilibrio con su entorno, y el momento de tránsito de la perturbación a la armonía es el de vida más intensa. (...) La armonía interna se alcanza solamente cuando de algún modo se llega a un acuerdo con el ambiente” (Dewey, 2008, p. 19). La experiencia vincula al hombre como ser integral, ser emocional, volitivo, cognitivo, cuyas rutinas pueden ser alteradas en circunstancias específicas y cuya inteligencia se manifiesta en la medida en que crea ritmos con los cuales negocia su relación con la vida.

Una manera específica de valorar la experiencia humana la constituye su vinculación como elemento que marca el sentido del tiempo, es decir, cuando existe algún hecho particular que merece ser narrado y cuyo merecimiento de ser narrado, seguramente, tiene alguna conexión con los esfuerzos que hacemos para poner atención a aquello que nos ocurre cuando intentamos orientar nuestra existencia. Sobre estos criterios, el profesor español Fernando Bárcena (2000) postula la condición especial del aprendizaje humano como acontecimiento ético y cuya realización permite desenvolver los procesos de formación. En esta lógica, aprender representa la mejor forma de experiencia humana, por cuanto no hay aprendizaje sin experiencia, sin tener que enfrentar una apertura a la incertidumbre, a asumir el riesgo de desentrañar una ruptura de lo habitual cuando se suspende la continuidad del tiempo de lo ya conocido para afrontar aquello que da a pensar, aquello que constituye un problema, un enigma por solucionar, un encuentro donde el otro, el ser humano junto al cual aprendemos, se nos revela como testigo o acompañante en la aventura de aprender. Esta relación con lo otro, precisamente, es lo que va a dar mayor significado a la experiencia, por cuanto para aprender debe ocurrir algo que nos extraña, que nos niega en algún punto, que nos muestra una manera de ser que no hemos previsto.

Junto con estas ideas básicas sobre el aprendizaje como acontecimiento ético se incluyen otros criterios leídos como metáforas. La posibilidad de realización del aprendizaje por diferentes vías y modos, en los que se rescata la casualidad misma de ser transformados por los encuentros significativos que no nos dan tiempo para planear ninguna respuesta. El aprendizaje de la civilidad, por cuanto el ideal de ciudadanía implica el ejercicio o la actividad



práctica vinculada a la vida de la ciudad, como una manera pública de ver y estar en el mundo, como la manera pública de habitar la ciudad. El aprendizaje implica asumir el criterio de la decepción como una estrategia para combatir el culto al éxito y la competitividad, en la medida en que el desafío de la educación es preparar a las personas para afrontar la exposición permanente a la contingencia y asumirla con compromiso y responsabilidad. El carácter relacional del aprendizaje, por cuanto siempre se aprende con otro, en una relación de testigo y de acompañamiento en la cual cada quien se compromete en la medida en que juega su propio destino. El aprendizaje como relación exige considerar las formas de cuidado de sí y del otro, con las condiciones de tacto, el tocar y ponerse en contacto con el otro de una manera sensible y estética a través del lenguaje. Y el aprendizaje como acontecimiento se completa en la valoración de la lectura como una arriesgada hospitalidad en la cual los sujetos y los signos se relacionan como un modo de ir más allá de la seguridad de la memoria establecida para explorar los límites de la memoria por construir.

El núcleo central de los referentes teóricos a considerar tiene que ver con el concepto de intertextualidad y las diferentes modalidades o formas de manifestarse de dicho proceso semiótico y por las cuales se opta en esta oportunidad. Como punto de partida, interesa destacar la claridad sobre el origen del concepto de intertextualidad, derivado del postulado de dialogismo planteado por el filósofo ruso Mijail Bajtin y redefinido por Julia Kristeva. Según el trabajo de esta autora búlgara, se reconoce a Bajtin como el autor que inauguró en la teoría literaria la idea de que “todo texto se construye como un mosaico de citas y, por tanto, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad” (Kristeva, 1978, p. 190).

La importancia del concepto de intertextualidad y parte de sus resonancias en las últimas cuatro décadas radica en que, por un lado, reforzó el estudio de los textos literarios como estructuras significativas complejas constituidas por procedimientos tales como la mezcla de géneros o el montaje; además, se superaron las lecturas inmanentes del texto para explorar sus múltiples relaciones con su contexto, dando lugar, por ejemplo, al cuestionamiento de la ideología burguesa y la autonomía del sujeto individual desde el psicoanálisis, el marxismo y la lingüística mediante la acotación al papel del autor como única instancia creadora del sentido en la elaboración de la obra; y, en el otro extremo de la circulación del libro, se dio lugar a la introducción del papel del lector a través del proceso de lectura como una vía que dinamizó la concepción de la literatura mediante la estética de la recepción, entre otras tendencias posteriores de desarrollo de la teoría literaria.

El amplísimo despliegue teórico y bibliográfico derivado de la formulación de Kristeva desde finales de los años '60 condujo, por un lado, a la proliferación de usos del término “intertextualidad” con múltiples sentidos, cuestionamientos y reformulaciones, de tal manera que se asiste, entre la confusión general (Gutiérrez Estupiñán, 1994; González Álvarez, 2003) o la condición de inestabilidad, de terreno resbaladizo del concepto (Martínez Fernández, 2001, p. 45) a dos extremos de funcionamiento y operabilidad del concepto en una tensión permanente pero inevitable, como intertexto universal o como intertextualidad específica: “la intertextualidad como propiedad ontológica de todo texto o como cualidad de ciertos textos particulares o ciertos tipos de textos” (Mai citado por Navarro, 1997, p. vii); esta misma situación se puede describir como una doble dimensión de la intertextualidad entendida, en sentido general y, en segunda instancia, en un sentido restringido. La posible seguridad de actuar entre estos extremos de la intertextualidad, que podrían pensarse relativos a la generalidad de la teoría literaria y a la aplicación particular a textos específicos, en el caso de la labor explicativa o crítica, se disuelve ante el hecho de que el sentido del texto y sus



relaciones con otros textos se amplía a otras series semióticas como la pintura, la música, las demás artes y la implicación general de la cultura como un textos heterogéneo y disperso. Sin lugar a dudas, la intertextualidad resulta un concepto muy difundido, diverso y confuso. Una ilustración de esto lo ratifica la cita siguiente:

Actualmente, “intertextualidad” es un término de moda, pero casi todo el que lo usa lo entiende de una manera algo diferente. La multitud de publicaciones sobre el asunto no ha logrado cambiar esta situación. Al contrario: su número creciente no ha hecho más que aumentar la confusión. Un cuarto de siglo después de que el término fue acuñado de una manera más bien casual (Kristeva 1967), está empezando realmente a florecer. (Plett citado por Navarro, 1997, p. viii)

A pesar de la falta de un consenso general de sentido del término “intertextualidad”, se reconocen ciertas posiciones al respecto que pueden servir como puntos de referencia aunque su aceptación, como ya se dijo, no sea total. Entre esos puntos de referencia, por ejemplo, se indican los cinco tipos de relaciones que Gérard Genette (1989) plantea entre textos literarios, aunque este autor francés las ubica en un marco diferente, en la medida en que habla de relaciones transtextuales y no necesariamente se limite a textos literarios entre sí.

Genette habla de la intertextualidad: co-presencia entre dos o más textos, presencia efectiva de un texto en otro mediante la mención explícita de citas u otras formas menos legítima y explícitas como el plagio y la alusión. La paratextualidad: relación del texto con otros paratextos del entorno inmediato: peritexto -título, subtítulo, prefacio, dedicatorias, epígrafes- o en un entorno más amplio, epitexto -entrevistas al autor, notas editoriales, conferencias en torno al texto-. La metatextualidad: relación de un texto frente a otro sobre el cual habla sin citarlo, e incluso sin nombrarlo, a la manera del género comentario. La hipertextualidad: relación que vincula a un texto –hipertexto- que se incluye en otro texto –hipotexto-, sin que sea un comentario de este, sino una manera de transformación sencilla (algún cambio de la forma del texto original) o indirecta (imitación) de un texto precedente. Y la architextualidad: vinculación de forma implícita entre una mención de orden paratextual aplicada al texto y su aceptación o no por parte de los receptores, por cuanto “la determinación del estatuto genérico de un texto (novela, poema, etc.) no es un asunto “suyo”, sino del lector, del crítico y del público, que están en su derecho de rechazar el estatuto reivindicado por vía paratextual” (Genette, 1989, p. 13).

En este texto se reconoce la diversidad de posiciones asumidas frente al término de intertextualidad y sobre el grado de dificultad que representa una definición totalizadora de los diferentes aspectos asociados a él, por cuanto es un fenómeno más que un objeto o un proceso y vincula tanto a la escritura como a la lectura (Chauviré, 2012, p. 10). Sin embargo, en virtud de las posibilidades para desarrollar una acción específica sobre la lectura de textos literarios y sus conexiones con otros textos clasificables como parte de otros sistemas simbólicos, se asumen unas opciones específicas sobre dicho término que se pueden entender, en parte, de acuerdo con los ajustes necesarios de la teoría de la intertextualidad dadas las particularidades de la situación social de lectura en la cual actúan docentes y estudiantes en situaciones didácticas.

A partir de la vinculación de la intertextualidad a los procesos de lectura y de escritura se asume el sentido de la intertextualidad, en primer lugar, como la relación de huellas



reconocibles en un texto de textos precedentes de forma tal que se puede identificar y valorar las citas, préstamos, referencias explícitas o alusiones veladas que constituyen la co-presencia, en el texto de que se trata, de los aportes, fragmentos o materiales de otros textos precedentes o contemporáneos. Este sentido de la intertextualidad se entiende en el mismo sentido señalado por Genette, concordante con las ideas iniciales del concepto planteadas por Bajtin y retomadas por Kristeva, se asume como factor incidente en el proceso de escritura y producción del texto a cargo de la instancia autorial que enuncie el texto y puede ser reconocido (o no) por el lector del texto.

La segunda modalidad de intertextualidad asumida en esta ponencia hace énfasis en el campo de actividad del lector, en su participación activa para poner en juego su saber literario y enriquecer la interpretación de los textos, por ejemplo en la ampliación de lo no dicho por los textos pero que puede ser reconstruible a partir de las relaciones con otros textos que el lector conecta, bien sea que estos textos sean precedentes o posteriores al texto de que se trata, en el esfuerzo del lector para construir una interpretación integral del texto. En esta perspectiva resultan relevantes las perspectivas, por ejemplo, de Michael Riffaterre quien, para alcanzar la interpretación de los textos literarios plantea el desarrollo de procesos de elaboración de sentido en los que, más allá del análisis del texto en estudio, el lector ponen en funcionamiento recursos y estrategias que constituyen, por un lado, el contexto de recepción del texto y, por otro, el intertexto mismo del lector como un factor imprescindible para entender otras posibles recepciones e interpretaciones del texto. Esta relación entre texto y lector por medio del intertexto se resume, en palabras de Riffaterre así:

El concepto de conexión combinatoria explica por-qué la recuperación del intertexto es un procesos imperativo e inevitable (...) el intertexto es al texto lo que el inconsciente es a una conciencia. Por lo tanto, la lectura no sólo es análisis. (...) El impulso intertextual, por lo tanto, es tropológico, más que psicoanalítico, una respuesta del lector dictada por la combinación recursiva en cada conexión entre el enigma y la respuesta, del texto como Esfinge y del intertexto como Edipo (Riffaterre citado por Mendoza Fillola, 1996, 138.)

La condición que interesa tener en cuenta en esta modalidad de intertextualidad es la situación social de lectura en que el lector se encuentra con el texto: lectura silenciosa, individual, con fines que pueden variar desde el disfrute del encuentro lector como experiencia estética hasta las adecuaciones de estos fines en el marco de diferentes instituciones sociales, de las cuales las instituciones educativas son solo una parte.

Uno de los riesgos de dispersión semántica y explosión de sentido de los textos literarios más allá de la serie que los caracteriza como literarios es pensar que, como parte del saber del lector se mezclen diversos tipos de saberes en torno a lo literario, como las diferentes modalidades o tipologías de Genette que integran la transtextualidad y que otros, por ejemplo Riffaterre, asumen como intertextualidad. En esta pueden incluirse, entonces, otras formas de saber más allá de lo literario, relativas a otras series semióticas o culturales que se vinculan con la literatura, por diversas razones, por ejemplo, por su función común, en las sociedades de la segunda mitad del siglo XX hasta hoy, en la representación y circulación de ciertos tipos de textos a los que podríamos aludir, en general, como mecanismos para cumplir la función de “contar historias”. El sentido amplio de la intertextualidad, que rompe el carácter cerrado de la serie de los textos literarios para incluir otras series textuales (políticas, religiosas,

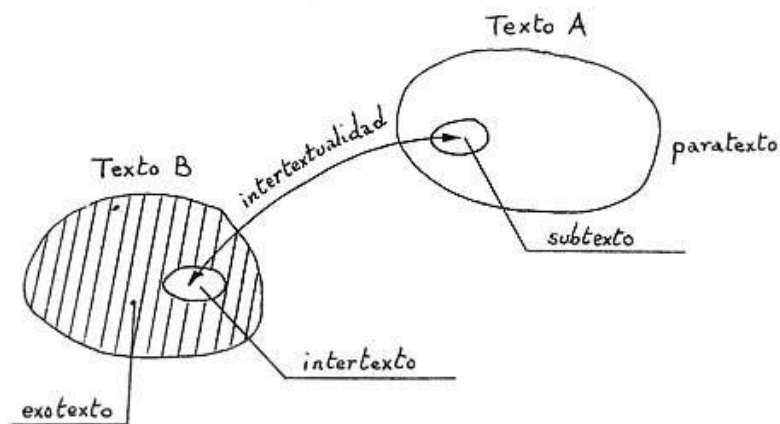


sociológicas, pictóricas, audiovisuales, etc.), se justifica como parte de las relaciones entre manifestaciones que hacen comprensible la producción cultural de una sociedad o una época determinadas (Mendoza Fillola, 1993); en otro sentido, la convergencia de las nuevas tecnologías, las artes populares y las formas de producción cultural para consumo masivo plantean una nueva exigencia a la intertextualidad, más allá del reconocimiento de los textos canónicos y los autores consagrados, para dar lugar a una ampliación de los bordes de la noción de literatura donde se entrecruzan otras manifestaciones discursivas en “una problemática de la interdiscursividad que se desplegaría en todos los terrenos de lo social” (Robin, 1993, p. 55).

La tercera modalidad de intertextualidad que se pone en consideración en esta ponencia tiene que ver con las modificaciones que pueden afectar a la actividad de los lectores cuando se piensa en las condiciones propias de la lectura en las aulas de clase. A diferencia de la lectura silenciosa e individual de cada lector, movilizadora por los intereses y ritmos de cada persona, se plantea la naturaleza plurigestionada de la lectura en la medida de los intercambios, ampliaciones o cuestionamientos que pueden presentarse en una lectura donde intervienen el docente y los demás estudiantes como lectores, en una actividad conjunta mediada frecuentemente por mensajes orales que propician respuestas inmediatas o para ser abordadas a través de tareas posteriores.

Problemas similares a la diversidad de posiciones y denominaciones relacionadas con el concepto de intertextualidad afectan también al concepto de intertexto. Diversos autores hacen mención del término intertexto (Quintana Docio, 1992; Genette, 1982; Mendoza Fillola, 1996; Gutiérrez Estupiñán, 1994) pero no todos lo entienden de la misma manera ni asumen acuerdos sobre la terminología de los conceptos anexos o que sustentan el sentido del intertexto. Como una manera de solucionar operativamente las pretensiones de esta presentación, se apela al modelo de intertextualidad propuesto por Gutiérrez Estupiñán (1994) basado en cuatro elementos: subtexto, paratexto, intertexto y exotexto. El subtexto designa un fragmento textual en su estado de origen, dentro de un texto A, llamado paratexto. Ese subtexto, delimitado semánticamente y trasladado a otro texto B, se convierte en intertexto en relación con el texto destino B, denominado exotexto.

El funcionamiento del modelo de intertextualidad antes descrito supone tres momentos de un proceso que se citan a continuación y se describen mediante unos diagramas lógicos: “a) escisión del intertexto a partir del paratexto; b) inserción en otro texto; c) funcionamiento en el nuevo contexto” (Gutiérrez Estupiñán, 1994, 150)



Para finalizar estos referentes teóricos, como una manera de establecer los puentes entre textos narrativos literarios y textos cinematográficos, bien sea a través de la condición común de ser narraciones y de las relaciones de dependencia, préstamo o búsqueda de autonomía de cada uno de los campos de estudio, se retoman las conexiones transversales ya aludidas por Regine Robin como interdiscursividades, sin perder de vista las diferencias de cada campo semiótico. Al respecto, vale la pena considerar las conexiones y diferencias entre narratologías literaria y fílmica, como se propone a continuación:

Hay que tener en cuenta que, a partir de similitudes y paralelismos evidentes, se trata de dos sistemas semióticos diferentes, uno verbal y el otro visual pero también verbal; dos sistemas sígnicos de complejidad distinta, el uno de naturaleza simbólica y el otro icónico-indicial, los cuales, en consecuencia, desarrollan sistemas de codificación diferentes para configurar sus respectivos procesos de producción/enunciación y recepción. (Paz Gago, 2001, p. 378)

Como una manera de abordar esta relación entre narraciones literarias y audiovisuales se opta por enfrentar la pregunta ¿quién narra?, en cada sistema semiótico, dando lugar a la propuesta de Lauro Zavala acerca de una teoría sobre el punto de vista cinematográfico (2012), por cuanto este concepto resulta un factor aglutinante de todo el sistema de enunciación fílmica en el que se articulan diferentes dimensiones de esas enunciación; su carácter técnico, semiótico, estético, moral e ideológico. La relevancia de estas dimensiones y del punto de vista, lo resume Zavala mediante la siguiente descripción:

El concepto mismo del *punto de vista cinematográfico* pone en juego al menos cinco mecanismos que se ponen en marcha de manera simultánea: 1) el emplazamiento de la cámara como origen de la enunciación, 2) los mecanismos de la focalización narrativa, 3) la distancia frente al espacio profílmico, 4) el grado de participación, que va de la toma subjetiva a una omnisciencia irónica, y 5) la visión del mundo implícita en la perspectiva del relato (Zavala, 2012, p. 19)



Con base en las dimensiones antes señaladas del punto de vista cinematográfico, Zavala propone un modelo general en el cual se consideren tres macro-aspectos: el tecnológico (emplazamiento y movimiento de la cámara, funciones del encuadre, montaje y banda sonora), el discursivo (la puesta en juego del tiempo y espacio, puesta en escena) y el ideológico (ética y estética del relato, con la confiabilidad de la instancia que hace la narración, el género y estilo de la narración y su forma de involucrar la narratorio en el desenvolvimiento del texto cinematográfico). Estos aspectos serían sugerencias básicas para observar una película y poder hacer posibles comparaciones y extrapolaciones con las estrategias interpretativas que pone en juego un lector de textos literarios.

METODOLOGÍA

La perspectiva metodológica para allegar los resultados es cualitativa y los procesos seguidos son de base inductiva; de esta manera se siguen procedimientos heurísticos para la construcción de categorías de análisis y el establecimiento de conclusiones.

Las fuentes de información las constituyen las relatorías, las correlatorías, los protocolos, en el caso del seminario alemán, y las memorias de clase elaboradas por los estudiantes, por delegación, luego de cada sesión de trabajo; además, una prueba aplicada a los estudiantes y los registros de audio de las clases de donde se seleccionaron los fragmentos pertinentes a los tópicos de interés para esta ponencia.

La postulación de las categorías de análisis se hace de los corpus en los que aparecen los tópicos seleccionados para la ponencia para lo cual se tomaron fragmentos de las elaboraciones de los estudiantes y a partir de ahí se establecieron las categorías de análisis para la descripción y ejemplificación. Una vez cumplida esta etapa se procedió a su triangulación y discusión.

El abordaje intertextual implicó, en primer lugar, abordar la lectura de las narraciones literarias para su estudio y valoración; y, en segundo lugar, la observación de los textos cinematográficos para hacer posible el estudio de los diferentes aspectos de su enunciación y la puesta en relación con los textos narrativos a partir de los cuales se hicieron las adaptaciones cinematográficas. La selección de textos implicó dos conjuntos diferenciados, de los cuales, esta ponencia aborda el primero, que agrupó tres cuentos tomados del libro *¿Qué me quieres, amor?* (1995) del escritor gallego Manuel Rivas (“Un saxo en la niebla”, “Carmiña” y “La Lengua de las mariposas”) y la película homónima del último cuento, dirigida por José Luis Cuerda, con guion del escritor Rafael Azcona.

El proceso de abordaje de los textos se hizo de la siguiente forma: el grupo fue dividido en dos subgrupos cada uno de los cuales abordó un cuento, cuyos resultados de análisis fueron llevados a reuniones plenarias (protocolos). El cuento “La lengua de las Mariposas” fue leído y analizado por el grupo en su totalidad. Todos los asistentes al seminario vieron la película. Se hicieron tres relatorías y tres correlatorías. La orientación general para todo el ejercicio fue el establecimiento de los intertextos. La consulta de otras fuentes de información amplió la base documental y argumentativa desde la cual participaron los estudiantes; se levantaron las relatorías y correlatorías que luego se discutieron y evaluaron en reunión plenaria.



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El abordaje de los tres cuentos de autoría de Manuel Rivas y su puesta en relación en el entramado narrativo de la película *La lengua de las mariposas* produjo, en el marco del seminario ya mencionado, varias líneas de sentido entre las cuales merecen destacarse tres: primero, el trasfondo social de la segunda república española (1931-1939) con sus múltiples tensiones entre las formas de gobierno en pugna, el clima político y la inestabilidad institucional generalizada; segundo, el papel de los procesos educativos y el cambio de paradigma de la educación como parte del contexto social y político de la segunda república; y, en tercer lugar, la concepción de lo femenino y el papel de las mujeres en las narraciones estudiadas. En este texto, dada la mayor relevancia atribuida por los estudiantes al tópico de estudio, se centra en el estudio de este último tema.

Uno de los elementos temáticos más visitados por los estudiantes en los textos literarios y la película ya mencionada correspondió a la concepción de lo femenino que se expresa a través de la figura de las mujeres que aparecen en esos textos; desde la presencia generalizada de los roles femeninos en las actividades sociales se avanza a casos de caracterización específica en virtud de la fuerzas internas o de rasgos concretos que hacen reconocibles los perfiles de personajes singulares; de esta manera, por ejemplo, se queda en la memoria de los lectores de “Carmiña” la presencia de la mujer que le da nombre al cuento, en especial, por la relación percibida por su amante, O’Lis de Sésamo, un viejo aventurero que la recuerda mientras se toma un trago en un bar, los domingos antes de misa; sobre su apasionamiento con Carmiña, dice O’Lis:

(...) porque Carmiña no resultaba ser tímida, no mientras Tarzán ladraba enloquecido, ella se daba bien. Me llevaba de la mano al cobertizo, se me apretaba con aquellas dos buenas tetas que tenía y dejaba con mucho gusto y muchos ayes que yo hiciera y deshiciera (...) ¡Demonio de perro!, murmuraba yo cuando ya no podía más y sentía sus tenazas rechinar detrás de mi. (...) ¡Vete de ahí, *Tarzán!*, decía ella entre risas, pero sin apartarlo. ¡Vete de ahí, *Tarzaniño!* Y entonces, cuando el perro resoplaba como un fuelle envenenado, Carmiña se apretaba más a mí, fermentaba, y yo sentía campanas en cualquier parte de su piel (Rivas, 1997, p. 110).

A la fuerza sugestiva de los rasgos de Carmiña, aportados por el narrador del cuento, que se convierte en el intertexto literario que puede emigrar al exotexto de la película y, de allí, a las múltiples referencias aportadas por los estudiantes, se suman otros indicios desde los imaginarios que los lectores, quienes los elaboran como producto de las construcciones y fuerzas sociales de los contextos en los que viven y aprenden, a medida que se adentran en la lectura y en la discusión que se desarrolla en el aula. Así se ponen en juego las tensiones que surgen entre las diversas caracterizaciones de las mujeres como parte de la construcción simbólica de los imaginarios sociales y literarios. A continuación se ilustran parte de las valoraciones hechas por los estudiantes respecto a los roles femeninos que establecen conexiones intertextuales entre las narraciones literarias y cinematográfica agrupadas bajo el título “La Lengua de las mariposas”.



❖ **LA MUJER COMO UN SER PERVERSO Y MANIPULADOR EN “CARMIÑA” Y “LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS” (PELÍCULA)**

A partir de la lectura del cuento “Carmiña”, una primera aproximación anotada por los estudiantes atañe a la connotación sensual del personaje femenino, a su faceta sexual asumida, en la mayor parte de opiniones como un aspecto censurable en la mujer. Los matices de cuestionamiento varían desde el simple señalamiento hasta valoraciones más vehementes frente a la dimensión sexual de la mujer. Algunas de esas valoraciones fueron:

- Carmiña forma parte de un triángulo amoroso con O’Lis y el perro Tarzán.
- La complicidad de Carmiña en relación con la presencia del perro en los momentos de intimidad.
- Carmiña es una mujer que busca satisfacerse desde lo sexual, sin importar el placer de su pareja, por tal motivo se puede decir que es una mujer egoísta, pero que al mismo tiempo es una mujer dispuesta a encontrar su comodidad, permitiéndose la oportunidad de buscar y satisfacer su felicidad desde lo erótico sin sentir ningún tipo de remordimiento, reproche o rechazo pues desde lo religioso es tomado en total desacuerdo y juzgada como una pecadora, tener placer fuera del matrimonio es prohibido; si siendo soltera se involucra en relaciones sexuales con otro hombre sin haberse casado con él es una fornicadora.

Una segunda connotación de la mujer, vinculada a la primera, es su papel de manipulación como rasgo inherente de lo femenino. La imagen construida por los estudiantes es presentada en los siguientes términos:

- Carmiña, una mujer seductora y manipuladora, perversa, lujuriosa.
- Carmiña (...) una mujer atractiva, voluptuosa con una extraña atracción por su perro Tarzán
- La complicidad de Carmiña en relación con la presencia del perro en los momentos de intimidad.
- Carmiña sentía placer y excitación al tener la presencia del perro al momento de intimar con O’Lis pues Tarzán ladraba de forma incontrolable cuando sentía la presencia de aquel hombre, como consecuencia O’Lis siente molestia y celos de tal presencia, ignorando el amor perverso de Carmiña hacia su mascota, a causa de rabia y celos de esas acciones, O’Lis decide asesinar a Tarzán.

La plasmación cinematográfica de los hechos sexuales que relacionan a Carmiña y O’Lis, con la presencia del perro Tarzán como catalizador de otras situaciones ambiguas que comprometen diversas interpretaciones sobre la condición de los personajes humanos, fortalece el sentido del papel manipulador atribuido a Carmiña desde el intertexto producido en la lectura del cuento:

- Los sucesos mencionados dieron cabida para analizar el papel de la mujer en el cuento representado en Carmiña, pues muestra la manipulación que ejerce ella ante los dos



varones para lograr su cometido en el ámbito sexual y evidencia las relaciones de poder; en la escena donde se desarrolla el amor clandestino y perverso es en el Monte de Xalo, un escenario salvaje y oculto, en este caso la manipulación de la mujer frente a O'Lis para sentirse plenamente satisfecha, calma sus deseos y utiliza a este hombre enamorado para descargar todo lo que le inspira su perro.

- La postura de la iglesia en cuanto al acto sexual es señalado como un pecado de deseo carnal y más si la persona siente placer hacia un animal.

La situación argumentativa que enmarca esta primera aproximación intertextual pone en juego valores en pugna tales como la dimensión sexual de la mujer y las formas institucionales de la vida social que reprimen o canalizan dicha dimensión; de esta manera se cuestiona el carácter lujurioso de la mujer y se exaltan una concepción religiosa de la vida social, desde una visión católica de la familia con la destinación de la mujer a fines vinculados a la maternidad y a la responsabilidad de la familia en la crianza.

En ningún momento de la discusión se asume censura para el hombre respecto al ejercicio de su sexualidad; parece predominar en el grupo de estudiantes el imaginario de censura para el caso solo de la mujer. La posición particular del grupo de estudiantes sobre esta diferencia entre el hombre encuentra otras formas de legitimación como la pre-eminencia social de dichos esquemas de representación que son reforzados por los mensajes difundidos por los medios masivos de comunicación y que, de manera singular, algunas estudiantes aceptan. Esta idea es recogida en la correlatoría hecha por una estudiante:

La sociedad permite que la mujer sea juzgada y rechazada por los mismos actos que en la actualidad son tomados como normales para los hombres, la diferencia de sexo y preferencia permite que la mujer sea minimizada. De igual forma la intervención en nuestra sociedad de los medios de comunicación que sirven para notificar y transmitir información, que en algunas ocasiones puede interpretarse como machista por que (sic) utilizan la figura femenina como la imagen que debe mostrarse desde lo físico y maltratarse moral y psicológicamente con el fin de obtener aceptación en la sociedad.

En la contraargumentación a las posiciones ideológicas que, por un lado, valoran el papel manipulador de Carmiña como personaje femenino y, por otro, señalan la subestimación de las mujeres desde una mirada machista, se plantean las funciones del poder y la manipulación como características inherentes a toda forma de interacción social y simbólica, de manera que se propone examinar con mayor detalle la situación para no quedar presa de una visión misógina que centra en la mujer varios indicios de culpabilidad, de invalidación y cuya necesaria respuesta es su castigo. Sin lugar a dudas se puede afirmar que el peso axiológico que subyace a las miradas religiosas manifiestas en el grupo de estudiantes y que legitima visiones discriminatorias frente a la mujer resulta insoslayable.

❖ LA MUJER COMO OBJETO DE DESEO DEL VARÓN

Otro aspecto complementario de los dos antes anotados, que enfatiza una mirada valorativa sobre la mujer, la asume básicamente como objeto del deseo sexual del hombre y, como



extensión de este sentido, la justificación de la existencia de la mujer como respuesta a las necesidades del hombre. Estas ideas se muestran en expresiones de estudiantes como las siguientes:

- Carmiña es vista como objeto de placer y deseo erótico por parte de O'Lis puesto que la ve con ojos de morbosidad (“una mujer con buenas tetas, que tiene mucho de dónde agarrar”).
- El poder – legítimo- ejercido desde la condición de macho, su marido, sobre la mujer la hace ver como un ser desvalido, necesitado de la protección del varón, a quien debe obediencia. En el cuento “Un saxo en la niebla”, la mujer se revela como un ser en un doble plano de desprotección: como una niña que debe su existencia al varón que la cuida y que, por efecto de la duplicación de la imagen del lobo que la somete, se salva de los lobos - que la llevan hasta su madriguera- para caer en manos del marido.

A estas ideas se opusieron algunos contraargumentos. Primero, considerar de manera exagerada determinadas formas de lenguaje que se sacan del contexto de enunciación; así por ejemplo, en el diálogo entre dos hombres en un bar, una mañana de domingo, la expresión “una mujer con buenas tetas, que tiene mucho de dónde agarrar” puede entenderse como una estrategia, simplemente, descriptiva. En segundo lugar, abundan los comentarios que señalan la condición de tabú de la actividad sexual como algo que no debe exponerse en público, más aún cuando en el cuento de Carmiña, se agregan otros condimentos transgresores; en palabras de una estudiante: “si el deseo sexual entre dos personas es tomado como pecado lo es aún más encaminado hacia un animal”.

La conexión intertextual entre los cuentos y la película, en relación con la concepción de la mujer como objeto del deseo sexual del varón, da lugar a otras apreciaciones entre las cuales figuran varias formas de sanción social para las mujeres. Algunas de esas formas de sanción se asumen desde la narración misma de los cuentos, por ejemplo, en la marginalidad de los sitios (Sarandón) en los cuales permanece Carmiña, con tu tía y su perro; en la película, estos rasgos de distanciamiento se muestran mediante la imagen de un puente, un camino ascendente rumbo a un cerro. Una incorporación nueva en la película tiene que ver con que el guionista, Rafael Azcona, agregó ciertos indicios que llevan a descubrir al espectador que gorrión, el niño protagonista del cuento “La lengua de las mariposas” y Carmiña, la lujuriosa amante de O'Lis de Sésamo son medios hermanos. La marginalidad de Carmiña tiene, en la película, otras razones relativas a la transgresión sexual de otra mujer fuera del marco de la institución matrimonial. Una estudiante expresó estos hechos, y algunas de sus hipótesis interpretativas, de la siguiente manera:

“Aunque el cuento de Carmiña nunca menciona la muerte de la madre ni da evidencia del padre, la película La lengua de las mariposas logra incorporar el cuento en la historia de la película y puede dar respuesta a ¿Por qué Carmiña era así? Quizá fue por su modo de crianza. Mientras Moncho fue educado por una familia con valores cristianos, Carmiña creció sin su padre y con su mamá que no estaba presente para ser acompañante de su formación en la vida”



❖ LA MUJER COMO SER MISTERIOSO

A lo largo de las ilustraciones anotadas desde la voz de los estudiantes y de la cita misma del cuento “Carmiña”, resulta llamativo el detalle de la atracción del personaje femenino por su compañero canino (Tarzán) y las implicaciones que se derivan de esta relación mujer-animal tanto en ella, como en su O’Lis de Sésamo, por la convergencia de los tres actores en sus escenas de intimidad. En relación con este tópico se arriesgaron varias hipótesis: una ve a Carmiña y Tarzán (su perro) como una mujer enigmática, una mujer que mantiene un saber secreto con su mascota en analogía a la imagen de una bruja y su mascota, porque “Carmiña es misteriosa como esos seres y trasmite sus saberes al mundo masculino”. Generalmente, desde la tradición de los cuentos medievales, las mascotas como presencias animales representaban el “familiar”, un ser doble de donde emana parte del poder que los magos o las brujas. En una segunda perspectiva, se propone una relación de atracción entre lo salvaje de la bestia, en este caso el perro, y las forma de saber y acción que la bella (Carmiña) pone en juego para domesticar a ese ser desconocido, puesto que, entre más salvaje es el perro, más grande es el amor de ella hacia él. En apoyo de esta perspectiva aparecen otras referencias popularizadas por narraciones cinematográficas como La bella y la bestia y King Kong.

Como una manera de ampliación del contexto de interpretación de estas hipótesis, en la etapa de intertextualidad plurigestionada, se sugiere indagar las implicaciones simbólicas de las relaciones entre los seres humanos y los animales; en este sentido, a partir de la mención del libro *Las estructuras antropológicas del imaginario* se asocian varios criterios como la vinculación de la mujer al régimen nocturno de los símbolos, al carácter enigmático de sus imágenes. Dos ilustraciones breves derivadas de esta sugerencia recuperan, primero, “la creencia universal en las potencias maléficas está unida a la valorización negativa del simbolismo animal” (Durand, 1982, p. 67); y, en segundo lugar, hacen comprensible parte de las razones de esa valoración negativa de los símbolos teriomorfos, de acuerdo con las diferentes formas en que los personajes se relacionan con los valores que representan los símbolos, de forma que, “hay (...) una convergencia muy nítida entre el mordisco de los cánidos y el temor al tiempo destructor” (Durand, 1982, p. 80). A la luz de estas incorporaciones al intertexto del lector es posible ampliar el sentido de las percepciones que manifiesta el personaje O’Lis de Sésamo en sus relaciones con Carmiña.

❖ LA MUJER SIN VOZ PROPIA: LA CHINITA EN “UN SAXO EN LA NIEBLA”

Esta visión, ya sugerida más arriba por la anotación de la existencia de la mujer como respuesta a las necesidades de su marido o protector, se acentúa en el caso de la chinita que es percibida, en relación con el cuento, por los estudiantes, en los siguientes términos:

- el papel de la mujer no se destaca en el cuento, pero queda evidente que es dominada por el hombre, la Chinita refleja el símbolo de la belleza, la armonía, la mujer vulnerable y sumisa; por ende, la posición de la mujer en ese tiempo era inferior al hombre, la excluían de la sociedad como se da en la actualidad.
- En la historia se ve que esta chinita fue criada desde los 4 años por Boal, quien habla de ella, al principio, como si fuera su hija, pero luego él la convierte en su esposa.



- El papel de la mujer dentro del hogar, en “Un saxo en la niebla”, muestra a la chinita como una mujer sumisa, que acata las órdenes del hombre, dando primacía a las necesidades de este más que a las necesidades de ella; dice una estudiante: “Boal la llama para mostrar sus cicatrices. (...) ella siempre anda agachando la cabeza (...), se voltea sin mostrar rechazo o negación a las órdenes. (...) se ve a la chinita con la cabeza inclinada y dejándose desabotonar la blusa, lo que ratifica la sumisión en que se encuentra ella ante su opresor”.
- Desde la perspectiva del muchacho aprendiz de saxofonista, se plantea la visión idealizada de la mujer que necesita que la rescaten, como ocurre en distintos cuentos de hadas, y que da lugar a otras interpretaciones, una de las cuales plantea que el destino de la mujer es solo cambiar de varón protector; no es difícil imaginar a la mujer como trofeo de un nuevo rapto. Al final del cuento se afirma: “Ella, la chinita, que huía conmigo mientras Boal aullaba en la noche, cuando la niebla se despejaba, de rodillas en el campo de la feria y con el chal de lana entre las pezuñas”.

Como argumentos para sustentar esta situación de sometimiento de la chinita se mencionaron, entre otros, los siguientes.

- La marginación histórica de la mujer en todos los ámbitos. Se destaca el ámbito moral y religioso.
- La violencia encarnada en la trata y negociación de la mujer.
- El poder ejercido desde la condición de macho, el lobo, “Ella, la chinita, que huía conmigo mientras Boal aullaba en la noche, cuando la niebla se despejaba, de rodillas en el campo de la feria y con el chal de lana entre las pezuñas”.

La condición de sometimiento de la chinita a la voluntad de Boal, su marido, expresada en el cuento se manifiesta en la película en imágenes como la permanencia de ella en la casa, aislada de la presencia de otros hombres del pueblo; en la cocina, para procesar los alimentos para servir a su marido y a los invitados de este; ella no se sienta a la mesa, permanece de espaldas al comedor, en medio de la penumbra y solo se acerca cuando su marido quiere mostrar a los invitados las huellas particulares que guarda la chinita cuando su marido la nombra: “la niña del lobo”.

La relación de intertextualidad entre el cuento “Un saxo en la niebla” y la película La lengua de las mariposas mantiene los rasgos de la chinita como una mujer sin voz, literalmente enmudecida como consecuencia de su encuentro con el lobo; sin embargo, por la entrada del muchacho saxofonista en casa de Boal, como si no se tratara de un hombre (a ojos de Boal que lo considera un niño todavía), la presencia de la chinita cobra un nuevo sentido, en dos direcciones: primera, como fuente de atracción para el muchacho (Andrés), quien la identifica con el dibujo de una cartilla que su hermano ha llevado de la escuela a la casa; y, segunda, como un renacer del ser femenino de la chinita que se manifestará en miradas para el saxofonista. Este renacer de la voz de la chinita se complementa con la visión de ella como fuente de inspiración y de un saber tocar el saxofón que el aprendiz descubre por la sola presencia de la chinita: “Me di cuenta de que estaba tocando sin preocuparme si sabía o no. Todo lo que había que hacer era dejarse ir. (...) Yo sabía que había gente, mucha gente,



bailando y enamorándose entre la niebla. Tocaba para ellos. No los veía. Solo la veía a ella, cada vez más cerca”. (Rivas, 1997, p. 65-6).

La adaptación de la película introduce dos variaciones significativas frente al cuento “Un saxo en la Niebla”: primera, la respuesta con que la chinita manifiesta su sentimiento frente a la música producida por el saxofonista y, segunda, en el momento del cierre de la secuencia de la fiesta popular en Santa Marta de Lombás, de manera que varios elementos simbólicos asociados a la imagen de Boal como lobo resultan sustraídos para los lectores del cuento cuando éstos se convierten en espectadores de la película la lengua de las mariposas. El guionista de la película introdujo dos elementos no existentes en los cuentos: el cierre de la historia de la chinita y el saxofonista y la historia familiar del profesor co-protagonista de La Lengua de las mariposas, donde ambos personajes varones resultan “más solos que la una”.

❖ LA MUJER COMO IMAGEN PREDOMINANTE DEL MUNDO DOMÉSTICO

Junto a los anteriores roles femeninos descritos en el conjunto de narraciones que se agruparon bajo la nominación de La Lengua de las Mariposas (siendo necesario aclarar, en muchos casos, si se habla del cuento o de la película), no puede dejar de mencionarse, con cierto detalle, el papel femenino en el marco de las actividades hogareñas. Como ya se ha ilustrado en el caso de “Un Saxo en la Niebla”, la reclusión de las mujeres al espacio de la cocina y de atención a las necesidades de su marido constituye la forma de representación de los roles establecidos para que la familia, como célula social básica, funcione bien, según lo conciben la tradición católica y los partidos conservadores. Esta imagen familiar convencional supone las responsabilidades femeninas frente a la maternidad y a la atención de los hijos.

Resulta relevante, en la relación de intertextualidad entre la adaptación cinematográfica y el cuento de “La Lengua de las Mariposas”, el papel de la madre de “Pardal” o “Gorrión” (como se denomina el niño en la película y el cuento, respectivamente) para afrontar las diferentes circunstancias que se presentan entre ella (una mujer más proclive a aceptar una visión religiosa del mundo, regida desde el discurso de los curas), su marido (sastre con claras posiciones republicanas, que lo lleva a regalar un traje al profesor) y sus hijos quienes crecen entre sus preocupaciones cotidianas -el trabajo, la escuela, el aprender a tocar el instrumento musical- a la luz de la crisis social enmarcada en las circunstancias de inicios de la Guerracivil española. Las acciones promovidas por la madre de Moncho o “Gorrión” trascienden el ámbito de lo doméstico para proyectar la imagen de su familia ante la comunidad que los rodea. Dicen los estudiantes al respecto:

- “(...) la mujer juega un papel primordial como eje central de la familia, pues ella toma la decisión de protegerla sobre todas las cosas, aunque para eso tenga que ser infiel a sus creencias y la doctrina de la iglesia. (...) En la película, se la ve a ella quemando las cosas, mientras en el cuento ella habla y le propone al esposo que lo haga.
- La mujer madre de “Pardal” es la persona que busca proteger a su familia (...) la que le enseña a su hijo a mentir (“tu padre no le regaló un traje al maestro”), (...) la que protege a su marido de la guerra (...) también es la persona que sale a la calle a gritar y empuja a su marido e hijos a gritar contra los “rojos”.



La discusión del papel de la mujer como eje central de la unidad familiar pareció, al interior del grupo de estudiantes mayoritariamente integrado por mujeres, resultar comprensible de manera que se percibió el consenso acerca de las decisiones tomadas por la madre de pardal, dejando en un segundo plano la consideración cuidadosa de las implicaciones políticas y sociales que configuraron el contexto de la guerra civil española.

Hasta aquí la caracterización de los diferentes roles que permitieron ahondar en la exploración de subjetividades femeninas reconocibles en el marco de las relaciones de intertextualidad entre los cuentos “Un saxo en la niebla”, “Carmiña” y “La Lengua de las mariposas” y la película homónima del último cuento.

CONCLUSIONES

Entre las conclusiones más importantes derivadas del proceso desarrollado merecen señalarse las siguientes:

- La implicitud de los términos “literatura” y “pedagogías de la literatura y de otros sistemas de significación”, en los documentos de política de enseñanza en Colombia, y la indefinición de esos términos frente al discurso de las didácticas específicas suponen un contexto borroso dentro del cual se pueden valorar las acciones de los diferentes agentes que intervienen en el campo académico y profesional de la enseñanza de la literatura.
- Los referentes teóricos, que incluyen elementos conceptuales acerca de la experiencia estética, el aprendizaje como acontecimiento ético, la intertextualidad, un modelo de cómo se crea y funcionan los intertextos y una aproximación a la teoría del punto de vista cinematográfico, se conjugan en la medida en que se valora la condición de ruptura de la conciencia habitual de los sujetos para abordar, sin trascendentalismos, la experiencia de formación como un proceso vital, continuo, abierto a la incertidumbre, al encuentro con el otro, a la sospecha sobre el éxito y la competitividad para enfrentar, a cambio, la opción por el compromiso con el cuidado propio y del otro a través de una relación sensible y estética con los signos que emiten las cosas y con los signos puestos en función de la comunicación como relación pedagógica.
- Para viabilizar esta última relación de la experiencia de formación como una lectura de los signos, en la búsqueda de puntos de orientación, se reconoce la complejidad de conceptos como la intertextualidad, el intertexto y la relación entre narraciones literarias y cinematográficas. Frente a cada concepto se asumen opciones que pueden ser útiles para la comprensión general del proceso, de manera que, la intertextualidad se asume en tres sentidos que pueden ser complementarios: como co-presencia de textos, ligada al proceso de producción textual y reconocible (o no) por el lector; como aporte interpretativo del lector que complementa el funcionamiento de la máquina textual en su actualización silenciosa e individual de lectura; y como forma plurigestionada de lectura en las condiciones de interacción discursiva en el aula. Estas tres modalidades de intertextualidad se pueden operacionalizar mediante modelos explicativos de la producción de intertextos o de una teoría general del punto de vista que responde a la pregunta ¿quién narra?
- Los intertextos construidos por los estudiantes sobre la base textual de tres cuentos del escritor gallego Manuel Rivas integrados en una sola historia bajo el título del relato



cinematográfico titulado *La lengua de las mariposas* se centraron en la exploración de los roles femeninos que entretejen dichas historias. Esos roles fueron: a) La mujer como un ser perverso y manipulador en “Carmiña” y “La Lengua de las Mariposas” (película), b) La mujer como objeto de deseo del varón, c) La mujer como ser misterioso, d) La mujer sin voz propia: la chinita en “Un saxo en la Niebla” y e) La mujer como imagen predominante del mundo doméstico.

- Los intertextos construidos por los estudiantes señalan la vigencia de las tensiones entre fuerzas institucionales que afectan a los personajes femeninos de las historias narradas (la oposición familia-sociedad civil, educación laica vs. educación confesional, vida sexual extramatrimonial-sexualidad legitimidad institucionalmente) como factores inherentes a los contextos de la vida cotidiana de las estudiantes; esta similitud de contextos posibilita asumir la literatura y el cine como espacios simbólicos de lucha, de dominación y resistencia que se expresan a través de la imagen de las mujeres que se configuran desde los textos y las películas y que cobran mayor sentido desde los imaginarios que los lectores y espectadores.
- A lo largo de la exposición de los puntos de vista de los estudiantes sobre los intertextos mencionados, es constante el abordaje de las dimensiones ética e ideológica de las historias contadas, de manera que, en pocos casos se encuentra un aprovechamiento significativo del manejo del lenguaje de la narración literaria y del lenguaje cinematográfico (aspecto posible de abordarse desde el análisis técnico del punto de vista en Zavala, 2012). En este sentido es relevante el llamado de atención hacia la diferencia entre mirar una pantalla o ver una película y leer y entender dicho tipo de texto; en este caso, “interpretar es ir más allá, transportando el significado a un ámbito conceptual más amplio, distinto del mundo de la vida y del lenguaje ordinario – bien sea sociológico, filosófico, antropológico, psicológico, etc.” (Choza citado por García Amilburu y Ruiz Corbella, 2008, p. 501).
- En los procesos de enseñanza de la lengua y la literatura, la presencia de los textos (literario o cinematográfico) por sí solo en las aulas o frente al lector no garantiza su comprensión. Entre los factores aportados por los lectores, más allá del nivel de información literal de los textos, cobra relevancia particular la gestión vigilada de la experiencia por parte del aprendiz y del docente para desarrollar acciones de observación, acción y reflexión sobre los modos específicos en que se efectúan los procesos de lectura y escritura; de esta manera es posible contrastar los diferentes puntos de vista de los agentes, las filiaciones a diferentes grupos sociales y a tablas axiológicas distintas según los intereses y perspectivas de cada grupo y de sus integrantes y hacer del aula un ámbito de aprendizaje significativo donde se abran espacios de reconocimiento y de autodeterminación de las acciones con las cuales los actores enriquecen sus prácticas de lectura y cualifican sus encuentros pedagógico-didácticos.
- Como docentes nos interesaba ahondar en los procesos que siguen los estudiantes para construir los intertextos, manteniendo la condición de tacto, de respeto por las decisiones de cada persona para asumir sus posiciones interpretativas, evitando el riesgo permanente de hacer de las decisiones didácticas líneas de acción puramente directivas; en respuesta, se buscaba que los estudiantes postularan sus puntos de vista desde el conocimiento del mundo, desde sus posiciones valorativas y axiológicas consideradas como legítimas para abordar la comprensión de los textos a partir de la diversidad que puede darse en un grupo



de personas que se reconoce como heterogéneo ante determinados objetos culturales sometidos a su consideración.

- Para crear las condiciones de experimentación estética y de enfrentamiento a situaciones que propiciarán la intertextualidad entre narraciones literarias y cinematográficas se apostó por el seminario alemán como forma de organización didáctica. Esta decisión se justifica en que el seminario plantea un espacio de aprendizaje que articula: el desarrollo del pensamiento crítico que se constituye en la búsqueda incesante de la educación contemporánea; el desarrollo de habilidades de lectura y escritura que contempla, entre otras cosas, el ejercicio riguroso de síntesis y generalización, la organización del pensamiento para fines escritos y los procesos de textualización y revisión constantes; el desarrollo de procesos de argumentación oral y escrita; un cambio de perspectiva de la interacción en la clase, pues no solo es el docente quien habla y distribuye el conocimiento en clase. A diferencia de la clase magistral, el seminario alemán permite el desarrollo de temáticas específicas a partir de la gestión de los estudiantes, bajo su propia regulación, y la del docente o docentes que guían el seminario.
- La decisión metodológica antes descrita para orientar el seminario de profundización como opción de grado se sustentó en un saber compartido sobre varios problemas relacionados:
 - cuestionar la representación de que los seminarios como opción de grado son “salidas fáciles” para que los estudiantes se titulen en las diferentes profesiones, sobre todo, en los últimos años, en la Facultad de Ciencias de la Educación.
 - asumir la sensibilización de que todo aprendizaje requiere esfuerzo (se “sufre” y se “desacomoda” al aprendiz), se aprende, también, por casualidad y todo aprendizaje pasa por la civilidad porque todo aprendizaje es un acontecimiento ético.
 - La consideración que toda producción discursiva es polifónica, por lo que una opción enriquecida de su abordaje es que los textos literarios se estudien desde perspectivas interdisciplinarias e intertextuales.
 - La necesidad que los estudiantes se enfrenten a sus déficits en lectura y escritura como un requisito para el mejoramiento de sus propias prácticas docentes. Un aspecto en el que específicamente se intentó enfatizar fue que la escritura exige la consulta, la planeación textual, la textualización, la revisión (individualizada y grupal), la reescritura. La elaboración de borradores ocasionó no pocos desacuerdos y malestares por el predominio de la idea de que la escritura es un producto no un proceso: “a la primera sale”.
 - La necesidad de mostrar formas de leer e interpretar sistemas significativos diferentes a los puramente verbales, cuya sintaxis y comprensión implica procesos diferenciados a los de las prácticas alfabetizadas.
- A pesar de que la exploración de los intertextos sobre los roles femeninos abordados en los textos fueron tratados por los estudiantes con cuidado y profundidad, es inevitable aceptar la limitación de la tarea cumplida. Quedan diversas líneas de lectura que no fueron asumidas, entre las cuales se destacan dos: la primera tiene que ver con las connotaciones



políticas del papel de la mujer como imagen deseada y perdida de la democracia española al ser presa de unos animales específicos, los lobos, que cobran un sentido diferente, como representación de las fuerzas derechistas que impulsaron la dictadura franquista (ver González Arce, 2004); la segunda, como resonancia de la línea de lectura anterior, tiene que ver con el papel de la escritura y su manera de contar historias, en una función formadora que recae en primer instancia en las madres, para reconstruir la memoria frente a un hecho desgarrador de una sociedad como una guerra civil. Otras opciones de lectura pueden ir más allá del camino recorrido y otras voces ayudarán a iluminar el camino que, se sabe, no se construye solo sino apoyado por la fuerza de la palabra ajena.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena Orbe, Fernando. "El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender" (2000). *Enrahonar*, 31, Madrid, pp. 9-33. <http://www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/viewFile/31976/31810> Recuperado: 9 diciembre de 2013.
- Chauviré, Flora. (2012). "Aborder l'intertextualité du cycle 1 au cycle 3 par des lectures en réseaux: quelles spécificités d'apprentissages?" *Education*. Disponible en: <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781069/document> Recuperado: agosto 4 de 2015.
- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Trad. Jordi Claramonte. Barcelona: Paidós.
- Durand, Gilbert (1982). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario. Introducción a la arquetipología general*. Trad. Mauro Armiño. Madrid: Taurus, 453 p.
- García Amilburu, María y Ruiz Corbelli, Marta. (2008). "La lectura de la imagen en movimiento, otra alfabetización imprescindible" (pp. 496 - 512). En Asensio, J. M. et al. *XXVI Seminario Internacional de Teoría de la Educación. Lectura y educación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: pendientedemigracion.ucm.es/info/site/site26.html Recuperado: enero 13 de 2012.
- Genette, Gérard. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- González Álvarez, Cristobal. (2003). "La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas". *Lenguaje y textos*, 21, La Coruña: Universidad de la Coruña, pp. 115-127. Disponible en: http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8207/1/LYT_21_2003_art_9.pdf Recuperado: 28 julio de 2013.
- Gonzalez Arce, Teresa. "Texto migrante: nota sobre la adaptación fílmica de tres cuentos de Manuel Rivas". *Alpha* [online]. 2004, n.20, pp. 135-150. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012004000200009> Recuperado: 12 julio de 2013.
- Gutiérrez Estupiñán, Raquel. (1994). "Intertextualidad; teoría, desarrollos, funcionamiento". *Signa*, 3, Madrid, pp. 139-155. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01361631924573830199024/p000002.htm#9>
- Kristeva, Julia. (1978) *Semiótica I*. Trad. José Martín Arancibia. Madrid: Fundamentos.
- Martínez Fernández, José Enrique. (2001). *La intertextualidad literaria. Base teórica y práctica textual*. Madrid, Cátedra, 215 p.
- Mekouar – Hertzberg Nadya (2014). Construcciones de la subjetividades femeninas en la literatura. El viaje de Penélope. (pp. 11-26) En: Chocarro de Luis, Edurne y Sáenz Berceo, María del Carmen (coord.) *Oriente y occidente: la construcción de la subjetividad femenina*. Disponible en: Dialnet-ConstruccionesDeLasSubjetividadesFemeninasEnLaLite-4691784.pdf Recuperado: 10 de octubre 2015



- MEN. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: 2006.
- Mendoza Fillola, Antonio. (1996). "El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura". *Signa*, 5, Madrid. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--13/html/dcd92ce0-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_31.html#I_42 Recuperado: febrero 7 de 2010.
- Mendoza Fillola, Antonio. (1993). El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural (pp. 333-343) En Rodríguez López-Vásquez, R. (Ed.). *Simposio Didáctica de las lenguas y culturas*. La Coruña: Universidad de la Coruña. Disponible en: http://ruc.udc.es/bitstream/2183/9236/1/CC-009_art_40.pdf Recuperado: julio 24 de 2015.
- Navarro, Desiderio. (1997). "Intertextualité: treinta años después". *Criterios: Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*. La Habana: Casa de las Américas, embajada de Francia, 1997. Disponible en: <http://www.criterios.es/pdf/intertextualite30.pdf> Recuperado: 21 abril de 2014.
- Paz Gago, José María (2001). "Teorías semióticas y semiótica filmica". *Cuadernos*, 17, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, p. 371-388. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n17/n17a20.pdf> Recuperado: 20 junio de 2014.
- Quintana Docio, Francisco. (1992). "El signo intertextual ante el lector real (jugando con fuego)". *Investigaciones Semióticas IV* (Actas del IV Simposio de la Asociación Española de Semiótica), I, 205-214. Madrid: Visor.
- Rivas, Manuel. *¿Qué me quieres, amor?* (1997). Trad. Dolores Vilavedra. Madrid: Alfaguara.
- Robin, Regine (1993). Extensión e incertidumbre de la noción de literatura (pp. 51-56). En Angenot, M., Bessièrre, J., Fokkema, D. y Kushner, E. (Dir.) *Teoría Literaria*. México: Siglo XXI.
- Walker, Alice. (1988) *El color púrpura*. Trad. Ana Ma. De la Fuente. Barcelona: Orbis, 247 p.
- Zavala, Lauro. (2012). Para una teoría general del punto de vista cinematográfico. (pp. 15-32). En Bautista, Ester y Rodríguez, Araceli (coord.) *Entrecruces: cine y literatura*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, 199 p.



CAPÍTULO II

SECCIÓN 2

LENGUA ESCRITA EN LA ESCUELA Y OTRAS LECTURAS Y ESCRITURAS



**DEL MOVIMIENTO A LA ESCRITURA: LA EXPERIENCIA
INTERCORPORAL EN LA LECTURA Y ESCRITURA EN
PRIMARIA**

Carlos Guillermo Mojica Vélez1

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

RESUMEN

El cuerpo como territorio esencial donde se construye subjetividad, es una dimensión humana generalmente olvidada y/o subvalorada por la tradición filosófica y pedagógica. Sin embargo, cuando se le da al cuerpo un lugar importante en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en primaria, este emerge como experiencia que posibilita encuentros creativos entre distintos lenguajes lingüísticos, artísticos y kinésicos; en consecuencia, se potencializa habilidades lectoras y escritoras. Lo anterior es el resultado de reflexiones fenomenológicas y didácticas en el marco de la experiencia como practicante pedagógico del colegio Cerini.

PALABRAS CLAVES:

Fenomenología del cuerpo, pedagogía del cuerpo, intercorporalidad y didáctica de la lectura y escritura en primaria.

En 1999 el poeta peruano José Watanabe publica su segundo poemario, titulado “*las cosas del cuerpo*”, en el cual se revela una voz poética en busca de una conciencia corporeizada, es decir, una integración de la totalidad del cuerpo, un ejemplo de ello se encuentra en un fragmento del poema *El lenguado*: “El miedo circulará siempre en mi cuerpo como otra sangre. Mi cuerpo no es mucho. Soy una palada de órganos enterrados en la arena y los bordes imperceptibles de mi carne no están muy lejos” (2008, Pág. 11), o en otro poema titulado *El ojo*: “(...) Te revisas, y confirmas que ni tus manos ni tus pies se han desprendido como colas de lagartija. Todo tu cuerpo sigue amarrado dentro de tu piel. La otra operación de tu insomnio no te es accesible. Es el ojo interior que navega dentro de tu carne. Es el ojo que te recorre y observa cada uno de tus órganos y se guarda el secreto” (2008, Pág. 20). A partir de los versos anteriores surgen varias preguntas, como: ¿Hasta dónde se puede extender el cuerpo?, ¿Cuál es el secreto que esconde el ojo al observar el cuerpo?, acaso, ¿hay secretos dentro del cuerpo? Parece que así fuera, no solo para Watanabe, sino también para el arte, la filosofía y la pedagogía que a partir del siglo XX se acercan al cuerpo como un objeto de conocimiento, comprendiéndolo como un territorio lleno de máscaras, sonidos, imágenes y palabras, donde se observan bocetos de lo que es cada sujeto. Artistas, filósofos y pedagogos aún se preguntan por el fin esencial del cuerpo, sin lograr comprender el significado total del gesto, el desnudo y el movimiento.



LA FENOMENOLOGÍA DEL CUERPO

La filosofía fenomenológica ha centrado su reflexión en el cuerpo analizándolo como una dimensión filosófica, social y cultural del ser ante el mundo; se pasa, entonces, de una comprensión de la vida a una fenomenología del cuerpo, donde la carne supera su materialidad para ser una conciencia. En este escenario aparecen filósofos como Heidegger, Merleau Ponty y Sartre, como algunos de los grandes exponentes de esta corriente que supera la clásica división cartesiana entre el cuerpo y el alma, en la cual el cuerpo se reduce a su aspecto funcional. En comparación a esto, en la fenomenología, como lo indica Gallo (2006), el cuerpo es concebido como una conciencia expresiva y reflexiva; Gallo menciona en este mismo texto que una noción fundamental para comprender esta perspectiva es la noción utilizada por Merleau Ponty conocida como *el ser encarnado*, es decir, la personalidad, la subjetividad y la esencia de la persona se encarna en un cuerpo. Por ello, el ser existe y las cosas existen cuando hay cuerpo, en consecuencia, se pasa de un cuerpo-objeto en las tradiciones filosóficas a un cuerpo-sujeto en la fenomenología, donde ocurre una humanización del cuerpo o en palabras de Merleau Ponty una *espiritualización de la carne*.

En esta línea, Merleau Ponty (2003) realiza una diferenciación entre dos cuerpos, el primero es *el cuerpo Korper* que es el *cuerpo cosa*, que se relaciona con lo biológico y material de un cuerpo, es decir, el cuerpo tenido. Un segundo cuerpo que Merleau Ponty denomina "*Leib*" interpretado como el cuerpo sintiente, la relación entre el YO y el cuerpo, en otras palabras, el cuerpo vivido, por ende Merleau Ponty señala que es diferente tener un cuerpo a vivir un cuerpo. Sin embargo, el autor precisa que el cuerpo no es en sí ni sujeto ni objeto, es decir, el cuerpo no es un objeto en cuanto a que este no es una cosa que se utiliza, por ejemplo, una silla o una cama., pero tampoco es sujeto, en el sentido que el sujeto se construye en muchas esferas que van más allá de su cuerpo, por ende, emerge la categoría *cuerpo quiasmático* en la teoría de Pontiana (2003), el cual se entiende como la unión entre el cuerpo vivido y tenido, es un devenir que no puede ser sujeto ni objeto y que escapa a toda determinación, así el cuerpo no es totalmente propio ni totalmente extraño. Gracias a este concepto de cuerpo quiasmático de Merleau Ponty, Gallo (2006) indica que el cuerpo en la fenomenología se puede comprender como el medio que tiene el hombre para poseer el mundo, para orientarse en el tiempo y el espacio, es una materia agente- expresiva, en otras palabras, el ser humano es conciencia corporeizada, o como lo refiere Costa (2006) : "Se trata de una perspectiva de ser-en-el-mundo que junto a un análisis existencial permitirá reconocer el cuerpo como fundante del conocimiento, como una instancia originaria" (pág.4)

Considerando lo anterior, ¿Qué implicaciones tiene para la pedagogía y en específico para la didáctica de la enseñanza de la lectura y la escritura, el hecho de comprender a los estudiantes como seres corpóreos?

LA PEDAGOGÍA DEL CUERPO:

Una posible respuesta para esta pregunta es la necesidad de integrar el cuerpo en la enseñanza como un elemento reflexivo importante en la educación, como se ha mostrado en líneas anteriores es a través del cuerpo como se llega a la percepción y el aprendizaje. Al respecto (Lander, 2000) menciona que en el pensamiento moderno el conocimiento se separó del cuerpo y por esto el ser cognitivo es descorporeizado, no obstante, la fenomenología y la pedagogía del cuerpo subrayan que toda propuesta educativa seria tiene una dimensión



corporal del sujeto, es importante tener en cuenta que la escuela forma corporalidades, ya que los maestros, el currículo y el sistema educativo en general censuran, promueven, disciplinan, higienizan y nombran al cuerpo mediante su construcción y concepción en la educación, este es el objeto de conocimiento *de la pedagogía del cuerpo*, pretendiendo de esta manera darle un lugar importante a las corporalidades en las aulas de clase y las reflexiones de los maestros, al respecto, Arboleda dice (1997) :“Todas las corrientes pedagógicas implican una concepción de cuerpo” (Pág. 83). En cuanto a la didáctica de la lectura y escritura, tradicionalmente el cuerpo era un elemento absolutamente desligado de estas prácticas, con los enfoques socioculturales leer y escribir se enmarcan en un contexto más amplio que supera la codificación y decodificación, pero los acercamientos al cuerpo en este enfoque de la lectura y escritura son aún pobres, no profundizan en el hecho del cuerpo como símbolo social, cultural, subjetivo y emocional que se lee y escribe, y que dinamiza la interacción en el aula y permite el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras. Se puede leer y escribir sobre el cuerpo, pero también se puede partir del cuerpo y su totalidad material y espiritual para leer y escribir, luego una pregunta obligatoria frente a esto es: ¿cómo construir entonces una didáctica de la lectura y escritura en primaria que articule el cuerpo?

LA INTERCORPORALIDAD COMO EJE ARTICULADOR EN LA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN PRIMARIA

En estas reflexiones pedagógicas y fenomenológicas, un asunto fundamental es lo que Merleau Ponty (2003) nombra como la *intercorporalidad*, que se entiende como la relación de un cuerpo con otro cuerpo, es decir, todo aquello que tiene lugar en el cuerpo durante la socialización: la carne, la relación de esta con el mundo y como a través de esto se da la construcción de sujeto gracias a *un otro* con un cuerpo social, estético, pedagógico y cultural. En esta relación llamada experiencia intercorporal el sujeto se acerca al conocimiento de si y de lo externo, es decir, en la experiencia del cuerpo y la intercorporalidad se teje poder, subjetividad y conocimiento cultural, un asunto interesante de esto es el hecho de pensar cuáles son las relaciones que se tejen en el cuerpo a través del currículo, la didáctica y la interacción alumno-maestro, por lo tanto ¿De qué forma puede la experiencia intercorporal facilitar el desarrollo del código escrito en primaria? Es importante mencionar que la intercorporalidad se vive en todo momento, puesto que en cualquier socialización ocurren intercambios corporales, sin embargo, hay estrategias didácticas en específico que hacen más consciente y palpable la experiencia intercorporal, como son la cartografía corporal, las rondas infantiles, los juegos de expresión corporal, los deportes, el teatro, la fotografía, la escultura, la danza, entre otros, que implica el cuerpo y su relación con *un otro*. ¿Cómo articular estos elementos en la promoción de la lectura y la escritura?

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA

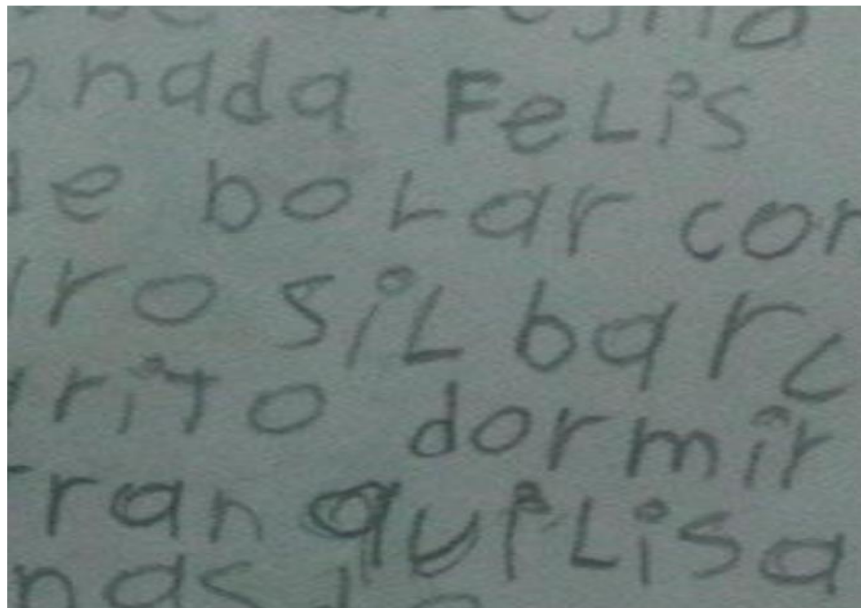
Durante el primer semestre del año 2015 realicé mis prácticas pedagógicas en el colegio Cerini, ubicado en la ciudad de Medellín, en el grado segundo donde pude desarrollar una secuencia didáctica para promover la escritura y lectura a través de la música y donde estuvo presente la experiencia intercorporal.

Lo anterior supone dejar atrás esquemas de promoción de la lectura y escritura que parten siempre de lo mismo, es decir, la instrumentalización de la literatura, o el resumen, o las actividades de comprensión lectora memorísticas, para concebir otras formas posibles de leer



y construir textos. De esta manera fue la música como proceso comunicativo y cultural, como lo son también la lectura y escritura, articuladas un modo interdisciplinar para facilitar la creación de textos posibilitando así el ejercicio y desarrollo de habilidades escriturales y lectoras.

Durante estas sesiones, especialmente en la 4 y 5, se les llevo a los niños de segundo música de distintos ritmos, ellos debían escucharla y recrear historias a través de ellas, imaginando personajes y situaciones, pero la actividad no se quedó en el escuchar únicamente, sino que activó la expresión y la emoción corporal debido a que cada ritmo los llevó a diferentes movimientos, por tal motivo se corrieron todas las sillas del salón para que entre todos pudieran bailar. Cuando sonaba la música clásica, por ejemplo, algunos se acostaban al piso y cerraban sus ojos, otros hacían como animales o movían lentamente sus manos y pies, pero cuando sonaba la cumbia los niños comenzaban a moverse por todo el salón bailando, realizamos un círculo gigante donde todos hacían distintos movimientos, pero cuando llegó el reggaetón ellos se hacían en el tablero del salón y actuaban como cantantes reguetoneros. Estos bailes se interpretan en dos dimensiones. A) Una primera en clave corporal fenomenológica, es decir, no solamente es el baile un acto material sino también esencial, y en este sentido la música al activar el movimiento puso en escena la subjetividad de cada alumno que mediante la relación con el otro intercorporal (maestro y compañeros) moviliza al ser sujeto encarnado en un cuerpo. B) Una segunda dimensión didáctica y pedagógica que hace énfasis en el hecho de que la música y otros lenguajes simbólicos son estrategias didácticas que despiertan el interés y la participación del alumno, y que como señala Escobar (2010); “fomenta la motivación lectora, la producción literaria, la reflexión textual y el desarrollo de capacidades lecto-escritoras” (Pág. 25). Después de escuchar y bailar con ellos música, se realizó la siguiente pregunta ¿qué sentiste a través de la música y el baile? Ellos escribieron sus respuestas en una pequeña ficha para después escribir un texto narrativo recreando una historia con sus sensaciones y la música que más les llamó la atención.



-(Elaboración de Sara Sofía, grado segundo, Colegio Cerini)-



Los sujetos educativos son sujetos corpóreos, en la mayoría de escuelas y modelos pedagógicos esta dimensión suele subvalorarse y por esto las prácticas de lectura y escritura y en esta la literatura, se limitan a las actividades cognitivas fuera del cuerpo, en contraste, Cárdenas (2000) por ejemplo, escribe que una pedagogía literaria debe tener en cuenta al ser humano en su totalidad como ser antropológico, estético, social y en esto lo corporal.

Esta experiencia en el *Cerini* y las lecturas corporales en clave fenomenológica permiten concebir el cuerpo y las experiencias que se viven a través de él como un punto de partida para promover la lectura y escritura en primaria, además que en la experiencia intercorporal ocurren diversos lenguajes rítmicos y kinésicos, por esto, son innumerables las actividades que puede realizar un maestro haciendo uso de su creatividad para activar el cuerpo como elemento susceptible para ser leído y escrito en clase. En esta misma línea, se puede hablar que la secuencia didáctica aplicada en el *Cerini* es *una escritura corporeizada* gracias a que el texto escrito emerge por la expresión corporal y musical ambientada en el aula. Otras experiencias como estas son las que propone la Doctora en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona, Noemí Duran Salvadó, la cual ha realizado talleres en Europa y América para maestros en los cuales se explora el cuerpo con otros lenguajes como son la danza, el teatro y la escritura como una forma de construir conocimientos y experiencias

Este tipo de escritura que he nombrado corporeizada, fue una experiencia significativa para mí como maestro con los alumnos de segundo, generalmente solía ver a los niños con inteligencia kinésica como un problema para las clases de español o matemáticas porque era realmente difícil llevar al movimiento a un contenido conceptual, a pesar de esto con el trasegar de la secuencia en el grado segundo y las lecturas, aprendí que esto no es imposible, solo requiere de creatividad y un maestro que comprenda el cuerpo como lugar de aprendizaje y logre transversalizarlo en sus clases. Realizar rondas infantiles, mímicas, bailes, juegos de atención o roles son solo algunas de las actividades con las que comenzaron la mayoría de intervenciones, esto además de atraer la atención de los niños era la primera entrada del conocimiento y se generaba en el aula un clima de empatía y risa. Comenzar a escribir y leer el cuerpo es una actividad que convoca la curiosidad y la creatividad de los niños ya que moviliza todos los canales sensoriales del aprendizaje

Del grado segundo respecto a estas actividades recuerdo en especial a Pablo, Helena y Valentina. Pablo en un primer momento disfrutaba mucho de escuchar la música, pero cuando sus compañeros salían a bailar de acuerdo con los distintos ritmos, él se quedaba sentado en su silla. Cuando le dije que participara con todos nosotros, él simplemente se quedó callado y sentado. Aunque esta fue su primera actitud, a las pocas canciones otro compañero comenzó a jugar con él y en pocos minutos Pablo estaba bailando más que todos sus compañeros, su timidez como barrera se transformó en expresión gracias a la música y la experiencia intercorporal. Helena por su parte, es una niña con Síndrome de Down, a la cual la música y la danza la activaron completamente, bailó con varios de sus compañeros y se incluyó a todo el grupo, ella arremedaba los bailes de los demás y cuando proponía algún movimiento el grupo la seguía, otro caso es el de Valentina, que es una niña bastante tímida, reservada y silenciosa, pero que con las cumbias y la música colombiana terminó al igual que todos expresándose a través del cuerpo.

Lo anterior, permite comprender que a pesar de las diversidades que existen en un aula, el cuerpo como parte del ser humano es innato en todos, gracias a esto convocó a los estudiantes a un encuentro distinto con el conocimiento a través de la emoción y el cuerpo.



En suma, el ejercicio de la escritura se enriqueció en la secuencia didáctica gracias a que esta partió del cuerpo, la sensibilidad, la experiencia propia, y la diversidad de lenguajes, el cuerpo es por esto una línea sensitiva que permite el aprendizaje, donde se puede trascender del movimiento a la escritura para potencializar el desarrollo de habilidades escriturales. Una forma de trabajar en primaria la lectura y escritura es a través del cuerpo, comprendiéndolo como punto de inicio y reflexión, el cuerpo como dice Merleau Ponty es una *conciencia corporeizada o materia subjetivizada* que se lee y escribe en todo momento.



REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Arboleda Gómez, R. (1997) *Cuerpo y pedagogía*. Colombia: Educación física y deporte, volumen 19-#2. Pág. 83-91
- Cárdenas Paéz, A. (2002) *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Colombia: literatura y educación. Pág. 49-66
- Costa, M. (2006) *La propuesta de Merleau Ponty y el dualismo mente/cuerpo en la tradición filosófica*. España: A parte Reí 47 (Septiembre)
- Escobar Martínez, D. (2010) *Literatura y música: un modelo didáctico de interpretación intertextual en educación secundaria*. Murcia: Facultad de Educación, Universidad de Murcia.
- Gallo Cadavid, L. E. (2006) *El ser-corporal en el mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea*. Colombia: Pensamiento Educativo. Vol. 38 pág.: 46-61
- Lander, E. (2000) *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. Argentina, Buenos Aires: CLACSO, Biblioteca virtual de ciencias sociales de América Latina y el Caribe.
- Merleau Ponty, M. (2003). *El mundo de la percepción*. Siete conferencias. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Watanabe J. (2008) *Las Cosas del cuerpo*. Lima: Pei



RACISMO Y DISCURSO: UNA LECTURA DEL MURAL MAKATAÑÚ, FLORENCIA

Aníbal Quiroga Tovar

Diego Barrera Quiroga

Profesores del Programa de
Lengua Castellana y Literatura
Universidad de la Amazonia

Partimos de la necesidad de develar la presencia del racismo en nuestra región, por su papel activo en la dominación como abuso de poder sobre los sectores más vulnerables de la sociedad. Ya, Van Dijk T.A. ha señalado que “(...) el mayor tabú es la referencia a nuestro propio racismo” (2007 29). Hay que interrogarse sobre el fenómeno, porque la tendencia generalizada es a negarlo, a ocultarlo, a minimizarlo. No obstante, si aguzamos la mirada y nos atrevemos a observar nuestras prácticas sociales, podremos identificar hechos de significación que evidencian la presencia de racismo en las representaciones que hacemos del indígena, aun cuando se trata de presentarlo como un elemento constitutivo de la identidad de las gentes de la región.

Las prácticas racistas en nuestro país comprenden actos de discriminación y dominación contra negros e indígenas, sobre la base de diferencias creadas en relación con la pertenencia étnica, la apariencia, el origen, la cultura y la lengua. El racismo es un fenómeno amplio que tiene expresiones que abarcan lo histórico, lo económico, lo social y lo cultural. Sin embargo, este trabajo focaliza la mirada sobre un ejemplo del racismo hacia la población indígena en la forma como está representada en una expresión estética localizada en un espacio oficial.

Antes de avanzar en el desarrollo del ejercicio de lectura hay que aclarar que en el caso latinoamericano y colombiano, el racismo se origina en las formas de organización de la sociedad impuestas durante la Colonia y en la prolongación de esa dominación en los desarrollos posteriores de la historia nacional. También hay que decir que, en nuestro racismo, no se trata de una oposición entre blancos y negros o entre blancos e indígenas, sino, de ver quién está más lejos o más cerca de la *imagen* del blanco (Goffman, E. 1967: 5). Esa aproximación o distanciamiento de la imagen del blanco, se asocia con un conjunto de atributos sociales aceptados como: un mejor o peor status social, un mayor o menor poder y una mayor o menor importancia cultural. La identificación mediante la apariencia física que se aproxima o se aleja a la imagen del blanco, funciona como un criterio que define la pertenencia al grupo propio y la clasificación de aquel no idéntico, como extraño. Es decir, “nosotros” y los “otros”, que no son como “nosotros”. (Van Dijk, 2005, 21)

La dominación es el ejercicio del poder mediante instituciones. Manuel Castells define el poder como: “la capacidad relacional que permite a un actor social influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de modo que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene el poder”. Seguidamente, plantea: “El poder se ejerce mediante la coacción (o la posibilidad de ejercerla) y/o mediante la construcción de significado partiendo



de los discursos a través de los cuales los actores sociales guían sus acciones”.(2010, p. 31, énfasis nuestro)

La dominación racista contra los indígenas, como los otros tipos de dominación, tiene como consecuencia, una mayor desigualdad social que se manifiesta en la vida diaria en que los indígenas tienen menor acceso y control sobre los recursos de la sociedad. Interesa resaltar la forma de ejercicio del poder, mediante la construcción de significación, pues, como habíamos dicho antes, el racismo es una forma de dominación que se materializa con mucha fuerza en hechos de significación. Aunque las prácticas de discriminación racista pueden ser tangibles, hay un componente del racismo internalizado por los miembros de la comunidad, en forma de prejuicios e ideologías. Esos esquemas mentales los hemos recibido en los procesos de socialización en las agencias educativas de la sociedad, a través de los medios masivos de comunicación y en las prácticas comunicativas e interactivas al interior de la comunidad. Utilizando las instituciones y las mediaciones, los sectores sociales que detentan el manejo de los discursos, imponen sus intereses y valores sobre los grupos dominados.

Como los hechos de significación se materializan en discursos, es necesario tener una noción de lo que entendemos por discurso. El discurso se entiende, en este texto, de forma amplia, como un evento comunicativo en particular, ya sea una interacción oral o escrita, así como expresiones no verbales: imágenes, pinturas, mimogestualidad, o su combinación en teatro, cine y videos para constituir textos multimodales.

Las representaciones racistas del indígena que se reproducen en la vida cotidiana: en las conversaciones con familiares y con miembros de la comunidad, en los libros de texto que promocionan la imagen del blanco, en las prácticas sociales, en la televisión, en la prensa, en la literatura, en los textos de historia oficial, en el cine, en los dichos y en los chistes callejeros, materializan la formación ideológica que las élites dominantes del país han producido, hacen circular y hacen consumir a la población.

Vale aclarar que en este texto se entiende que el autor del discurso no es el individuo que habla o que pronuncia, escribe o representa en cualquier otro tipo de soporte semiótico, los discursos doctrinarios, que agrupan los intereses, los valores y las creencias de los grupos de poder. Ese autor, aparente, funciona solamente como vocero lúcido que selecciona estos componentes dándoles unidad y coherencia en relación con la voluntad, los intereses y los valores de su clase social, o a la que le sirve de manera ancilar.

Veamos dos ejemplos ya estudiados: Laureano Gómez, líder católico conservador y presidente de Colombia entre 1950 -1951, en un discurso pronunciado en 1929 en el Teatro Municipal de Bogotá, trata de caracterizar lo que él llama “nuestra raza”. Cuando aborda el tema, inicia diciendo: “Nuestra raza proviene de la mezcla de españoles, de indios y de negros. Las dos últimos caudales de herencia son estigmas de completa inferioridad (...)”

Ya cuando llega al componente indígena, dice:

...la raza indígena de la tierra americana, segundo de los elementos bárbaros de nuestra civilización, ha transmitido a sus descendientes el pavor de su vencimiento. En el rencor de la derrota, parece haberse refugiado en el disimulo taciturno y la cazurrería insincera y maliciosa. Afecta una completa indiferencia por las palpitaciones de la vida nacional, parece resignada a la miseria y a la insignificancia. Está narcotizada por



la tristeza del desierto, embriagada con la melancolía de sus páramos y sus bosques. (Citado en Saúl Franco (Ed.), en Van Dijk *Racism and Discourse in Spain and Latin América*, 2005)

No solo los políticos se encargan de producir los discursos doctrinarios que vehiculan los intereses y valores de los grupos sociales dominantes. Asimismo, los intelectuales se encargan de agrupar en los discursos “académicamente válidos” lo que puede o debe ser dicho como interpretación de la realidad. Otro ejemplo de las prácticas discursivas de las élites dominantes que han contribuido en la construcción del discurso racista contra los indígenas fue proferido en 1940, por Luis López de Mesa, quien había sido ministro de educación. Y su declaración fue, justamente, hablando de la población indígena de esta parte del país:

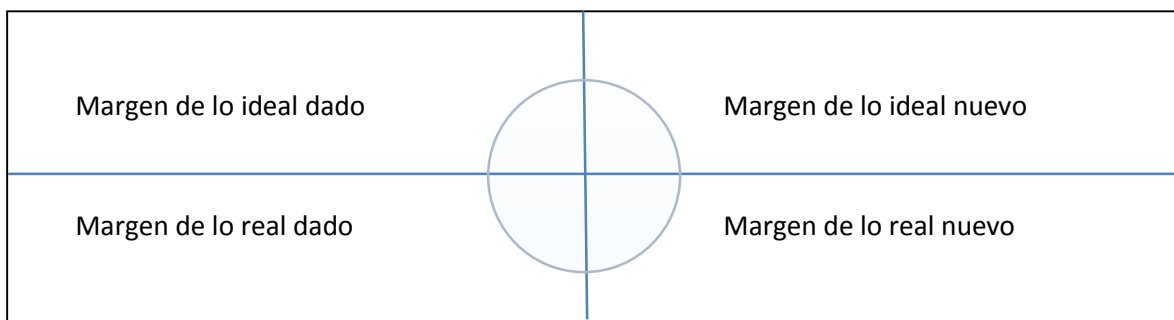
(...) un pueblo ignorante y deprimido durante los siglos de la colonia, y tal vez no preparado nunca antes para las reacciones de una ética espiritual...De ahí que sea notable todavía un comportamiento indeseable, tal el poco respeto por la propiedad ajena, la crueldad fría, casi torpe, de sus castigos y venganzas, la incuria en sus relaciones sexuales, que va hasta el incesto, la mentira y la falsedad en todas sus formas, la embriaguez que busca para alejarse de la realidad y como única expansión de ánimo o lenitivo a su alcance (75) (...) Sobre estas materias de la civilización de los aborígenes americanos la historia y la sociología tienen una palabra que añadir: y es que sólo el cruzamiento con las razas superiores saca al indígena de su postración cultural y fisiológica. De ahí que el esfuerzo catequista de varios siglos en nuestras selvas del sur y en las estepas del oriente, con un gasto que ya monta a muchos millones desde el tiempo de la colonia hasta nuestros días, no está representado por nada, por absolutamente nada que no sea el relato anual de los inmensos sacrificios que hacen los misioneros en meterse en esas desoladas regiones de cuando en cuando para bautizar por la décima vez a los mismos salvajes que eternamente permanecen salvajes. Son cincuenta mil indios que allá viven, que allá han vivido, y cuya educación total en Oxford habría costado a la República menos tal vez que la secular tarea de evangelizarlos cada año nuevamente (López de Mesa Luis, 1970, Citado por Van Dijk, 2005, pp. 149 -150)

Mucho de los estereotipos racistas contra el indígena desarrollados y transmitidos desde los tiempos de la colonia y que asocian al indígena con el primitivismo, la falta de inteligencia, la pereza para el trabajo, la fealdad, el uso deficiente de la lengua, el vicio, la delincuencia y la mala educación, han sido transmitidos de generación en generación y están vivos en la vida diaria de la sociedad colombiana. Por ahora, basta con recordar como en la historia actual del país se puede producir un trino como el de la senadora Paloma Valencia, miembro del partido Centro Democrático, en Twitter, en relación con el establecimiento de una especie de *apartheid* para con los indígenas en el departamento del Cauca (Ver en revista Semana 16/03/2015 Vladdo y 24/03/2015 Joaquín Robles Zabala). O las más recientes declaraciones del ministro del medio ambiente, Gabriel Vallejo, quien señaló que en el Parque Nacional Chiribiquete "no hay vida humana, salvo los indígenas que se considera que todavía están allí, que nunca han salido de allí, pero allá no hay vida humana" (Revista Semana 2015.09.12 10:00 a.m.)



Los anteriores textos lingüísticos muestran algunas matrices del racismo de manera directa contra la población indígena en general en el país y contra la población de la zona en particular. Nuestro ejercicio trata de interpretar otro tipo de texto de nuestra realidad inmediata, para tratar de develar cómo en el componente opaco se oculta la visión que tiene la élite dirigente local en relación con la población indígena. Antes de continuar haremos una breve presentación de los elementos que utilizaremos para hacer la lectura.

Kress y van Leeuwen (1998) publican un estudio que analiza las primeras páginas de los periódicos y aducen que el lector no lee un simple texto verbal sino que sus ojos recorren un espacio visual siguiendo un orden determinado y muestran como, ciertos objetos tienden a destacarse por su relativa prominencia visual. La prominencia se indica por su tamaño, ubicación en el espacio, color y brillo con relación a los otros objetos y por los vectores que conducen la mirada. Estos autores también analizan cómo determinados objetos de un texto se enmarcan y se separan de otros. Y, finalmente, sostienen que diferentes partes del espacio visual tienen distinto valor informativo y proponen sobreponer al texto el siguiente cuadro para describir la composición del espacio visual.



El texto que vamos a leer es el mural ubicado en el frontispicio de la Alcaldía de Florencia, que es algo así, como una representación oficial de lo que los sectores de poder local piensan del indígena y de sí mismos. El nombre del mural es Makatañu³⁴ y fue realizado por el artista Gonzalo Orozco Rodríguez (1998) en la primera alcaldía de elección popular de la ciudad. Está ubicado en un costado del edificio Luis Hernando Turbay Turbay, en el Palacio Municipal, a la entrada del Concejo de Florencia. Tiene 18 metros de ancho y 12 metros de alto. La técnica utilizada en su elaboración fue la del mosaico en cerámica vitrificada. De entrada hay que decir que estar encima del sitio de sesiones de los concejales y el alcalde, ya significa una relación entre los habitantes de la casa del poder y la representación de los indígenas y su ambiente, que aparece en la fachada. Pero esa ubicación también impone otra relación: la de quien mira, o sea, nosotros, los que desde abajo orientamos la mirada, hacia arriba, en

³⁴Barón, Brenda y GIL, Liliana, *Los animales como fuente vital del origen del pensamiento koreguaje: principios semánticos que rigen la clasificación faunística*. Forma y Función, [S.l.], n. 11, p. 181-198, jun. 2011. ISSN 2256-5469. Disponible en: <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17135>>. Fecha de acceso: 07 Jun. 2015. -ñn: morfema que expresa la idea de ramificación; como ejemplo están makatañu (mantis religiosa) y sañu (mojojoí).



dirección del mural para ver la elevación simbólica que tiene lo representado sobre quienes lo miran. En ese momento se inicia el pacto de lectura del lector con lo representado en el mural.

Veamos el margen superior izquierda del mural, que corresponde a lo ideal dado, es decir, iniciemos por la esencia idealizada de la información que se propone como tema. El tema presenta un chamán, vestido con el atuendo “típico” de su actividad en la comunidad, una cusma hasta la media pantorrilla; más abajo, unas tobilleras de hojas apenas dejan ver parte de los pies. El brazo izquierdo, que entra en contacto con la parte baja del cuerpo de su paciente, está adornado con un brazalete de material vegetal, así como sus muñecas. En el pecho lleva un collar de dientes de animales salvajes y abalorios fabricados en el extranjero. Su nariz y sus orejas están perforadas y decoradas con plumas insertas en las perforaciones. La mano derecha luce una muñequera vegetal y en ella empuña un manojito de hojas que mueve en la cara del paciente (el sonido y el movimiento ayudan a crear, a la persona tratada, un estado alterado de consciencia).



La hamaca que está frente al chamán, aparece colgada en puntos de apoyo imaginarios. El cuerpo desnudo que yace en la hamaca, tiene sus piernas colgando a lado y lado, de forma tal que la hamaca pasa por entre ellas y éstas quedan abiertas ante el curandero. Él tiene la cabeza inclinada y sus ojos miran con atención en dirección de la parte baja del cuerpo del paciente, la cual maniobra con su mano izquierda. La cabeza del paciente no se ve. A todas



luces, el cuerpo yacente corresponde al de una mujer, como lo muestra el abultamiento de sus senos. Los brazos y manos de la paciente se aferran al extremo superior de la hamaca. Al lado del chamán, y muy próxima a la hamaca, hay una olla de barro, sobre un soporte, de la que emana un vaho caliente que impacta la parte baja del tronco de la paciente. Por la dirección de la mirada del chamán y la posición del cuerpo en la hamaca, se podría pensar que se trata de un parto. ¿Un chamán asistiendo un parto?

Atrás, y al lado derecho, hay un *maguaré*³⁵ y un poco atrás está la maloca. Más allá de la maloca, al lado derecho, hay un cananguchal y a la izquierda un bosque uniforme de árboles de tronco recto que se elevan al cielo -lo cual es poco frecuente en la floresta tropical húmeda de la Amazonia-. En el fondo está un sol redondo que arroja la luz que permite ver el contenido diurno del mural. (Puede darse una relación entre el sol que alumbró la escena idealizada de la comunidad edénica del pasado y el alumbramiento que parece ocurrir en la escena de la hamaca. Veremos adelante que hay otra fuente de luz para la ciudad). Esta parte superior izquierda del mural, que da cuenta de lo ideal dado, está limitada, a manera de viñeta, por el grueso tronco de un árbol y la única rama que se proyecta hacia la izquierda, sobre la cual reposa una iguana somnolienta.

En la parte inferior izquierda del mural, que da cuenta de lo real dado, está un hombre indígena que compite en envergadura con el árbol; lleva, también una apariencia “típica”: el “corte de totuma”, que es como los colonos mestizos llaman el corte de pelo que impusieron los misioneros y los colonos a los indígenas; muñequeras, coderas, pantorrilleras, y un collar de plumas de pájaros de colores. La nariz y la ceja derecha tienen atravesadas una pluma cada una. En la mano derecha lleva un arco y en la izquierda el producto de su faena: un pintadillo de buen tamaño.

De acuerdo con el “camino de la lectura”, el contenido de la esquina superior derecha del mural es el espacio que predica del tema que aparece en la escena del espacio superior izquierdo. La parte de arriba, de este cuerpo del mural predica el espacio ideal nuevo y la parte de abajo, el espacio real nuevo. En la parte superior derecha, predicado de lo ideal nuevo, enmarcada entre lianas que se descuelgan del árbol y se proyectan hacia el borde, puede verse el escenario de la ciudad en el que se destacan dos edificios: el de la propia alcaldía, llamado Luis Hernando Turbay, donde está el mural, y el de la Fundación Jorge Eliécer Gaitán, construcción emblemática de una casa política local. La residencia del poder de la ciudad, escoltada por la casa política tradicional del Caquetá. En ese ambiente de claro oscuro no hay presencia humana. Pueden verse al fondo, las llanuras y los descensos de la cordillera, y luego, las sombras, la penumbra y la luna llena patrullando el cielo. El espacio de lo ideal nuevo está dominado por la ciudad y sus símbolos de poder.

En la penumbra no se sabe quiénes puedan poblar ese lugar; quizás nos ayude a comprender el mirar hacia abajo, al espacio de lo real nuevo, donde está, como presencia y frontera una gigantesca cabeza que sale de la tierra en la orilla del río. No tiene cuerpo visible, el mundo de su cuerpo y el cuerpo del mundo son una misma cosa. El rostro emerge de la naturaleza como una expresión ctónica. Su cuello está cubierto de collares de abalorios. Como los otros dos indígenas del espacio de la izquierda: el chamán (arriba) y el pescador (abajo), tiene una pluma de colores: amarillo, verde claro y vino tinto con puntitos blancos atravesada en el tabique, a la entrada de los orificios nasales y, otra pluma verde en la parte inferior del ojo

³⁵ Instrumento de percusión que utilizan los indígenas de la Amazonia para convocar a los miembros de la comunidad. El maguaré simboliza la unión y la comunión entre los miembros del grupo.



derecho. En la cabeza lleva una corona de plumas de los mismos colores de la pluma que lleva en la nariz.

La base de la cabeza está en una especie de playa junto al río y muy cerca de ella hay tortugas, chigüiros, una babilla, una boruga, un tapir, un armadillo, un grupo de cerdos de monte, dos garzas y dos venados. Un poco más arriba, posado en un tronco, aparece un cóndor que mira en dirección al gigantesco rostro indígena. Atrás, al fondo, en la parte alta, como saliendo de la cabeza, navega por el río un barco del tipo remolcador, con motor de centro: tiene una torre atrás y una zona de carga con techo. La zona próxima a la proa está descubierta.

El rostro gigantesco no se identifica con las facciones distintivas del indígena, sino que retoma del indígena ciertas dimensiones simbólicas como el color de la piel, los abalorios del cuello, las plumas del rostro y la corona de la cabeza. Lo externo y lo accesorio: lo folklórico. El rostro aparece entre un primer y un primerísimo plano, como para significar la distancia íntima, confidencial, entre quien representa y el representado y que le sirve para enfatizar rasgos distintivos, no del indígena sino del mestizo: las cejas densamente pobladas, los ojos grandes y abiertos, la mandíbula grande, el mentón partido y una mirada que como línea de energía busca los ojos de quien mira el mural para interpelarlo y sugerirle una historia con su proyección. La distancia a la que están la mayoría de los indígenas no permite captar las diferencias individuales: se ve que van desnudos, excepto por una pieza pequeña para sus genitales, todos llevan el mismo corte de pelo, llevan adornos típicos, todos navegan en dirección del espacio de lo nuevo, en cuya base está la cabeza gigantesca del mestizo (real nuevo) y arriba: el barco movilizado a motor y la ciudad (ideal nuevo).

Ya dijimos que el autor, que no es justamente quien pinta el cuadro, sino que el autor funciona como el principio de agrupación de las representaciones, como origen y unidad y como foco de coherencia. Pues, ese autor sabe muy bien lo que plantea Castells (2009, pp. 262-263) “Una audiencia masiva requiere un mensaje simple. El mensaje más simple es una imagen, y la imagen más simple con la que la gente más se identifica es un rostro humano” La figura emergente, que coloniza el espacio visual de lo real nuevo, es la imagen del mestizo, quien comparte los rasgos distintivos del rostro del blanco y los rasgos típicos del indígena y que llena el escenario de lo real nuevo, mirando hacia delante. En otras palabras, la figura predominante del presente enraizada en el pasado glorioso del indígena se proyecta hacia el futuro.

Desde el centro del mural, enmarcado entre la cabeza gigantesca y el tronco del árbol, está el espacio más amplio, donde se representa la comunidad del *bon sauvage*. En ese foco edénico, cuyo telón de fondo es un bosque de árboles rectos y un descampado junto al río con una maloca, pueden verse en las aguas, canoas cargadas con frutos de la naturaleza que, como cornucopias flotantes piloteadas por indígenas, van en dirección del montículo de la orilla donde emerge la cabeza gigantesca.

El cuerpo del mundo sirve de raíz a una identidad representada en un rostro, raíz que se hunde, se posesiona en la tierra, (la naturaleza) ya no vista como madre, sino como recurso: donde aves, mamíferos, reptiles y fieras conviven mansamente entre sí y con el hombre, como si se hubieran congregado allí para una fotografía instantánea. Sin embargo, el espacio edénico, creado por la mirada del blanco (mestizo) señala también la dirección del éxodo, hacia donde los indígenas miran la figura cimera del mestizo que recibe la abundancia de la naturaleza, los elementos motores del desarrollo emergente y la sombra protectora de la ciudad.



Los dos mundos lejanos en el tiempo y en el espacio: la comunidad indígena y el mundo del mestizo, parecen confluír en la figura sobresaliente del mestizo que ha retomado lo simbólico y lo decorativo de la cultura aborigen para significarse así mismo, junto a los factores de cambio: su propia identidad, ahora mestizada, y el motor, símbolo de las transformaciones del progreso.

El mural parece resumir que el lugar de los indígenas es el pasado idealizado en el espacio de las representaciones: murales, estatuas, literatura y en algunos nombres de locaciones. Si se cruza la calle, frente al mural que idealiza el pasado indígena, está el espacio real al que la sociedad caqueteña ha reducido a sus propias raíces: la calle para vivir y sus andenes para mostrar artesanías, mientras los niños y los ancianos mendigan a los transeúntes. Total, ¡los indígenas en la sociedad caqueteña están pintados en la pared!



REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Arguedas, J. M. (1965). *El sueño del pongo*. Lima: Ediciones Salqantay.

Barón, B. y Gil, L. (2011). Los animales como fuente vital del origen del pensamiento koreguaje: principios semánticos que rigen la clasificación faunística. En: *Forma y Función*, [S.l.], n. 11, pp. 181-198, jun. 2011, Disponible en: <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17135>>. Fecha de acceso: 07 Jun. 2015.

Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*, Madrid: Editorial Alianza.

Garrett, Peter (eds.) (1998). *Approaches to media discourse*. Oxford: Blackwell.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*, New York: Double-day.

Kress & T. van Leeuwen. *Front pages: (The critical) analysis of newspaper layout*. En: Allan Bell &

Van Dijk, T. A. coord. (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Biblioteca Iberoamericana de Pensamiento, Gedisa Editorial.

Van Dijk, T. A. (2005). *Racism and Discourse in Spain and Latin América*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Van Leuween Theo (2008). *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*, New York Oxford Studies in Sociolinguistics, Oxford: University Press.



LA ESCRITURA COMO PROCESO EN EL AULA - “CUENTO DEL AGUA”

«Ayudamos a los alumnos a construir el significado del texto, damos pautas sobre la forma que debe tener el escrito y la manera de conseguirlo. En definitiva, colaboramos realmente a que puedan desarrollar sus propias estrategias de composición».

Daniel Cassany.

Yaneth Del Carmen Chaves Ruales

yanethchaves20@hotmail.com

Universidad de la Amazonía

Institución Educativa Agroecológico Amazónico Buinaima

RESUMEN

Esta experiencia significativa *la escritura como proceso en el aula “cuento del agua*, centra su objetivo en el fortalecimiento de la producción escrita en colectivo de texto narrativo “cuento” desde la concepción escritura como proceso, dejando a un lado el énfasis en el producto terminado (un texto). Con los estudiantes del grado 7:04 de la Institución Educativa Rural Agroecológico Amazónico Buinaima se desarrollaron cuatro etapas; planeación, textualización, revisión y corrección. Para el proceso se utilizaron mediaciones tecnológicas como celulares, computadores y video beam. La estrategia didáctica se ha documentado en investigaciones internacionales, nacionales y regionales, especialmente en las investigaciones realizadas en Colombia a través de la Red Lenguaje; acercándonos a la escritura como herramienta de construcción de conocimiento en situaciones reales de uso. La evaluación de la producción tuvo en cuenta dos aspectos: el seguimiento en los desempeños de los estudiantes en cada etapa escritural y el análisis de los textos a partir de niveles de producción textual: superestructura, macroestructura, microestructura, pragmática, aspectos estilísticos, entre otros.

PALABRAS CLAVE:

Escritura, texto, planeación, textualización, revisión, corrección.

CONTEXTUALIZACIÓN

La experiencia pedagógica que presento a continuación se desarrolló en la Institución Educativa Rural Agroecológico Amazónico Buinaima del Municipio de Florencia Caquetá, la cual se encuentra ubicada en el corregimiento de Santo Domingo a cinco kilómetros de la vía que de la capital Florencia conduce a los municipios del sur del departamento.



Esta Institución Educativa presta el servicio de preescolar en el nivel transición, básica primaria, secundaria y media; cuenta con 780 estudiantes, el 90% de los estudiantes residen en el sector urbano específicamente en el barrio la Ciudadela y el otro 10% está compuesto por estudiantes que residen en las veredas aledañas a la institución educativa.

El nivel sociocultural de la población estudiantil es bajo; la mayoría de los estudiantes son hijos de padres desempleados o que desempeñan trabajos informales “El rebusque”, de familias desplazadas, o que han sido víctimas de la violencia; también hacen parte de asentamientos que han invadido terrenos en el barrio y en el corregimiento. El nivel educativo de algunos padres alcanza la básica primaria, pocos avanzan a la básica secundaria, por tal razón en sus hogares no existe una alta expectativa frente a los procesos de lectura y la escritura como una práctica social y funcional.

La experiencia significativa se desarrolló con 20 estudiantes del grado 7:04 con edades promedio de 12-17 años, a quienes acompañé desde Junio de 2015 como docente del área de lenguaje.

¿CÓMO SURGE EL PROYECTO?

Las razones por las cuales se justifica el desarrollo de esta experiencia significativa se debe a que hace alrededor de 14 años he venido desarrollando procesos de investigación en cuanto a las implicaciones de la producción escrita como proceso, puesto que escribir aparece como uno de los mayores retos en las prácticas sociales del lenguaje. “Es un problema complejo de construcción y reconstrucción textual; escribir es planificar, escribir y reescribir; ningún escritor redacta su texto de una sola vez” (Chaves y Lopera, 2009, p. 6).

Durante los años 2012, 2013 y 2014 acompañé como docente tutora del Programa Todos a Aprender a dos establecimientos educativos en los cuales tuve la oportunidad de interactuar y de reflexionar con compañeros docentes de básica primaria aspectos sobre la didáctica del lenguaje actual; en estos tres años fueron reiterativas las quejas de los docentes: “*los estudiantes no leen ni escriben*”. Así mismo logré identificar que existe una confusión entre lo que implica codificar y escribir y la escritura vista como producto.

En el mes de julio de 2015 me incorporo nuevamente a la institución educativa donde laboro; en las primeras dos primeras semanas se estableció un proceso de lectura en voz alta, lectura silenciosa, lectura compartida de los libros de la colección semilla; a través de estas prácticas de enamorar a los estudiantes al mundo mágico de la lectura logré conocer los intereses y gustos de los estudiantes. Inicialmente se proyectó con los estudiantes una experiencia sobre los medios de comunicación; pero este fue interrumpido por la convocatoria “*XVIII versión concurso municipal “el cuento del agua”* que realiza cada año la Empresa Pública de SERVAF y en la cual la Institución Educativa siempre ha participado. Los estudiantes se interesan más por la participación a este concurso y se determina tomar otro rumbo en el viaje didáctico del lenguaje; nos lanzamos a recorrer el camino arduo de la escritura.

Para respaldar este recorrido asumo la política oficial colombiana, específicamente los Estándares básicos de competencias de lenguaje. Para el caso del factor de producción textual escrita para el grado 7 propone el texto narrativo, asumiendo el proceso didáctico por etapas escriturales. Desde estas razones y reflexiones surge la pregunta; ¿Cómo orientar un proceso



de producción escrita de cuentos en el aula? Desde esta pregunta entonces asumo la configuración didáctica a partir de la pedagogía por proyectos

“La Pedagogía por Proyectos como una alternativa de construcción de conocimiento que involucra, tanto al docente como al estudiante. Al docente, porque una vez analiza el contexto del aula y detecta carencias plantea un problema de investigación y desarrolla su propuesta de transformación pedagógica interaccionalista les permite articular la vida y la escuela a través de los proyectos de aula” (Sánchez, Cruz, Herrera y Álvarez 2010. P. 13)

Teniendo como pretexto la convocatoria, el análisis del contexto de mis estudiantes, sus fortalezas y debilidades establezco una ruta didáctica para orientar el proceso de producción escrita de cuentos colectivos, dando prioridad a las actividades de planeación, de revisión y corrección de la producción textual.

CUATRO PROBLEMAS

La concepción de escritura como producto.

En el conversatorio inicial con los estudiantes logré identificar que ellos habían participado en años anteriores en el concurso del cuento del agua, pero que el cuento solicitado por el docente se concebía a modo de tarea para la casa y se enfatizaba en el producto; expresiones como las de Yeison “Yo descargaba el cuento de internet, lo copiaba en una hoja y se lo entregaba al profesor, él lo entregaba y no se daba cuenta” expresiones como las de Duván “mi mamá siempre me inventa los cuentos, yo los paso con mi letra y los entrego” Estefany plantea “siempre nos dictan que es un cuento, pero nunca nos han apoyado en la escritura de un cuento”

La postura de la escritura como producto es una de las dificultades más renuentes en las prácticas de aula “la creencia de que quienes saben escribir, sólo necesita redactar una vez. Los docentes que trabajan bajo esta concepción exigen a sus estudiantes un producto: el texto terminado, pero no los acompañan durante su elaboración ni tampoco les enseñan, intencionalmente estrategias para la producción textual” (Castaño, 2014, p. 16).

Los bajos desempeños en las pruebas estandarizadas

A nivel nacional, Colombia es uno de los países de Latinoamérica que ha puesto su interés en evaluar la calidad de la educación con el fin de diagnosticar el estado del proceso y, a partir de ello, presentar alternativas de mejoramiento; los resultados internacionales y nacionales muestran bajos desempeños en dichas pruebas.

A nivel internacional Colombia ha participado en las pruebas PISA y SERCE. PISA en lenguaje evalúa la competencia lectora “Hace énfasis en la comprensión y el uso de la información escrita, así como la reflexión sobre ella, donde el lector entra a interactuar con los textos, atendiendo al engranaje de redes de significado que le dan sentido al escrito” (p. 15). El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) (2006) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) aplicado en 2006,



evaluó y comparó el desempeño alcanzado por estudiantes latinoamericanos de tercero y sexto grados en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias de la naturaleza.

En lenguaje la prueba indagó:

“por los saberes que los niños portan en relación con los formatos textuales y los géneros discursivos, y la manera como interpretan los mensajes vehiculados en los textos, sobre todo de aquellos textos que son recurrentes en la vida cotidiana. Por eso, la prueba está diseñada totalmente con textos para leer, sean estos narrativos, descriptivos, explicativos, argumentativos o instruccionales” (p. 6)

Se consideraron 4 niveles de desempeño:

- Nivel 1: Lectura literal con foco local.
- Nivel 2: Lectura literal con paráfrasis.
- Nivel 3: Lectura inferencial simple.
- Nivel 4: Nivel inferencial complejo.

A nivel nacional, cada año, las instituciones educativas, públicas y privadas, participan en las pruebas SABER 3, 5, 9 y 11 propuestas por el Ministerio de Educación Nacional. En ellas se evalúa en lenguaje la competencia lectora y escritora; para esta última competencia “La prueba evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí...en la prueba se revisan las fases o etapas del proceso de escritura” (MEN, 2015, p. 22). Las fases a las que hace alusión la prueba corresponden a: planeación, preescritura o preparación, textualización, escritura o elaboración de borradores y revisión o reescritura.

Aunque las pruebas externas no abarcan todos los aspectos que se relacionan con las implicaciones que determinan las prácticas de aula, si evidencian en cierta medida que existen unos bajos desempeños en los estudiantes y permiten hacer un análisis reflexivo frente a las limitaciones curriculares y didácticas de la institución educativa.

La incoherencia entre el currículo oficial, desarrollado y logrado.

Mis tres años como docente tutora también me permitieron analizar diferentes planes de estudio, planes de aula y prácticas de aula; producto de estas reflexiones logré identificar que entre el currículo propuesto (Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, LC y Estándares Básicos de Lenguaje, EBC) y el currículo logrado (pruebas externas) existe una conexión, para el caso de la producción escrita se asumen en los dos currículos (propuesto y logrado) la escritura como proceso, atendiendo a las etapas de escritura; pero el currículo desarrollado (prácticas de aula) se evidencia una postura de codificación, la escritura como producto y la conceptualización específicamente en reglas para escribir, el concepto de las tipologías textuales pero no en procesos de escritura reales, así mismo evidenció el diligenciamiento de libros de texto, que se convierte en el currículo y la panacea de las prácticas de aula.

Para el caso específico del grado 7.04 hice un análisis a las consignas que realizaron estudiantes en el cuaderno en el primer semestre de 2015 y encontré que las actividades que venían desarrollando estaban fundamentadas en conceptos dados desde el estructuralismo y



el gramaticalismo; no existe una coherencia entre lo que se plantea en los documentos oficiales y lo que se proponía y desarrollaban los estudiantes.

El plan de estudios municipal

La Institución Educativa Agroecológico Amazónico Buinaima asume en su PEI el plan de estudios de lenguaje unificado del municipio de Florencia, *“Planes de estudio de Lengua Castellana educación básica y media: docentes equipo constructor de comunidad académica de lengua castellana”*. Este plan de estudios que se direccionó desde la Secretaría de Educación Municipal, se desarrolló a partir de un trabajo interinstitucional con docentes representantes de cada establecimiento educativo, algunos formados en lenguaje y otros no, pero que asumían la labor. El propósito de este plan de estudios consistió en establecer acuerdos en todas las instituciones educativas del municipio dado a los problemas de la población estudiantil flotante.

Este documento asume los factores, el enunciado identificador y los subprocesos que se estipulan en los estándares curriculares de Lenguaje EBC; pero al hacer el análisis exhaustivo a las actividades propuesta a desarrollar en el aula “NECESIDADES DE CONOCIMIENTO” se evidencia que no existe una relación entre lo que se propone en el documento oficial y lo que propone el plan de estudios para realizar en las prácticas de aula, existe una brecha inmensa. Para el caso del Factor de producción textual escrita, los subprocesos del documento oficial EBC plantean la escritura de un texto narrativo atendiendo a las etapas de escritura, pero en el documento municipal se evidencian aspectos que no conllevan a realizar este proceso, enmarcados en un enfoque gramatical y estructural (contenidos).

- El texto narrativo: Variedades estilísticas y sociales de la lengua, variedades oral y escrita de la lengua. Variedades coloquial y formal de la lengua. Las jergas.
- La acentuación de diptongos, triptongos e hiatos. La ortográfica.
- El campo semántico: Establecimiento de campos semánticos y sus relaciones semánticas.
- Sustantivo: clases. Los pronombres: formas y clases. El artículo. Los adjetivos: clases. La antonimia. Gerundio y participio. Pronombres. Puntuación.
- Manejo de modos verbales, los complementos del verbo y sus tipos
- Los complementos del verbo: concepto. Directo, indirecto, agente. Forma y reconocimiento de los complementos.
- Características del texto narrativo: personajes, espacio, tiempos, y vínculos con otros textos y el entorno.

Para el caso de la evaluación es paradójico encontrar que lo propuesto para las prácticas de aula no atiende a producción escrita por proceso pero la evaluación a modo general si lo asume.

- Seleccione uno de los temas producto de la investigación como necesidades de casos personales de comunicación, a nivel institucional, familiar, local, regional y nacional.
- Busco y selecciono la información, elaboro el plan textual para el tema elegido
- Aplico los conocimientos adquiridos en cuanto a las características micro y macro estructurales del texto.
- Produzco el texto y lo someto a revisión y luego reelaboro el texto si es necesario.
- Lo socializo en el aula.



- Se escogen los mejores textos para ser publicados en la emisora de la IE y/o el periódico escolar o lo público en otros periódicos escolares de otras IE.

ANTECEDENTES

Para cualificar mis prácticas de aula, desde hace varios años he venido realizando procesos de autoformación, he participado en espacios de formación internacional, nacional y regional sobre las implicaciones de la didáctica del lenguaje “la práctica social y cultural del lenguaje”; en situaciones reales de uso. También he consultado y analizado los aportes de expertos internacionales como Ferreiro, Cassany, Flower, Hayes, Jover, Colomer, Calsamiglia, Tusson, Carlos Lomas, Jolibert, entre otros. En el orden nacional los aportes dados por los expertos Fabio Jurado, Gloria Rincón, Mauricio Pérez Abril, Martha Bojacá, Moreno y ante cualquier duda he consultado al profesor Mauricio Pérez Abril quien a través de sus asesorías virtuales me ha dado luces y apoyo en mi proceso de formación. En el orden regional los trabajos de investigación de Rojas y Jiménez.

Para la construcción de los antecedentes específicos en los cuales se sustentan esta experiencia significativa hice relevancia en aquellas experiencias significativas nacionales que muestran un avance significativo en la didáctica del lenguaje como práctica social. Rojas (2015) hace énfasis en la importancia de las interacciones que se deben propiciar en el aula hacia la construcción colectiva del conocimiento y la producción textual; así mismo se asume la concepción de escritura como proceso para lo que presupone 4 sub-procesos: planear, transcribir – traducir un texto, procesamiento e incorporación de información y revisar/editar.

Sobre las concepciones de la escritura y orientaciones didácticas para los docentes Castaño (2014) presenta, a manera teórico – práctica, un documento que recopila diferentes experiencias significativas; en su primer capítulo sustenta la importancia de la escritura asumiendo cuatro concepciones expuestas a modo de confrontación

Escribir es una labor exclusiva de la clase de lenguaje vs La escritura es asunto de todas las áreas. Escribir es decir lo que uno sabe vs escribir ayuda a construir conocimiento. Se escribe una sola vez vs Escribir es un proceso. Escribir bien es producir textos gramaticalmente correctos vs Escribir bien es construir textos ajustados a una situación comunicativa.

Estas concepciones cobran relevancia en que además pone como ejemplo dos situaciones de práctica de aula profesor 1 y profesor 2 que permiten reflexionar sobre las concepciones expuestas de los docentes.

En el segundo capítulo se presenta la escritura como propósito “escribir para aprender. Escribir para ejercer la ciudadanía. Escribir para permitir que emerja la subjetividad, para trascender la realidad y para reinventar el mundo con las palabras”. Cada uno de los propósitos se describe a manera de teoría y, a su vez, se presenta el resumen de algunas experiencias significativas que dan cuenta de ello; además, se brinda la fuente electrónica para quien quiera conocer más a fondo las implicaciones de la experiencia.

En el tercer capítulo “la escritura como proceso en el aula: una secuencia didáctica para escribir con sentido” se presenta una secuencia didáctica enmarcada desde el área de Ciencias Naturales titulada “a escribir se aprende hablando” orientada a la producción escrita



de texto descriptivo y que contó con la asesoría y acompañamiento del profesor y experto Mauricio Pérez Abril.

López (2010) presenta tres experiencias enmarcadas en la escritura como proceso, la producción de un tipo de texto crónica, la producción de un texto publicitario y Palimpsestos y juegos literarios; las tres experiencias enmarcadas en una secuencia didáctica que deja entrever las etapas de escritura, planear, textualizar, revisar y corregir. Así mismo en estas experiencias se da importancia el propiciar actividades metaverbales “En el proceso, los estudiantes discutían, defendían sus puntos de vista respetuosos de las intervenciones de los compañeros, retomaban posiciones de otros y hacían intertexto” (p. 27).

MARCO TEÓRICO

La escritura como proceso se orienta desde los planteamientos de investigadores como Flower, y Hayes (1980), Cassany (1993, 1995, 1996), Teberosky (1995), Moreno (2014), que sitúan la escritura en tres aspectos: las etapas de escritura, planeación, textualización, revisión y corrección, las diferencias entre escritores expertos y novatos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

La producción escrita “se concibe como proceso que hace uso de un sistema de representación a través del cual los seres humanos se comunican; en otras palabras, es un proceso de construcción de significados que va más allá de la representación gráfica del habla mediante signos alfabéticos” (Chaves y Lopera, p. 34), por lo tanto el rol del profesor supera el limitado proceso de pedir a los estudiantes que escriban; el verdadero rol es el de un experto, un modelo y acompañante de los procesos de escritura.

Escribir o producir un texto es un acto fundamentalmente comunicativo; en consecuencia, para aprender a escribir es necesario enfrentarse a la necesidad de comunicar algo en una situación específica, a un destinatario específico, con propósitos específico. Desde esta perspectiva, construir un texto supone determinar como mínimo ¿Para qué escribir?, ¿A quién estará dirigido el texto?, ¿Sobre qué escribir?, ¿Qué se quiere escribir?, ¿Qué tipo de texto se requiere?

Si el objetivo del sistema educativo es hacer escritores competentes es necesario por ejemplo atender que la escritura está mediada por unas etapas y estrategias como lo muestra el siguiente esquema.

Etapas	Expertos	Novatos
Planear el texto	Formulan una imagen del texto que quieren escribir, leen otros que sirvan de modelo, hacen esquemas para organizar las ideas y los apartados de sus escritos	Comienzan a escribir de manera mecánica e inmediata, sin ninguna reflexión previa.
	Releen los fragmentos que van escribiendo, comprueban que se ajusten	Escriben «de corrido» y no revisan lo que van escribiendo



Revisar el texto	a lo que quieren decir y hacen modificaciones al contenido y a la organización del texto	
Escribir varias versiones	Aprecian el papel de los borradores y los tachones. Suelen escribir varias versiones hasta lograr una con la cual se sienten satisfechos.	Suelen escribir una sola versión

Tomado: prácticas de escritura en el aula (2014)

Escribir es un proceso que requiere tres momentos: planeación, textualización, revisión y corrección. (Camps y Ribas, 1993, p. 13).

La planeación implica anticipar el tipo de texto que se va a producir (una carta, un cuento, un informe, etc.), generación de ideas, organización de las mismas, consideración del destinatario, la intención o finalidad. Por lo tanto la planeación consiste en trazar un plan de lo que se quiere lograr con el escrito y cómo se piensa lograr.

La textualización consiste en la redacción del texto en su primera versión: en esta etapa se ponen en evidencia los avances y resultados de la planeación. En la textualización se analiza la claridad de ideas, la estructura de los párrafos y de las oraciones, la coherencia y la cohesión, entre otros aspectos.

Revisión y corrección: La revisión implica un trabajo de relectura del borrador del texto, lo cual constituye una instancia de autoevaluación que permite verificar si los criterios elaborados han sido respetados. Esto permite determinar que sobra, que falta y cómo quedaría mejor; al final mejorar el escrito

La práctica de revisión y corrección aunque incluye aspectos tradicionales (ortografía, caligrafía, puntuación, gramática etc.) se debe generar espacios para que los estudiantes descubran por sí solos las imperfecciones de sus escritos y la forma de mejorarlos. La revisión y reescritura de los textos debe partir de criterios referidos a los aspectos semánticos, pragmáticos, superestructurales, etc. de esta manera los estudiantes reescribirán sus textos con un nivel de mayor competencia.

Frente a los procesos de escritura de cuento es necesario reconocer que “Escribir un buen cuento implica reconocer los elementos y características que lo configuran; pero, sobre todo, exige entretejerlos de una manera adecuada en cada uno de los momentos en los que estos concurren” (Cuaderno RCN, p.16). No forjaremos escritores desde la conceptualización de cuento, explicando y los estudiantes consignando en el cuaderno las partes de un cuento, los personajes, el lugar y el tiempo; forjar escritores implica recorrer el camino de la escritura, lanzarlos a ese mundo fantástico, conviene recalcar por tanto que escribir no consiste en un proceso de enseñanza sino de aprendizaje, lo importante es que los estudiantes escriban cuentos y nuestro rol es acompañarlos en el proceso “*prácticas reales de escritura*”



Para escribir un cuento, Pachón (RCN, p. 59), plantea 7 secretos de cuentista.

- 1. Ser muy original:** Se trata de encontrar una idea, una anécdota, una historia especial, fuera de lo común.
- 2. Crear un buen título:** Atrapar al lector desde el principio. Se deben evitar títulos muy simples o ya usados por otros autores.
- 3. Introducir diálogos:** Se debe permitir a los personajes expresarse por sí mismos. Que se escuchen sus propias voces y no la de un narrador que dice todo por ellos.
- 4. Describir:** Consiste en la creación de imágenes pictóricas haciendo uso de palabras, en especial, adjetivos. Se debe dar vida y color a los paisajes, retratos, entornos de modo que el lector los imagine mientras lee.
- 5. Crear un contexto o entorno rico e interesante:** El cuento será mejor si se ubica en un contexto coherente, si forma parte de un universo o crea su propio universo.
- 6. Introducir giros en la historia:** Un buen cuento debe sorprender. Y parte de la sorpresa puede darse por los giros en la acción.
- 7. Crear un final inesperado:** En el mismo sentido de los giros en la acción debe entenderse el final asombroso.

MARCO LEGAL

En los Lineamientos Curriculares (1998) se concibe la producción escrita como un proceso de construcción de sentido y significado que va más allá de la codificación del discurso a través de reglas lingüísticas.

Escribir es "(...) un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determinan el acto de escribir: Escribir es producir el mundo"

Este documento oficial propone tres niveles básicos de estructuración: a) coherencia y cohesión local que se refiere "al nivel interno de la proposición y es entendida como la realización adecuada de enunciados"; b) coherencia y cohesión lineal "referida a la ilación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para construir una unidad mayor de significado"; y, c) coherencia global "entendida como la propiedad semántica del texto referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción".

Los Estándares Curriculares de Lenguaje (2006) para el grupo de grado sexto – séptimo plantean como enunciado identificador "Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales".



Para alcanzar este propósito proponen los siguientes subprocesos

- Defino una temática para la producción de un texto narrativo.
- Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo.
- Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.
- Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno.
- Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...)

Es necesario agregar que los Lineamientos curriculares de lengua castellana hacen énfasis en los aspectos de la significación, dan orientaciones generales de la escritura como proceso, y describen los niveles del análisis y producción de textos, mientras que los Estándares Curriculares de Lenguaje se sitúan más en los aspectos sociales y al analizar los subprocesos del factor de producción textual escrita de los grupos de grado se puede inferir las etapas de escritura, la diferencia radica en la complejidad de la tipología textual que está determinada para cada grupo de grados: primero a tercer textos descriptivo, cuarto a quinto texto informativo, sexto-séptimo texto narrativo, octavo-noveno texto explicativo y 10-11 texto argumentativo.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de esta experiencia se asume la investigación etnográfica, la cual me permitió rastrear paso a paso el proceso cognitivista que realizaban los estudiantes a medida que el proyecto de aula se fue desarrollando. Me apoyé en el análisis documental, la observación participante se analizó las preguntas, respuestas, actitudes y gestos de los estudiantes, para ello se utilizaron los diarios de campo, los registros audiovisuales y evidencias fotográficas.

PROYECTO DE LENGUA

A continuación presento el proyecto de lengua “Cuento del Agua”; en el cual se asume los criterios establecidos en los Estándares básicos de competencias de Lenguaje y la coherencia horizontal, así: mismo las estrategias didácticas que se llevaron a cabo en el proceso escritural.

Para el proceso de evaluación, se asume desde el proceso escritural planeación textualización, revisión y corrección y desde el producto, la superestructura, macroestructura, microestructura, aspectos estilísticos y otros. Para ello, se diseñó dos instrumentos atendiendo a las orientaciones dada por Cassany (1993^a, 1993b).



ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO: BUINAIMA		GRADO: SEXTO	# De sesiones programadas: 30	
NOMBRE DEL DOCENTE : YANETH CHAVES RUALES		Fecha de inicio: 8 /07/2015	Fecha de final:	
FACTOR : Producción Textual Escrita				
ENUNCIADO IDENTIFICADOR: Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales. ”				
COMPETENCIA : Lectora		PROYECTO DE LENGUA : “Cuento del Agua		
SUBPROCESOS (Aprendizajes)	No 1: Conversatorio libre	Iniciada la jornada se da el espacio para que los estudiantes conversen por 5 minutos; ellos seleccionan con libertad el lugar, los compañeros y el tema. (Previamente se ha establecido acuerdos como, no son 5 minutos para jugar, ni brincar, el respeto por los otros conversadores del grupo, los turnos y que son 10 minutos porque luego se ocuparán en otras actividades)		Estas actividades se realizan en cada una de las jornadas (Ritual)
	Defino una temática para la producción de un texto narrativo. <input type="checkbox"/> Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo. <input type="checkbox"/> Elaboro un plan textual, organizando la Información en secuencias lógicas. <input type="checkbox"/> Produzco una primera versión del texto	No 2: Conversatorio Grupal	Posterior al conversatorio libre se realizan por 10 minutos un conversatorio con todo el grupo y la docente sobre aspectos de la cotidianidad escolar, normas de convivencia, incumplimiento, quejas que los estudiantes tengan, dudas, aspectos relacionados con jornadas deportivas y culturales que se estén llevando a cabo en la Institución. Este espacio se aprovecha para el respeto de la opinión de los demás, las conversaciones formales, los turnos de la palabra, la escucha activa etc.	



<p>narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno. <input type="checkbox"/> Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).</p>			
	<p>No 3: Lectura en voz alta</p>	<p>Lectura en voz alta por entrega de la Novela infantil Faltan 77 días, Francisco Javier Leal Quevedo , Ilustraciones Juana Medina, Editorial Sudamericana</p>	
	<p>No 4: Lectura silenciosa o compartida</p>	<p>Con los libros de la colección semilla los estudiantes escogen los libros que les llame la atención, pueden hacer lectura en grupos o de manera individual según sus intereses.</p>	
	<p>FASE 1 Planeación Textual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización del cartel de SERVAF concurso cuento del Agua, • Socialización del texto informativo de la convocatoria al concurso del cuento. • Conversatorio sobre la participación al concurso convocado por la Empresa pública SERVAF y narrativas sobre las 	<p>Factor de Oralidad: Defino una temática para la elaboración de un texto oral con fines argumentativos .</p>



		<p>experiencias de aquellos que ya han participado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de la cartilla de publicación de cuentos de SERVAF 2012. • Lectura en voz alta del cuento “Turbel el viento que quería ser brisa” identificación de la superestructura narrativa y la personificación. (http://pacomova.eresmas.net/paginas/T/turbel.htm). • Lectura en voz alta del texto narrativo. • Aguateniente. Conversatorio sobre la superestructura, su propósito comunicativo, los problemas del agua y sus implicaciones. • Análisis video “La Tierra del Olvido” Carlos Vives, Maluma, Fonseca, entre otros. Reconocimiento de la diversidad hídrica del país y los lugares representativos de Colombia. (https://www.youtube.com/watch?v=8jtfXHadYIE). • Presentación y análisis de la crónica de Pirry “Dinamitando el corazón de la Tierra”. Conversatorio de los aspectos de la crónica relevantes que atentan con el agua, lista de posibles temas del agua para la producción escrita del cuento (https://www.youtube.com/watch?v=VZEb5Bu9Kmc) • Presentación y análisis video Caño Cristales https://www.youtube.com/watch?v=KOnBRnUI3hQ. Análisis sobre los distintos problemas del agua • Presentación y análisis de videos Presentación y análisis de videos sobre la minería ilegal. Lectura del texto de las 2 Orillas “las 5 empresas dueñas del oro en Colombia, lectura del textos 	<p>Factor de Comprensión e interpretación Textual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. • Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. • Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc. • Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído. <p>Factor de Literatura</p>
--	--	---	---



		<p>informativos ¡Qué desastre! El derrame de 10 mil barriles de petróleo al río Mira, en Tumaco. “Tenemos sed, pero sin peces también tendremos hambre” (El Tiempo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación y análisis del video la represa del Quimbo. Lectura de textos informativos sobre la represa, ubicación en el mapa del sitio conversatorios sobre esta problemática. • Recorrido por los senderos ecológicos del colegio y visita a la quebrada la Manigua. Conversatorio con los estudiantes del sector de Cofema sobre la contaminación ambiental de la quebrada. Toma de decisiones para la producción textual. • Lectura silenciosa y compartida del libro “Florecia, embrujo de la Manigua”. Conversatorio y toma de decisiones. • Lectura y análisis de texto de opinión “La Ruta del oro. La minería ilegal se ensañó con la Amazonia” periódico el Espectador. 25 de Julio de 2015 (http://www.elespectador.com/noticias/medio-ambiente/mineria-ilegal-se-ensano-amazonia-articulo-575039) 	<ul style="list-style-type: none"> • Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región. • Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros. <p>Factor de Medios de comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva. • Selecciono y clasifico la información emitida por los medios de comunicación masiva.
--	--	---	---



			<ul style="list-style-type: none">• Recopilo en fichas, mapas, gráficos y cuadros la información que he obtenido de los medios de comunicación masiva.• Factor de Otros Sistemas simbólicos : Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.• Factor de Ética de la comunicación : <ul style="list-style-type: none">• Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío.• Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi
--	--	--	--



			entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio entre otras
	FASE 2 Textualización	<ul style="list-style-type: none">• Cada estudiante crea con un plastilina un personaje con el que pretende realizar su historia.• Escritura colectiva: En grupo de 4 estudiantes se elabora un plan textual e integran los personajes creados en plastilina; toma de decisiones para la historia que se pretende desarrollar.• De manera oral crean la historia, atendiendo a una o varias problemáticas del agua que se analizaron en la etapa de planeación.• Una vez determinado su plan textual lo graban en los celulares, esta sesión la realizan durante 3 jornadas escuchando los audios y tomando decisiones.• Socialización de su plan textual a sus compañeros y docente• Escritura colectiva del primer borrador del texto narrativo atendiendo a su plan textual del audio.	
		Apoyados en los metadiscursos se realiza la revisión y corrección de los cuentos de manera colectiva atendiendo a los siguientes criterios	



	<p>FASE 4 Revisión y corrección</p>	<p>Primera Revisión Pragmática: propósito narrativo claro, El texto consigue el propósito narrativo. Reescritura del texto.</p> <p>Segunda revisión superestructura: organización global del texto, (apertura, conflicto, cierre). Reescritura del texto.</p> <p>Tercera revisión macroestructura: Coherencia global, seguimiento del eje temático a lo largo de la narración. El título es coherente con el contenido del texto, existe relación en la secuencia de las ideas desarrolladas</p> <p>Cuarta revisión Microestructura: Coherencia local, coherencia interna entre de una proposición y coherencia lineal, ilación de secuencias entre las oraciones; revisión de conectores.</p> <p>Quinta revisión Literatura: aspectos estilísticos del lenguaje, símiles, metáforas, hipérbolos etc. Reescritura del texto.</p> <p>Sexta revisión otros aspectos : ortografía, uso apropiado de mayúsculas</p>	
	<p>No 8: Diseño de ilustraciones y publicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de Ilustraciones • presentación de los cuentos a la Empresa Pública de SERVAF • Publicación de los cuento en el Periódico mural de la Institución Educativa) • Consolidación de todos los cuentos de los grados 6 y 7 y publicación de la cartilla Institucional. "CUENTOS BUINAIMA 2015" 	
MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS			
<p>Colección Semilla, videos, textos informativos (periódico Tiempo, Semana y las 2 Orillas), fotocopias , libros de la biblioteca</p>			
<p>EVALUACIÓN COGNITIVA: HETEROEVALUACIÓN, AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN □ PROCESO: Planeación, textualización, revisión, corrección y</p>			



publicación □ PRODUCTO: Superestructura, macroestructura, microestructura, pragmática y otros aspectos

EVALUACIÓN VOLITIVA: Actitud, participación, perseverancia

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO

EVENTO COMUNICATIVO	ETAPAS DE ESCRITURA					
	Planeación textual	Plan textual	Primer borrador	Revisión colectiva	Reescritura	Publicación
Grupos						
Grupo A						
Grupo B						
Grupo C						
Grupo D						
Grupo E						
Grupo F						

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

NIVELES	CRITERIOS
PRAGMÁTICA	Existe un propósito narrativo claro
	El texto consigue el propósito narrativo
Superestructura	Enuncia la apertura del cuento
	Se desarrolla la apertura del cuento
	Se enuncia el conflicto
	Se desarrolla el conflicto
	Se enuncia el final
	Se desarrolla el final
Macroestructura	Asigna título al cuento
	El título es coherente con el contenido del texto
	Hay relación en la secuencia de las ideas desarrolladas
	El cuento tiene significado global
Microestructura	Segmenta el cuento de manera adecuada
	Hay concordancia entre sujeto y verbo
	Hay relación entre artículo y nombre
	Usa conectores con función lógica
Aspectos estilísticos	Utiliza figuras literarias
	Las figuras literarias son apropiadas al propósito comunicativo
	Utiliza diálogos en la narración
	Los diálogos se apoyan en signos de interrogación, exclamación entre otros
Otros aspectos	El texto tiene ortografía
	Separa apropiadamente las palabras
	El texto tiene una silueta adecuada



A MODO DE CONCLUSIÓN.

Realizar un trabajo de aula en producción escrita como proceso ha sido un trabajo arduo, pausado y complejo que ha conducido a formar escritores expertos que saben que escribir es un camino de ires y venires.

La función en las prácticas de aula no se debe limitar a establecer en los estudiantes contenidos, o conceptos sobre escribir, sobre tipologías textuales o aún más sobre reglas gramaticales de cómo escribir; por el contrario escribir debe ser una práctica social que les permita a los estudiantes emanciparse, que construyan ciudadanía y que accedan al conocimiento.

El aula es una “microsociedad” (López, 2010, p. 63), escribir cuentos colectivos permitió configurar un mundo donde el debate, las discusiones respetuosas, el intercambiar sentimientos, afectos y puntos de vista siempre estuvieron presentes como una forma de democratizar el aula.

El desarrollo de la producción escrita como proceso implica cuatro momentos: planeación, textualización, revisión y corrección; estos momentos requieren un tiempo de maduración que permita tomar decisiones y pasar de una escritura privada a una escritura pública.

Los docentes necesitamos liberarnos de las configuraciones didácticas establecidas desde temas aislados, se requiere establecer configuraciones didácticas por proyectos, estableciendo actividades sistemáticas

Los documentos de política pública como los Lineamientos Curriculares y Estándares Curriculares de Lenguaje asumen la producción escrita como proceso que requiere cuatro momentos planeación, textualización, revisión y corrección; estos planteamientos están dados desde los primeros grados, la diferencia radica en el nivel de complejidad, es decir tipología textual que se pretende que escriban los estudiantes; son once años desde el grado primero a grado once, formando escritores expertos; por tanto es necesario que estos documentos sean leídos, analizados e interpretados y ante todo llevados a las prácticas de aula.



REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Camps, A y Rivas, T. (2000). *La evaluación del Aprendizaje de la Composición Escrita en Situación Escolar*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación educativa (C.I.D.E).
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona España: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona España: Editorial Grao
- Castaño, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Chaves, Y. Lopera, N. (2006). *Propuesta metodológica para la enseñanza de la producción escrita de texto narrativo (cuento) en el grado tercero de primaria de la Institución Educativa San Luis sede Bellavista de Florencia Caquetá*
- Jurado, F. (2010). Las pruebas internacionales del Laboratorio SERCE-LLECE: ¿qué evalúa e innova el proyecto en lectura y escritura? *Enunciación*. Vol. 15, Núm. 1 enero- junio de 2010 Bogotá, Colombia/ ISSN 0122-6339151/ pp. 15-32.
- Lomas, C. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje.
- López, Y. (2010). *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria. Una experiencia de reflexión para transformar las prácticas pedagógicas*. Grupo Pido la Palabra. Bogotá. D. C
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá, D.C.: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2007). *Estándares Básicos de Lenguaje*. Santafé de Bogotá, D.C.:
- Magisterio. (2014). *Cuaderno de Trabajo*. Concurso Nacional de Cuento. Bogotá. D.C
- Sánchez, A., Cruz, M., Herrera, N.y Álvarez, S. (2010). La escritura: Lenguaje vivo en el aula.
- Secretaría de Educación Municipal de Florencia. (2009). *Planes de estudio de lengua castellana Educación Básica y Media*.



CAPÍTULO II

SECCIÓN 3

Estados de Arte



**LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMARIA. ESTADO DEL ARTE**

Mag. Clara Aidé Ortiz Poveda
Docente: Institución Educativa Normal Superior Florencia
Catedrática: Universidad de la Amazonia

RESUMEN

Este texto da cuenta de los resultados de una indagación documental sobre la enseñanza de argumentación en la educación básica primaria, que adelanto, en conjunto con estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior de Florencia y, surge del interés y el convencimiento personal acerca de la importancia del desarrollo de capacidades argumentativas, en los estudiantes, desde sus primeros años de escolaridad. La investigación se propuso presentar el estado del arte de la enseñanza de la argumentación a nivel internacional, nacional y regional, en básica primaria en particular, indicando las tendencias desde las cuáles se desarrollan los procesos investigativos en relación con la enseñanza de la argumentación y el impacto en los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Las exigencias actuales en términos comunicativos, intelectuales y culturales imponen un mayor nivel de uso de la lengua para responder a las necesidades del contexto y contribuir a la solución de los problemas de la sociedad; en este sentido, a la escuela se le ha asignado la función social de formar y educar a los niños y jóvenes.

Una de las enseñanzas que la escuela debe garantizar a sus estudiantes es el uso de la lengua. Según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), el objetivo de la enseñanza de la lengua castellana en Colombia es el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual implica que, "un usuario puede producir y comprender mensajes de manera adecuada a las circunstancias sociales y culturales, específicas de una sociedad" (Pág. 46); en correspondencia con lo anterior, una de las enseñanzas que la escuela puede ofrecer a los niños, es la argumentación. Pero, se tiene la creencia de que la argumentación es una habilidad que sólo se puede desarrollar en cursos superiores de básica secundaria o en la media y, por costumbre, en la educación primaria, se privilegia el texto narrativo, por su cercanía con la vivencias de los niños o por la consideración de que la literatura es una norma de referencia del buen uso de la lengua (Bassart, 1995).

Los procesos de indagación muestran que la enseñanza de la argumentación es un tema de creciente interés en los diferentes niveles educativos (en especial de preescolar y básica primaria) de diferentes partes del mundo, bajo la consideración de que la argumentación potencia la participación democrática de las personas en la vida social y ciudadana; la expresión de los puntos de vista de los niños, jóvenes y adultos permite manifestar las preferencias, defenderlas con argumentos para convencer a otros o reconocer puntos opuestos y, participar en discusiones o debates que lleven a la solución de conflictos, al logro



de acuerdos y a la emancipación de las personas y grupos sociales. Estudios recientes evidencian diferentes capacidades de los niños para argumentar, expresar y defender su punto de vista, llegar a acuerdos con sus compañeros o refutar puntos de vista de otros (Bassart, 1995).

En correspondencia con lo anterior, el presente trabajo se propone establecer el estado del arte de la enseñanza de la argumentación en la educación básica primaria, para dar cuenta de los esfuerzos y la preocupación de profesores por incluir en sus prácticas educativas el desarrollo de capacidades argumentativas en los estudiantes desde los primeros años de escolaridad. El texto se organiza en tres apartados: el primero presenta el marco teórico sobre la argumentación, el segundo explica el procedimiento metodológico y el tercero muestra los resultados del estado del arte de la argumentación en la educación básica primaria.

MARCO TEÓRICO: LA ARGUMENTACIÓN

La argumentación es una forma discursiva que utiliza el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de convencer a alguien de la validez de una idea o persuadirlo para que adopte determinado comportamiento. El desarrollo argumentativo se centra en el desarrollo de las interacciones manifiestas en debates, discusiones y textos en los que se expone un razonamiento: aseveración o aseveración más un sustento: argumento. (Emeren, 2002, citado en Ortiz y Morales, 2010), es decir que, la argumentación permite tratar temas que presentan controversia.

La argumentación está presente en las diferentes situaciones comunicativas y discursivas del ser humano, en contextos sociales, familiares, académicos y políticos, entre otros, en las que alguien intenta justificar un pensamiento o comportamiento e influir en la actuación del interlocutor, para convencerlo de algo. Perelman (1997) afirma que la argumentación es el estudio de las técnicas discursivas que incitan la adhesión de las personas a una tesis y, se caracteriza por la evidencia o razón para dirigir una acción e influir en los demás por medio del uso de premisas de hecho y de valor; en consecuencia, lo que determina la argumentación es el propósito (del emisor) de influir sobre las creencias o formas de actuar del destinatario. El propósito se realiza de dos maneras: convenciendo al destinatario para hacer que comparta una idea o realice una acción apelando a la razón y/o persuadiéndolo para que asuma una idea o realice una acción apelando a los sentimientos.

Una conducta argumentativa puede tener un carácter dialógico y un carácter lógico y tiene una estructura inferencial caracterizada por unas proposiciones formuladas como aseveraciones y otras como justificaciones o refutaciones de las aseveraciones (Díaz, 2002). El carácter lógico de la argumentación se refiere a la estructura lógica en la que se confrontan elementos racionales para llegar a una conclusión, para lo cual se distingue el objeto o tema a argumentar; la tesis o postura (positiva o negativa) sobre el tema que se defiende y, los argumentos o razones en los que se basa la postura del argumentador: racionales, ideas y verdades admitidas y aceptadas por el grupo social; de hecho, de ejemplificación, de autoridad y, argumentos que apelan a los sentimientos (halago, compasión, amenaza) del destinatario.

Las perspectivas de estudio de la argumentación desde los griegos dieron campo a diferenciar tres tipos de argumentación: a) la argumentación como la forma de conocer o lograr una adhesión apoyándose en criterios racionales, es decir, que actúa sobre la base del raciocinio. b) La persuasión como “un acto discursivo intencional encaminado a lograr una acción o una



determinada línea de conducta en un destinatario apelando más a sus emociones, deseos, temores, prejuicios, y todo lo relacionado con el mundo de los afectos que a su raciocinio” (Díaz, 2002:12), para alcanzar un fin preestablecido, algunas formas de persuasión son la coacción o coerción que apela a las emociones: amenazas, ofrecimientos, peticiones o mediante recursos lingüísticos. Y c) la demostración como razonamientos que buscan probar la verdad de un conocimiento mediante las relaciones que guarda con otros, cuya validez se obtiene a partir de premisas válidas” (Díaz, 2002:17); hay demostración cuando el proceso del pensamiento está sustentando sobre un ordenamiento lógico riguroso.

Otra forma de asumir la argumentación es verla como un proceso discursivo, de manera que se habla de la argumentación discursiva. Mientras la argumentación lógica funciona sobre modelos fijos cuyo propósito es la validez del razonamiento sin tener en cuenta el proceso de pensamiento del sujeto (Fingerman, 1982:172, en Díaz), la argumentación desde la lingüística y el análisis del discurso se asume como un proceso o práctica discursiva que “utiliza las técnicas y estrategias apropiadas para justificar puntos de vista y para aspirar a la adhesión del auditorio” (Díaz, 2002:14); desde esta perspectiva, la aceptación de las premisas y de la conclusión puede ser objeto de controversia. (Díaz, 2002:15).

Autores como Dolz y Camps reconocen el carácter dialógico de la argumentación. Dolz (1993: 65) afirma que “La argumentación se asemeja a una especie de diálogo (una controversia, una polémica, etc.) con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones”. La actividad argumentativa se encuentra, con frecuencia, ligada a la situación comunicativa y al contexto (Camps: 1995) y por ello hay que tener en cuenta la situación comunicativa en que se produce. Dicha situación de argumentación se encuentra determinada por la relación entre los elementos: emisor o persona que argumenta (propósito); información, punto de vista y argumentos; y, destinatario o persona real o figurada a la que se dirige la argumentación. El modo de comunicación implica aspectos como el contexto público o privado de desarrollo de la argumentación, si es directo o a través de algún medio de comunicación, con posibilidad de respuesta o no, etc.

Para Camps y Dolz (1995), la argumentación cumple una función importante en la educación ética del ciudadano moderno, en cuanto se vive sumido en situaciones de persuasión; saber argumentar para los actores de la democracia significa disponer de un mecanismo para defender sus ideas, examinar críticamente las ideas de los otros, rebatir argumentos y resolver conflictos de intereses. La argumentación es un medio para canalizar, mediante la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad, comprender los argumentos que se transmiten en los mensajes sociales y poner en práctica estrategias de argumentación para el desarrollo de habilidades de pensamiento.

PROCESO METODOLÓGICO

Esta investigación se enmarca en la política de investigación de la Institución Educativa Normal Superior de Florencia, la cual asume la investigación pedagógica como eje central en el proceso de formación de maestros para el Caquetá y la Amazonía; y, consiste en una investigación descriptiva, desarrollada desde las fases de la investigación documental con el fin de establecer el estado del arte de la enseñanza de la argumentación en la educación básica primaria. El proceso investigativo va más allá de la recolección de datos sobre el tema en cuestión, al analizar, interpretar y triangular los datos para establecer las características específicas de la enseñanza de la argumentación desde los primeros años de escolaridad.



La investigación documental (ID) se caracteriza por la utilización de documentos, desde los cuales se recolecta, selecciona y analiza información para presentar resultados coherentes, mediante procedimientos como: análisis, síntesis, deducción, inducción, entre otros; según Mengo (2009), la investigación documental es un proceso de búsqueda de información bibliográfica especializada, en fuentes impresas o virtuales, para producir nuevos asientos bibliográficos sobre un tema particular. En este sentido, el desarrollo metodológico de este estudio se aborda desde las fases la ID propuestas por Alfonso (1995) y Colls (1994):

En la primera fase se formula la pregunta ¿Cuál es el estado actual de la enseñanza y aprendizaje en la básica primaria? La pregunta surge del desarrollo de procesos de observación de clases de lengua castellana, como parte del curso de Didáctica de la lengua de los maestros en formación; la observación se desarrolla en las sedes de la Normal Superior y de otras instituciones que funcionan como centros de práctica; los practicantes observan las acciones que desarrolla el maestro como parte de la trasposición didáctica y los movimientos o acciones argumentativas de los estudiantes con las fortalezas o dificultades manifiestas en las estrategias comunicativas de los estudiantes y registran en sus diarios los aspectos observados, para luego interpretarlos.

La reflexión de la observación de clases permitió evidenciar dificultades en la capacidad de los niños para asumir posición frente a situaciones de controversia, defender sus posturas con argumentos y poco interés de los maestros por el desarrollo de esta competencia en sus estudiantes, por considerarla la argumentación un tema adecuado para el nivel de la secundaria. Derivado de la reflexión se decidió consolidar un estado del arte sobre la enseñanza de la argumentación para, posteriormente, pensar en propuestas didácticas encaminadas al mejoramiento de la misma.

La segunda fase consistió en la consulta documental y recolección de información, mediante la revisión bibliográfica de tesis, artículos y trabajos de grado sobre la enseñanza de la argumentación en la básica primaria a nivel internacional, nacional y regional.

En la siguiente fase se organizó la información, en carpetas con el programa Evernote; y, se adaptó una ficha bibliográfica, con aspectos como: título, autores, años de edición, hechos con que se relacionan, fecha de consulta, razones de importancia, identificación institucional, clasificación de tipo de documento, Cod. ISBN, dirección de web y el nombre de quien consulta. Posteriormente, se leyeron las investigaciones o artículos sobre la argumentación y su enseñanza en la básica primaria, lo cual permitió acceder a información sobre los autores de varias investigaciones y seleccionar documentos para el análisis según el objeto de la investigación.

Los documentos seleccionados se sistematizaron en un instrumento RAE, adaptado para el registro y organización de los datos, el cual tuvo en cuenta: tema, autores, fuente bibliográfica y/o cibernética, año de publicación, resumen, problema de investigación, aportes teóricos, aportes metodológicos, palabras claves, fuentes, resultados, conclusiones. La aplicación del instrumento permitió establecer categorías y clasificar las investigaciones para facilitar la sistematización y el análisis de los mismos.

En la cuarta fase se analizaron los datos de los RAE, mediante un instrumento que considera: título, problema y objetivo, desarrollo metodológico, resultados, conclusiones e interpretación,



para ubicar aspectos específicos de cada estudio y facilitar el cruce de información con miras a establecer el estado actual de la enseñanza de la argumentación en primaria.

La fase final permitió triangular la información para consolidar los resultados del estado del arte de la enseñanza de la argumentación. El cruce de información de las diferentes investigaciones permitió establecer puntos comunes en relación con las tendencias desde las cuales se aborda la enseñanza de la argumentación en la básica primaria y en los contextos internacionales, nacionales y regionales.

RESULTADOS

Establecer la discusión y el estado del arte de la enseñanza de la argumentación como resultado del proceso investigativo se logró mediante el conjunto de acciones desarrolladas desde la primera fase y se concreta en las fases IV y V. En la fase IV, con un primer cruce de información se analizan e interpretan los datos relevantes de cada investigación y las convergencias de tipo de investigación, metodología, resultados y conclusiones. Y, en la en la fase V se cruza la información de las diferentes investigaciones para establecer los puntos comunes en relación con las tendencias desde las cuales se aborda a la enseñanza de la argumentación.

Un primer resultado derivado de los hallazgos corresponde al desarrollo de trabajos en diferentes partes del mundo, este análisis permite organizar las investigaciones en internacionales, nacionales y regionales, los trabajos de cada contexto se clasifican de acuerdo con la forma como abordan el tema en cuestión. A continuación se presentan este primer cruce de información.

ESTADO DEL ARTE INTERNACIONAL DE LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN

La consulta de trabajos en el nivel internacional permitió sistematizar doce trabajos, desarrollados en países como: Argentina, México, Uruguay, España, Francia y Suiza; autores como: Candela, (1995); Dominique, (1995); Rubio y Arias, (2002); Borzone, Dolz y Sánchez, (2012); Cotteron, (1995), los cuales aportan aspectos sobre la importancia del desarrollo de la argumentación en la básica primaria, para que los estudiantes expresen sus ideas, sentimientos, razones o motivos por los cuales desean o no realizar una actividad.

Los trabajos “Argumentación y conocimiento científico escolar, en el país de México” y, “La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de ciencias” de Candela (1991 y 1995), se centran en la observación de clases de ciencias naturales para caracterizar las estrategias de enseñanza, para concluir, a manera de diagnóstico que, los maestros, mediante actividades de la cartilla o de indagación, fomentan la participación y promueven la argumentación interactiva en sus estudiantes, llevándolos a cuestionar, escuchar, observar, opinar y defender sus opiniones.

Otro grupo de investigaciones como: “Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de los textos producidos a partir de una secuencia didáctica” de Sánchez, Dolz y Borzone (2012); “Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de Educación Primaria: Escribo mi opinión”, de Dolz y Pasquier (1993); “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión” de Dolz (1995); Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el tercer ciclo”, de las argentinas,



Rubio y Arias (2002); “Aprendiendo a argumentar: Análisis del uso de marcas enunciativas en cartas infantiles”, desarrollado por Sánchez A. y Silva (2011); “Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias” Anna Sardá Jorge y Neus Sanmartí Puig, (Uruguay, 2010); ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? de Cotteron (1995); y, La investigación “¿Podemos cazar ranas?”; realizado en España por López R. R. y Jiménez A. M. P. (2007), centran su atención en la implementación de acciones en el aula para mejorar u orientar la enseñanza de la argumentación en la básica primaria., mediante metodologías centradas en la tendencia dialógica de la argumentación, a partir de secuencias de clases, talleres y estrategias como: escritura de cartas de solicitud, discusión a partir de temas de interés, de preguntas o consignas propuestas por el o la maestra, salidas de campo, reflexión sobre temas de actualidad y la cotidianidad, entre otras.

Y, los trabajos “Elementos para una didáctica de la Argumentación en la escuela primaria”, del francés Guy Bassart Dominique (1995); y, el trabajo del colombiano Francisco J. Ruiz O. “Caracterización y evolución de los modelos de enseñanza de la argumentación en clase de ciencias en la educación primaria” (T. doctoral, U. Autónoma de Barcelona 2012) centran su interés al desarrollo teórico sobre la enseñanza de la argumentación. El primer expone elementos teóricos y políticas educativas que incluyen la enseñanza de la argumentación en la escuela primaria francesa y, cita ejemplos que orientan el proceso de enseñanza de la misma. El segundo, señala la evolución de los modelos de enseñanza de la argumentación en el transcurso del tiempo y la importancia de implementar, en la enseñanza de la argumentación desde diferentes estrategias que favorezcan el desarrollo de las capacidades argumentativas en los niños y las niñas que adelantan estudios de básica primaria.

A manera de balance se puede afirmar que, los trabajos internacionales sobre enseñanza de la argumentación en la básica primaria, se centran en el desarrollo de propuestas didácticas o metodológicas como las secuencias de clase, las discusiones en el aula, elaboración de discursos argumentativos orales o escritos, entre otros. Un conjunto pequeños de trabajos dedican esfuerzos a la caracterización o diagnósticos del nivel argumentativo de los estudiantes y/o al desarrollo de orientaciones teóricas y metodológicas dirigidas al trabajo de los docentes en el aula.

ESTADO DEL ARTE NACIONAL DE LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN

La clasificación en las tendencias derivadas del análisis documental de trabajos nacionales permitió establecer que, al igual que en el nivel internacional, existe un interés por transformar la enseñanza de la argumentación en básica primaria (la mayoría de los estudios analizados se centran en este aspecto); un conjunto pequeño de trabajos se dedica al desarrollo de propuestas teóricas sobre la enseñanza de la argumentación en básica primaria y, son escasos los trabajos sobre caracterización del nivel de desempeño argumentativo de los estudiantes; no obstante, los trabajos propositivos parten, en su mayoría, de un diagnóstico del nivel de argumentación de los estudiantes.

Los trabajos transformativos, se subdividen en un conjunto de investigaciones propositivas que abordan los procesos de enseñanza de la argumentación desde el área de ciencias naturales, entre ellos están: “Incidencia de una unidad didáctica acerca del tema “mezclas y sustancias” en el desarrollo de la capacidad argumentativa en estudiantes de grado 4º de básica primaria de la IE. Eludía Mejía, de Dosquebradas”; “Los episodios argumentativos y las preguntas,



como indicadores de procesos argumentativos en ciencias” Narváez y Franco (2012), Francisco J. Ruiz O. y otros (2012); “Incidencia de una unidad didáctica acerca del tema “la circulación”, en el desarrollo de la argumentación en estudiantes del grado 5 de básica primaria de la I.E. San Vicente de Paúl, Santa Rosa de Cabal, Pereira”, realizado por Gallego Higuera y otros (TG. de Univ. Tecnológica de Pereira, 2012). Estos trabajos muestran cómo desde la clase de ciencias naturales se implementan secuencias didácticas, de clases desde diferentes temas o desde la metodología de “Pequeños científicos” para orientar a los estudiantes hacia la reflexión y la autocritica sobre elementos teóricos y controversiales, para ayudar a mejorar su argumentación.

Un segundo grupo de trabajos transformativos, aborda la enseñanza de la producción y la comprensión de textos argumentativos en la básica primaria. En este grupo se pueden citar las investigaciones “Producción de textos argumentativos: una perspectiva desde el modelo pedagógico de filosofía para los niños” de Guerreiro Pacheco (TG. U. Nacional, 2008); “Lectura crítica y producción textual en los grado cuarto y quinto de básica primaria” de Parra Moreno O. A. y otros (TG. Corporación universitaria Minuto de Dios, Bogotá 2011); “Comprensión lectora de los textos argumentativos en niños vulnerables escolarizados en Quinto grado de básica primaria” de la estudiante Caballero Escorcía (Tesis, U. Antioquia, 2008); “La argumentación en la escuela primaria” de Ruben Darío Hurtado Vergara (profesor Universidad de Antioquia. Sf). Los anteriores estudios se centran en la implementación de propuestas de intervención, a partir de ejercicios de lectura de textos argumentativos, talleres de exploración de lectura crítica, análisis de textos argumentativos y discusión sobre preguntas que se van complejizando cada vez más para llevar al niño a desarrollar su capacidad argumentativa.

El tercer conjunto de trabajos transformativos lo conforman estudios sobre la enseñanza de la argumentación oral en la básica primaria. Este grupo lo conforman los estudios: Ciencias naturales: “Incidencia de una unidad didáctica acerca del tema “mezclas y sustancias” en el desarrollo de la capacidad argumentativa en estudiantes de grado 4º de básica primaria de la IE. Eludía Mejía, de Dosquebradas”; “Los episodios argumentativos y las preguntas, como indicadores de procesos argumentativos en ciencias” Narváez y Franco (2012), Francisco J. Ruiz O. y otros (2012); “Incidencia de una unidad didáctica acerca del tema “la circulación”, en el desarrollo de la argumentación en estudiantes del grado 5 de básica primaria de la I.E. San Vicente de Paúl, Santa Rosa de Cabal, Pereira”, realizado por Gallego Higuera y otros (TG. de Univ. Tecnológica de Pereira, 2012).

Comprensión y producción de T. A. “Producción de textos argumentativos: una perspectiva desde el modelo pedagógico de filosofía para los niños” de Guerreiro Pacheco (TG. U. Nacional, 2008); “Lectura crítica y producción textual en los grado cuarto y quinto de básica primaria” de Parra Moreno O. A. y otros (TG. Corporación universitaria Minuto de Dios, Bogotá 2011); “Comprensión lectora de los textos argumentativos en niños vulnerables escolarizados en Quinto grado de básica primaria” de la estudiante Caballero Escorcía (Tesis, U. Antioquia, 2008); “La argumentación en la escuela primaria” de Ruben Darío Hurtado Vergara (profesor de la Universidad de Antioquia, sf.).

Enseñanza de la argumentación oral: “La argumentación oral en la primaria”, de Santos Velandia (2012); “La educación artística aportes al desarrollo de la argumentación oral de niños y niñas de primer grado de escolaridad” de Castillo Pabón y Posada Silva (Bogotá, 2008); “Experiencia de aprendizaje actos discursivos de la argumentación” de Gloria Inés Yepes y otros (U. de Antioquia, 2014); “Cosas de niñas que debe permitirse en el colegio” análisis de



un caso de argumentación infantil”, de Rodríguez Pacheco (TG. UNAL, 2008); y, “Pensadores críticos en la escuela”, de Ocampo Trilleras y Ruiz Monte (U. Tecnológica de Pereira 2007)., los cuales abordan la argumentación mediante la aplicación de estrategias y actividades metodológicas como talleres de discusión, comprensión, reflexión crítica, debates, juegos de roles, observación y producción de textos por proceso (planeación, escritura y reescritura) sobre situaciones polémicas de la vida social, de acuerdo con la cotidianidad y los intereses de los estudiantes.

Una segunda agrupación de los hallazgos derivados de la consulta de investigaciones nacionales obedece a trabajos que abordan la enseñanza de la argumentación desde la producción de aportes teóricos, su historia y evolución el campo de la educación. El primer trabajo es “Una aproximación analítica de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia” desarrollado por la docente Dora Inés Calderón (2011), el cual se propuso valorar la importancia de la didáctica de la lengua y su incidencia en la argumentación escrita y la valoración del estudiante como sujeto participante, que tiene razones para argumentar, el trabajo asume la argumentación como una actividad socio-cultural y lo cognitivo; y, el segundo trabajo es “Didáctica de la lengua y la de argumentación escrita” del profesor Roberto Ramírez Bravo (U. Nariño, 2010), quien presenta una recopilación de modelos y posturas sobre el desarrollo de la argumentación en la escuela, los cuales tienen importancia histórica en la educación además, propone metodologías implementadas por diferentes docentes, que pueden ayudar al mejoramiento de la enseñanza de la lengua y de la argumentación escrita, desde una mirada diferente.

En términos generales, los resultados de la consulta de investigaciones nacionales muestran que: la tendencia de trabajos diagnósticos sobre la argumentación en la básica se asume como un momento de la investigación cuyo fin es la caracterización del nivel de desempeño de los estudiantes y las acciones que desarrollan los maestros, a partir de pruebas de entrada u observación de clases. Es de resaltar los intentos realizados por maestros en diferentes contextos para presentar propuestas transformativas orientadas al desarrollo o al mejoramiento de competencias argumentativas en los diferentes grados de la básica primaria, estos trabajos presentan estrategias como discusiones sobre experimentos, capacidad para explorar, interpretar, analizar, indagar, debatir, argumentar y realizar un análisis crítico frente a su pensamiento, resumir, reconocer los saberes previos y responder preguntas desde temas del interés los estudiantes y/o de la cotidianidad.

LA mayoría de los trabajos consultados obedecen opciones de grado o tesis de estudiantes de pregrado o maestrías, los cuales se realizan con parte del proceso de profesionalización de los maestros, son pocos los trabajos desarrollados por maestros en ejercicios, lo cual implica que, las investigaciones se estancan con la finalización del pregrado o posgrado de los estudiantes.

ESTADO DE ARTE REGIONAL DE LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN

Los resultados de investigaciones regionales sobre la enseñanza de la argumentación, se ubican de manera general en la tendencia transformativa, y en su mayoría corresponden a resultados de proceso de formación de maestros de la Universidad de la Amazonia, sólo se ubicó una investigación diagnóstica y, entre las más recientes, dos investigaciones documentales, desarrollados por estudiantes del programa de Formación Complementaria de



la Normal Superior de Florencia. Los trabajos transformativos se clasifican en propuestas de intervención para la enseñanza de la comprensión y la enseñanza de la producción escrita.

El trabajo, “La comprensión de texto argumentativo de estudiantes de 5° de básica primaria” de Estella Marín (TG. Uniamazonia, 2007), dedica sus esfuerzos a caracterizar el nivel de desempeño en comprensión de lectura de texto argumentativo de estudiantes de grado quinto, de una institución pública de Morelia Caquetá. En sus hallazgos se dice que los niños desconocen este tipo de texto, lo confunden con el narrativo y afirman no trabajarlos en sus clases.

Entre los trabajos transformativos que abordan la enseñanza de la comprensión de lectura de texto argumentativo están: “Mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en grado 5° de primaria” de Cano Penagos y Córdoba Penagos (2010); “Comprensión de texto argumentativo en estudiantes de grado 5° de las instituciones educativas Bajo San Gil y José Antonio Galán del municipio de Florencia” de Pérez y Puentes (2009); “Secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora con textos argumentativos en el grado quinto de educación básica primaria” de Gómez Veloza y Pérez Díaz (2013); y, “La comprensión lectora de texto argumentativo en estudiantes de grado quinto de básica primaria de la institución educativa Jean Piaget de Florencia Caquetá”, de Medina Cuellar, Valencia Motta y Chávez Rojas (U. Amazonia, 2011), los cuales se centran en la implementación de secuencias de clases con talleres de comprensión tipo ICFES y discusiones sobre los mismos, identificación de las ideas centrales, la intención del texto y del autor, la tesis, la antítesis, trabajo entre pares, entre otros.

En cuanto a los trabajos de la tenencia transformativa, centrados en la enseñanza de la producción escrita, se pueden citar: “La producción escrita de texto argumentativo en los estudiantes del grado quinto de educación básica primaria” de Guaca Jiménez y Medina Rubio (TG.U Amazonia, 2010); y, “Estrategias metodológicas para mejorar la producción escrita de texto argumentativo en los estudiantes de básica primaria”, Lemus Rentería y Sánchez Pérez (TG. U Amazonia, 2010); estos trabajos presentan una recopilación de antecedentes teóricos y prácticos sobre la producción escrita de texto argumentativo a nivel internacional, nacional y regional; y, el desarrollo de propuestas metodológicas organizadas en secuencias de clases que permitieron, a los estudiantes, mejorar la comprensión, el manejo de las características del texto argumentativo y la planeación, la escritura y la revisión de textos por parte de los estudiantes.

Los trabajos teóricos del nivel regional, son: “Estado del arte de la enseñanza de la argumentación en la básica primaria en Colombia” realizado por Pobeda Peñaranda y Tapiero Perilla (2014), con el objetivo de: “Establecer el estado del arte sobre la enseñanza de la argumentación en la básica primaria en Colombia en el área de lengua castellana”. Y “La enseñanza de la argumentación en la educación básica primaria en diferentes contextos internacionales: Estado del arte” de Marroquín Ramírez Vásquez Peña (2014). Las autoras realizaron un proceso de revisión, lectura, análisis documental y la reflexión crítica sobre la enseñanza de la argumentación en la educación básica primaria para señalar, de acuerdo con los hallazgos, que la argumentación es fundamental para comprender la evolución de los modelos pedagógicos de la argumentación; que la enseñanza de la argumentación en la actualidad cobra importancia, una vez que dota a la persona de habilidades para enfrentar las situaciones controversiales en las que debe tomar decisiones y defenderlas con argumentos válidos en todos los aspectos de la vida cotidiana; y que existe un amplio número de artículos,



trabajos de grado, tesis y experiencias de maestros, en los que se proponen diagnósticos, propuestas didácticas e información teórica útil para la orientación de procesos de enseñanza de la argumentación en la primaria.

En general los trabajos sobre la enseñanza de la argumentación en la región se agrupan en las tendencias transformativa y teórica. En la primera se presentan dos tipos de propuestas una centrada en la enseñanza de la comprensión de textos argumentativos y la otra con énfasis en la producción del mismo tipo de texto. Las propuestas consisten en secuencias de clases, talleres. Los resultados de las investigaciones muestran avances en todos los aspectos trabajado además, señalan que los estudiantes valoran la importancia de la producción de textos argumentativos como medio para expresar sus puntos de vista u opiniones y defenderlas con argumentos.

BALANCE DE RESULTADOS

La sistematización de las investigaciones encontradas permitió ubicar trabajos sobre la enseñanza de la argumentación en básica primaria, a nivel internacional, nacional, regional; los hallazgos en cada uno de estos contextos se pueden clasificar en tres tendencias: diagnósticas, transformativas y teóricas.

A nivel internacional los trabajos de intervención en aula o transformativos proponen procesos de enseñanza que privilegian la interacción y el intercambio entre estudiante-estudiantes y estudiantes – maestro, lo cual implica que, el maestro debe ser dinámico e infundir, en sus estudiantes, la construcción de textos o discursivos (orales escritos), sobre sus ideas respecto a situaciones presentes en la vida diaria, mediante metodologías como las secuencias de clases, los talleres, debates o discusiones a partir de interrogantes para tomar decisiones sobre aspectos puntuales y las salidas de campo.

La enseñanza de la argumentación en la básica primaria se asume desde las tendencias dialógica y discursiva de la argumentación, en las que el maestro propicia situaciones y espacios para que los estudiantes planteen sus inquietudes e interrogantes, participen en la toma de decisiones respecto a los temas y actividades a realizar y defiendan sus ideas o refuten las de los demás con contraargumentos para convencer a los interlocutores.

Los trabajos transformativos se centran en secuencias de clases o talleres de discusión en los que se promueve la indagación, orientada con preguntas formuladas por los maestros o suscitadas en los estudiantes en los espacios de clase; actividades de cartillas, discusiones orales sobre temas de interés, discusiones, juego de roles, talleres, salidas de campo y/o escritos de cartas u otro tipo de texto argumentativo (por proceso: planeación, escritura y revisión) como estrategias para movilizar la argumentación en los estudiantes.

Las propuestas de intervención parten de estrategias como la escritura de cartas de solicitud y la justificación del por qué hacer o visitar X cosa o lugar, sus sueños, etc., mediante el desarrollo de actividades que motiven a los estudiantes a producir argumentos orales o escritos para apropiarse de conocimientos de la escritura, expresar sus argumentos y contraargumentos; algunas actividades recreativas como la estrategia “Reality Show”, los juegos de roles y los ejercicios de lectura favorecen la comprensión y la producción de textos



argumentativos orales o escritos, permiten a los estudiantes participar en la producción y el análisis del discurso para valorar u oponerse a los argumentos que dan los compañeros; por otra parte, las salidas pedagógicas o de campo, desde el área de ciencias naturales, sirven de espacio para la enseñanza de la argumentación y permiten conocer las ideas de los estudiantes, sus argumentos y contraargumentos orales, sobre la charca u otra lugar mediante la indagación.

Los trabajos clasificados como teóricos muestran además de las orientaciones epistemológicas de la enseñanza de la argumentación, las políticas educativas que incluyen la enseñanza de la argumentación y la evolución de modelos de enseñanza de la argumentación y la importancia de implementar acciones metodológicas y ejemplos de enseñanza para que los estudiantes lleguen a argumentar por medio de temas de su propio interés, a partir de los cuales puedan expresar sus conocimientos y defender sus ideas por medio de argumentos (orales o escritos), lo cual permite la interacción en el aula.

En cuanto a los resultados nacionales, el estado del arte de la enseñanza de la argumentación, permite destacar la ausencia de trabajos diagnósticos o teóricos y, resaltar la prevalencia de investigaciones transformativas, desde las cuales se aborda la comprensión y la producción de texto escrito argumentativo y, el fortalecimiento de las competencia argumentativa oral en estudiantes de los diferentes grados de la básica primaria.

La mayoría de investigaciones transformativas asumen como proceso metodológico el desarrollo de secuencias didácticas o de clases, en las que se proponen acciones articuladas para que los estudiantes aprendan a manejar la argumentación desde la planeación de los discursos, la selección de temas de clase o lugares para realizar salidas. Mediante la indagación los estudiantes participan en la toma de decisiones respecto al desarrollo de la clase o de la temática a abordar, construyen y re-construyen argumentos para defender sus opiniones y contraargumentos para refutar las opiniones de los compañeros, llegar a acuerdos y mejorar sus aprendizajes: de los temas y de la argumentación.

Las estrategias privilegiadas por los maestros para desarrollar capacidades argumentativas en los estudiantes son, entre otros, la activación de conocimientos previos, los debates, las discusiones, la indagación, el análisis de crítico de textos, el resumen, los juegos de roles, la profundización de los niveles de complejidad de preguntas que requieren de la argumentación, reflexión crítica, la autoevaluación – autocrítica, a partir de temas del interés y el gusto de los estudiantes.

En el contexto regional prevalecen los estudios propositivos desde los cuales se desarrollan propuestas como secuencias de clase o propuestas metodológicas orientadas al mejoramiento de la comprensión y la producción de textos orales o escritos en diferentes grados de la básica primaria; estos trabajos se han desarrollado en instituciones públicas y privadas, rurales y urbanas de los diferentes municipios del departamento del Caquetá.

Las propuestas desarrollados por los maestros incluyen en especial talleres de comprensión de lectura de texto argumentativo desde los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, en los cuáles se enfatiza en las características específicas, la función en intencionalidad de este tipo de texto. En cuanto a las estrategias y acciones orientadas a la producción de texto argumentativo se resalta en énfasis en el proceso de producción textos escritos u orales



(planeación, textualización y revisión de los textos) y, el reconocimiento de los niveles de análisis de la producción textual propuesta por el MEN en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998).

Los resultados finales de las investigaciones transformativas, concuerdan en afirmar que las propuestas permiten fortalecer la capacidad de los estudiantes para interpretar, analizar, indagar, debatir, argumentar, participar en talleres de discusión y reflexión, en los cuales comparten sus ideas, argumentando sus posturas de pensamiento frente a una problemática. Además, los estudiantes mejoraron el reconocimiento de la superestructura textual, la comprensión, encuentran gusto por producir textos argumentativos orales o escritos, aplicando estrategias de la revisión y reescritura de los mismos.

A nivel institucional se destaca el trabajo de las estudiantes Poveda y Tapiero (2014) y, Vásquez y Marroquín (2014) quienes desarrollaron dos investigaciones documentales para acercarse al estado del arte de la enseñanza de la argumentación en básica primaria.



CONCLUSIONES

La argumentación se entiende como la acción de argumentar para convencer por medio de la justificación de ideas, a partir de un tema o una pregunta que se da en contextos como el aula, que lleva a que el maestro y los estudiantes inicien la construcción de sus propios conocimientos a partir de la inquietud por conocer algo que los inquieta o que lo quieren compartir ya sean por medio de palabras o gestos.

Los resultados de esta indagación sobre el estado del arte a nivel internacional muestra que existen pocos trabajos centrados en la enseñanza de la argumentación, algunos de ellos se centran en estudios diagnósticos sobre la forma como los maestros asumen la enseñanza de la argumentación en las aulas de básica primaria o sobre el nivel de comprensión o producción escrita de este tipo de textos; otros consisten en la implementación de propuestas didácticas orientadas a la enseñanza de la argumentación, su mayoría desarrollan secuencias didácticas.

Los desarrollos investigativos actuales conceden importancia y relevancia a la enseñanza de la argumentación como promotora del desarrollo personal y social de los niños, por lo cual, en la mayoría de los trabajos, se afirma que esta competencia debe abordarse desde los primeros grados de la básica primaria y se debe fortalecer a lo largo de la vida académica. En algunos trabajos incluso se menciona la necesidad de que la familia también contribuya al desarrollo de esta importante habilidad comunicativa.

Se resalta la importancia que reviste la argumentación en la apropiación de conocimientos científicos en la básica primaria; los resultados muestran que varias de las propuestas didácticas (a nivel internacional y nacional) son aplicadas para mejorar la enseñanza de la argumentación desde el área de ciencias naturales, mientras que en el contexto regional, son más frecuentes los trabajos sobre la enseñanza de la argumentación propuestos desde las clases de lengua castellana, es de aclarar que la mayoría de ellas corresponden a trabajos de grado de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura.

Existe un marcado interés por el abordaje de la enseñanza de la argumentación desde el área de ciencias naturales, en los contextos internacional y nacional), la mayoría de investigaciones propositivas se desarrollan desde esta asignatura; a diferencia de ellos, en el contexto regional, los trabajos sobre la enseñanza de la argumentación, en su mayoría, se desarrollan desde el área de lengua castellana, aunque muchos promueven la interdisciplinariedad.

Los resultados demuestran que, si bien con el desarrollo de las propuestas de intervención se obtienen logros en la comprensión y en producción oral o escrita de textos argumentativos, es necesario dar un giro a la educación en Colombia, a partir de la inclusión de procesos que ayuden a que el maestro tome conciencia de sus capacidades y las guíe por nuevas tendencias que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo; es decir, se debe continuar el desarrollo de procesos metodológicos para apara fortalecer la enseñanza escrita de texto argumentativo.

Y, por último, vale la pena mencionar que, la mayoría de trabajos son desarrollados en el marco de programas de normalistas, pregrado, maestría y unos pocos de doctorado, los cuales se estancan con el cumplimiento del requisito para procesos de graduación; unos pocos son impulsados por profesores universitarios de facultades de educación como parte de su



inquietud en el proceso de formación de maestros, es escasa la presencia de trabajos investigativos desarrollados por maestros en ejercicio como parte de su práctica pedagógica.



REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Alfonso, I. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones
- Bassart, D. G. (1995). "Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria". [file:///D:/Downloads/Dialnet-ElementosParaUnaDidacticaDeLaArgumentacionEnLaEscu-2941563%20\(5\).pdf](file:///D:/Downloads/Dialnet-ElementosParaUnaDidacticaDeLaArgumentacionEnLaEscu-2941563%20(5).pdf)
- Caballero, E., E. R. (2008). "Comprensión lectora de los textos argumentativos en niños vulnerables escolarizados en Quinto grado de básica primaria". Medellín: Universidad de Antioquia.
- Calderón, D. I. (2011). "Una aproximación analítica de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia". *Revista de Lenguaje*. Vol. 39 N° 1. <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/1070/1080>
- Camps, A. (1995). "Aprender a escribir textos argumentativos. Característica dialógicas de la argumentación escrita". *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 25. 5-63
- Camps, A. y Dolz J. (1995). "Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual". *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 25. 5-8
- Candela, M. A. (1991) "Argumentación y conocimiento Científico escolar". Centro de investigación y estudios avanzados. México. Recuperado en: <file:///D:/Downloads/Dialnet-ArgumentacionYConocimientoCientificoEscolar-48372.pdf>
- Cano, Elsa P. y Córdoba, Andrea P. (2010). Mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en grado 5º de primaria. Universidad de la Amazonia.
- Castillo, N. P. y Posada, S. (2008). La educación artística: Aportes al desarrollo de la argumentación oral de niños y niñas de primer grado de escolaridad. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Colls, M. (1994). *Introducción a la investigación documental*. Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones de la ULA.
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? Ginebra - Suiza
- Díaz Rodríguez, Á. (2002). *La argumentación escrita*. 2ª. Ed. Medellín: Universidad de Antioquia,.
- Dolz J. (1995). "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión". Traducido y adaptado por Pilar Labaien, M. José Sánchez y Francisco J. Sierra. Departamento de Educación y Cultura, Navarra (España).
- Dolz, J. (1996) Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Traducido y adaptado por Pilar Labaien, M. José Sánchez y Francisco J. Sierra. Departamento de Educación y Cultura, Navarra (España).



- Dolz, J. y Pasquier, A. (1993). Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de Educación Primaria: Escribo mi opinión. Traducción y adaptación: Pilar Elcarte; Iñaki Biain; José Manuel Legarra y María José Úcar. Departamento de Educación y Cultura, Navarra (España).
- Eemeren, F.H. & Grootendorst, R. (1989). Teaching argumentation analysis and critical thinking in the Netherlands. *Resource Publication*, Series 2, No. 2. Montclair State Coll., NJ Inst. for Critical Thinking
- Gallego Higuera, D. L. y otros. (2012). *Incidencia de una unidad didáctica acerca del tema “la circulación”, en el desarrollo de la argumentación en estudiantes del grado 5 de básica primaria de la I.E. San Vicente de Paúl, Santa Rosa de Cabal*: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gómez, Veloza y Pérez Díaz. (2013). Secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora con textos argumentativos en el grado quinto de educación básica primaria. Universidad de la Amazonia.
- Guaca Jiménez, M. y Medina Rubio, M. (2010). La producción escrita de texto argumentativo en los estudiantes del grado quinto de educación básica primaria. Universidad de la Amazonia.
- Guerreo, V. P. (2008). Producción de textos argumentativos: una perspectiva desde el modelo pedagógico de filosofía para los niños. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hurtado, R. D. (sf.) *La argumentación en la escuela primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Lemus Rentería, J. y Sánchez Pérez, M. (2011). Estrategias metodológicas para mejorar la producción escrita de texto argumentativo en los estudiantes de básica primaria. Universidad de la Amazonia.
- López R. R. y Jiménez A. M. (2007). ¿Podemos cazar ranas? Calidad de los argumentos de alumnado de primaria y desempeño cognitivo en el estudio de una charca. Departamento de Didáctica das Ciencias Experimentais. Universidade de Santiago de Compostela. <file:///D:/Downloads/87929-216468-1-PB.pdf>.
- Marroquín Ramírez, Y. y Vásquez Peña, N. (2014). La enseñanza de la argumentación en la educación básica primaria en diferentes contextos internacionales: Estado del arte.
- Martínez, M. C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina.
- Mendoza Cuellar, A. P. y otros. (2013). La comprensión lectora de texto argumentativo en estudiantes de grado quinto de básica primaria de la institución educativa Jean Piaget de Florencia Caquetá. Universidad de la Amazonia.



- Mengo, O. (2009). *La investigación científica y documental*. Universidad Central de Venezuela.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio
- Narvárez L. y otros. (2012). Incidencia de una unidad didáctica acerca del tema “mezclas y sustancias” en el desarrollo de la capacidad argumentativa en estudiantes de grado 4° de básica primaria de la IE. Eludía Mejía, de Dosquebradas”. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ocampo, Luis H. T. y Ruiz Elaine M. (2007). “Pensadores críticos en la escuela”. *Revista Electrónica de Educación y psicología*. Numero 3, julio del 2007. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ortiz, Clara A, y Morales M. (2010). *Cómo incide la producción de textos argumentativos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado 7° de la Escuela Normal Superior*. Tesis de maestría. Universidad de la Amazonia, Florencia Caquetá.
- Parra Moreno O. A. y otros. (2011). *Lectura crítica y producción textual en los grado cuarto y quinto de básica primaria*. Bogotá. Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Santa Fe de Bogotá: Ed. Norma
- Pérez, Luz A. y Puentes, María. (2009). *Comprensión de texto argumentativo en estudiantes de grado 5° de las instituciones educativas Bajo San Gil y José Antonio Galán del municipio de Florencia*. Universidad de la Amazonia.
- Pobeda Peñaranda, A. y Tapiero Perilla, P. 2014. “Estado del arte de la enseñanza de la argumentación en la básica primaria en Colombia” I.E. Normal Superior de Florencia, Caquetá.
- Ramírez, Roberto B. (2010). *Didáctica de la lengua y la de argumentación escrita*. Universidad de Nariño, Pasto. Editorial Universitaria.
- Rodríguez P., H. A. (2008). “*Cosas de niñas debe permitirse en el colegio*”: análisis de un caso de argumentación infantil. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rubio M. y Arias, V. (2002). “Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el tercer ciclo, en Tandil, provincia de Buenos Aires, Argentina”. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n4/23_04_Rubio.pdf
- Ruiz, O. Francisco J. (2012). *Caracterización y evolución de los modelos de enseñanza de la argumentación en clase de ciencias en la educación primaria*. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de didáctica de las matemáticas y de las ciencias experimentales. Barcelona, España.



- Ruiz, Francisco J. O. y otros. (2012). “os episodios argumentativos y las preguntas, como indicadores de procesos argumentativos en ciencias. Asociación Colombiana para la Investigación en Educación en Ciencia y Tecnología”. *Revista EDUCyT* 2012; Vol. Extraordinario. Diciembre, ISSN 2215 – 8227.
- Sánchez, V. (2011). “Aprendiendo a argumentar: Análisis del uso de marcas enunciativas en cartas infantiles”. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, N° 49, 2, 2011, págs. 129-151
- Sánchez AbchiV. y otros. (2012). Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de los textos producidos a partir de una secuencia didáctica. *Trabajos de lingüística Aplicada*, vol.51 (2).
- Santos, Nidia P. V. (2012). *La argumentación oral en la primaria*. Universidad Francisco José de Caldas.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (1985). *Técnicas de documentación e investigación*. Caracas.
- Yepes, Gloria Inés y otros. (2014). *Experiencia de aprendizaje actos discursivos de la argumentación*. Medellín: Universidad de Antioquia.



TENDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Lillyam López de Parra³⁶
Mayra Alejandra Córdoba Beltrán³⁷
Michael Herney Segura Castro³⁸
Janet Tatiana Polanía Muñoz³⁹

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia consiste en presentar las tendencias investigativas de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), en los últimos cinco años. Es una investigación cualitativa, descriptiva, de carácter documental. Para su desarrollo, se ejecutaron dos fases: la heurística y la hermenéutica, se analizaron cincuenta investigaciones consultadas en diversas bases de datos. En los resultados el interés investigativo se centra en las estrategias didácticas para la lectura y escritura. Además, se presentan las principales problemáticas, objetivos, temáticas, metodologías, resultados y tendencias de las investigaciones. En los fundamentos teóricos de la lingüística prevalece teoría de la lengua fundamentada por el discurso o la textualidad y el enfoque comunicativo. En la literatura, el enfoque semiótico, la teoría estética de la recepción, la teoría desde la autonomía y la mismidad literaria, los géneros literarios y los de la cibercultura. En lo pedagógico, se contempla el aporte sociocultural del constructivismo de Vigotsky.

Abstract

The objective of this paper present the research trends in the teaching of language and literature in the past five years. It is a qualitative research, descriptive of documentary character. For its development, two phases were implemented: heuristics, hermeneutics, were consulted fifty researches consulted in various databases. Outcomes research interest focuses on the teaching strategies for reading and writings. In addition the main problems arise, objectives, themes, methodologies, results and research trends. In the theoretical foundations of Linguistics Language based speech or textuality and the communicative approach theory prevails. In literature, the semiotic approach, the aesthetic theory of reception, from autonomy theory and literary sameness, literary genres and cyberculture. The pedagogical, contemplates the cultural contribution of the constructivism of Vygotsky.

PALABRAS CLAVE: tendencias investigativas, didáctica de la lengua y la literatura, estado del arte.

³⁶Profesora Universidad de la Amazonia. Doctora en Educación. lillyamlopez@yahoo.es

³⁷ Estudiante Programa de Lengua Castellana y Literatura, Universidad de la Amazonia. mayy_1016@hotmail.com.

³⁸ Estudiante Programa de Lengua Castellana y Literatura, Universidad de la Amazonia. mario.castro.2@hotmail.com

³⁹ Estudiante Programa de Lengua Castellana y Literatura, Universidad de la Amazonia. ja.polania@udla.edu.co



KEY WORDS: *research trends, didactics of language and literature, State of the art.*

INTRODUCCIÓN

La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL⁴⁰) es considerada como una disciplina, caracterizada por indagar y hallar mecanismos y estrategias apropiadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura. Además, con una estrecha relación entre las teorías lingüísticas y pedagógicas, en particular, el modelo pedagógico que ha regido la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en las escuelas. Como lo especifica Camps (1993):

Puede decirse que el objeto central de la Didáctica de la Lengua es, pues, el espacio de interacción entre prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje de una materia específica que es la lengua (Cicurel, 1988). El punto de partida y de llegada de la investigación didáctica tendrá que referirse, por tanto, a las situaciones escolares en que se enseña y aprende lengua (Besse, 1988). (p. 210)

De acuerdo con lo anterior, la DLL es un campo configurado por la interrelación de teorías procedentes de otros, como la lingüística, la literatura y la pedagogía porque la función de la didáctica es guiar la enseñanza de las lenguas. En la DLL se reconoce que los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren de nuevas maneras para articular los contenidos y formas acerca de cómo se pueden y se deben enseñar. “Todo lo que implica aprender una lengua está condicionado por el proceso con el que se lleve a cabo y la manera como abordamos apropiación” (Sastoque, 2008, p. 85). Se reconoce que lo importante no es la sola acción de enseñar; en un sentido más amplio, el propósito consiste en que el estudiante aprenda.

En consecuencia, debido a que la sociedad es líquida⁴¹ (Bauman, 2004) y, por ende, cambia constantemente, la didáctica como área de conocimiento, ha de estar en un constante proceso de desarrollo e investigación puesto que, su objetivo es la aplicación de técnicas y métodos de enseñanza. Se requieren nuevos recursos, para satisfacer nuevas exigencias, cumplir metas y adaptarse a un nuevo contexto para cumplir con las expectativas del estudiante. De manera general y desde una definición más integrada, Gonzáles (1989, citado por Iranzo, 2002), indica que:

La Didáctica es un campo científico de conocimientos teórico-prácticos y tecnológicos, cuyo eje central es la descripción-interpretación y práctica proyectiva de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en contextos de relación y comunicación para la integración de la cultura con el fin de transformarla. (p.57)

De ahí que, la didáctica encierra en su contenido el dinamismo tanto del proceso de enseñanza y aprendizaje como del sistema didáctico, el cual interrelaciona el discente, docente y objeto de aprendizaje (Camps, 2012); lo que indica que se requiere de la práctica como de la teoría. La didáctica de la lengua subyace en la complejidad de la enseñanza-aprendizaje de la lengua al no admitir la separación del triángulo didáctico: profesor/a, contenido que se enseña,

⁴⁰ DDL: en adelante se refiere a: Didáctica de la Lengua y la Literatura.

⁴¹Se indica que la modernidad líquida es una figura del cambio y de la transitoriedad: “los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran, mientras los líquidos son informes y se transforman constantemente: Fluyen. Como la desregulación, la flexibilización o la liberación de los mercados”. (Bauman, 2004, p.3)



estudiante. Los tres elementos comparten un mismo contexto y aportan otros que hacen más compleja la situación.

Según Camps (2003), la orientación que tiene la didáctica de la lengua y sus respectivas investigaciones no consiste en indicar qué es lo que se debe hacer en el aula, no se trata de dictaminar, pues dado este caso, las investigaciones en didáctica de la lengua se darían por terminadas; por el contrario, su objetivo consiste en generar en los docentes e investigadores la actitud de interrogarse, de cuestionarse sobre cómo se aprende la lengua y qué procedimientos de enseñanza pueden ser eficaces para promover este aprendizaje

Referente al desarrollo investigativo de la DLL algunos autores han trabajado este aspecto, entre ellos: a) Níkvela y Cortina (2014), indican que el objetivo del conocimiento didáctico no es simplemente descriptivo, sino que intenta interpretar y comprender la realidad de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Se reclama un cambio en la metodología de las investigaciones dado que poco se valoran las investigaciones teóricas. b) Camps (2012) parte de concebir al sistema didáctico como el objeto de estudio de la DLL para plantear retos de la investigación. Entre ellos, destaca el avance de la investigación en lectura y escritura y la necesidad de investigación en didáctica de la lengua para fundamentar las propuestas a desarrollar en el aula de clases.

Como se evidencia, son pocos los estudios realizados para dar cuenta de las investigaciones del campo; en esta perspectiva, el interrogante a resolver es: ¿cuáles son las tendencias investigativas de la DLL en los últimos cinco años?

Resolver el anterior cuestionamiento tiene como objetivo presentar las tendencias investigativas de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), en los últimos cinco años (2010-2015).

El supuesto teórico es la relación de la teoría lingüística, literaria y pedagógica y su confluencia en la disciplina de la DLL.

Dar cuenta del desarrollo investigativo en DLL es importante porque permite conocer el desenvolvimiento de la investigación en el campo; en esta óptica, las investigaciones se convierten en claves para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura. Además, sus aportes son básicos para el uso y práctica en las instituciones educativas.

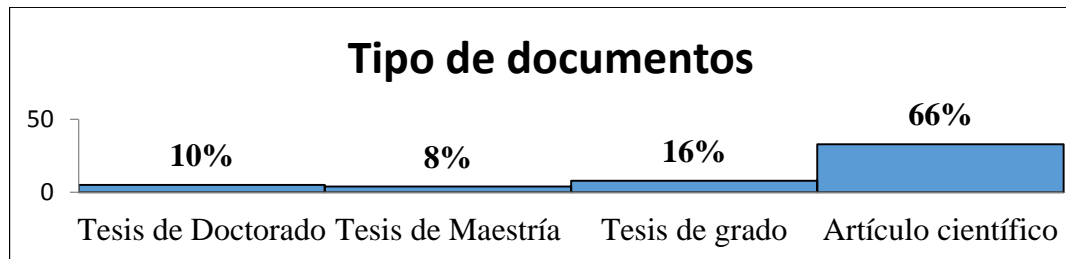
MÉTODO

Este trabajo es el resultado de una investigación de tipo cualitativo, descriptiva y con carácter documental. Se realizó una revisión de cincuenta documentos de reportes de investigación en diferentes bases de datos electrónicas para la comprensión y conocimiento del objeto abordado. De ahí que, este trabajo, pretende hacer un acercamiento teórico acerca de las actuales tendencias en Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Los criterios de selección de los documentos fueron: a) investigaciones realizadas durante los últimos cinco años (2010-2015); b) que versaran alrededor de la temática: didáctica de la lengua y la literatura; c) publicados en artículos, tesis de grado, maestría y doctorado; d) ponencias.



De acuerdo con los anteriores criterios, se encontraron los siguientes documentos, los cuales se clasificaron como aparece en la figura 1:



Los documentos más representativos fueron los artículos científicos dado que es el medio por excelencia exigido a los investigadores para divulgar los avances científicos o, los resultados de las investigaciones. También, la producción investigativa en las universidades tiene una buena representación e indica que el tema suscita interés en los estudios de pregrado, maestría y doctorado.

El trabajo se realizó en dos fases: a) heurística y, b) hermenéutica. En la heurística, se buscaron los datos en diversas bases de datos como: Redalyc, ProQuest, Dialnet, Scielo, bibliotecas de varias universidades como: Universidad Nacional de Colombia, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Chile; también, en revistas especializadas como: Portal Lingarum, SEDLL-DICE y Lenguaje y Texto y, en el buscador de Google Académico.

Las categorías de búsqueda fueron: didáctica, didáctica de la lengua, didáctica y educación, lengua y didáctica, tesis en didáctica de la lengua, investigaciones en literatura, estrategias didácticas, cómo enseñar lengua y literatura, tesis maestría en didáctica de la lengua. Asimismo, se seleccionó, organizó y sistematizó la información en una base de datos elaborada en Microsoft Access.

La fase hermenéutica, se efectuó a través de la descripción y consecuente reflexión para dar respuesta al interrogante formulado: se describieron los aspectos relevantes de las investigaciones y se analizaron las coincidencias, lo novedoso y lo menos trabajado. Se identificaron las tendencias teóricas de la lingüística, la literatura, la pedagogía y la DLL.

RESULTADOS

Es de resaltar que la investigación ha nutrido el campo de la DLL y desde sus resultados se avizoran líneas de investigación para continuar profundizando en su desarrollo. Este apartado desarrolla los siguientes tópicos: años de producción, problemática de investigación, objetivos, temáticas de mayor interés investigativo, metodología, resultados, tendencias y líneas de investigación:

AÑOS DE MAYOR PRODUCCIÓN

En el ámbito internacional como en el nacional, en los últimos cinco años, hay un creciente interés por consolidar el campo de la DLL a través del desarrollo investigativo, en particular,



en España, Colombia y Venezuela. Los años de mayor producción se ubican entre los años 2010 y 2012 como se indica en la figura 2:

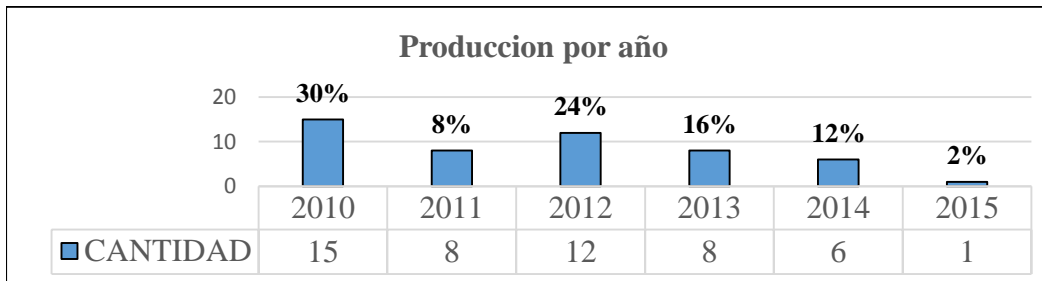


Figura 2. Producción investigativa por años.
 Fuente: elaboración propia.

Esta producción indica que el campo está en una constante dinámica porque despierta en los investigadores el interés por solucionar los principales problemas que se afrontan en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en el aula de clases. No obstante, aunque la producción investigativa es significativa se observa un declive del interés investigativo en los últimos tres años; esto puede ser preocupante si continúa esta tendencia porque la investigación es la que contribuye a plantear nuevos derroteros didácticos para hacer que la enseñanza y manejo de la lengua y de la literatura sea vivo y en permanente cambio.

PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN.

Es de reconocer que en el campo de la DLL, se ha incursionado en diversos temas que de una u otra manera, tratan de atenuar aquellos inconvenientes que se presentan en la enseñanza y el aprendizaje de lengua y literatura en las aulas; entre ellos, asumir las nuevas exigencias de la época para lograr un aprendizaje significativo. En los problemas más recurrentes y que han sido foco de investigación en didáctica de la lengua y literatura, son:

Una de las problemáticas más indagadas tiene relación con el proceso de la lectura, en todos los ámbitos (Yanchaliquin, 2013; Barragán, 2012; León y Díaz, 2012; Hernández, 2010; Fernández y Flores, 2013; Parrado, 2010; Guzmán, 2013; Alessi, 2011; Vivanco, 2010; Hauy, 2014; Llamazares, Ríos, y Buisán, 2013; Castillo, 2011; Soriano, Sánchez, Soriano y Neivas, 2013). Se indaga sobre los métodos y estrategias que utilizan los docentes para mejorar los procesos de comprensión lectora en sus estudiantes pues la perciben solamente como una tarea que se debe cumplir.

En esta problemática, se tiene en cuenta las dificultades que tienen los docentes en poder incentivar en los estudiantes el hábito por la lectura, como lo sustenta Yanchilin (2013) los estudiantes presentan serios problemas en su capacidad como lectores, puesto que, los profesores no cuentan con los materiales didácticos suficientes y eficaces para estimular este proceso. Por otro lado, como lo propone León y Díaz (2012) la educación de hoy exige a los docentes actualizarse en cuanto al manejo de materiales didácticos para apoyar los contenidos que se imparten.



Por ende, el escaso hábito de lectura que presentan los estudiantes, da como resultado insuficientes niveles de comprensión; esta situación conlleva a que no superen lo literal y a no desentrañar el contenido semántico que presenta el texto y por tanto, la carencia de lectores críticos. Cabe agregar lo que postula Fernández y Flores (2013) la lectura no está dentro de las actividades que las personas realicemos voluntariamente; es decir, que si no hay alguien que nos obligue o nos insista a leer la mayoría de personas no lo hacemos por voluntad propia.

De igual forma, Parrado (2013) expone que hay una lucha constante por hallar el camino correcto que les permita a los estudiantes adquirir la práctica lectora como parte de sus necesidades e intereses, puesto que, la lectura siempre ha sido vista por parte de los alumnos como un deber y no como una forma de riqueza cultural, ideológica, etc., donde se albergan una cantidad infinita de mundos maravillosos.

Igualmente, existe apatía y desinterés por el modelo de enseñanza, modelo rígido y el empleo de métodos didácticos desactualizados y por el desinterés de los profesores para motivar la formación de hábitos lectores (Fernández y Flores, 2013).

La integración del proceso de lectura y escritura es otra de las problemáticas que se tratan (Saragosin, 2012; Lincango y Pillajo, 2012; Álvarez, 2012; Rincón y Gil, 2010; Riestra, 2010; Uribe y Camargo, 2011; Álvarez, 2012). Asimismo, la producción escrita (López, 2012; Dolz, y Gagnon, 2010; Campos, 2012; Agosto, 2011; Cázeres, 2010) es una de las limitantes de los estudiantes de todos los niveles. Una posible causa de esta dificultad, puede ser la carencia de estrategias didácticas innovadoras que logren atrapar al estudiante y que con ello ayuden a estimular su imaginación.

Se estudia el déficit en la producción escrita en los estudiantes de los diversos niveles de formación, se hace énfasis en la secundaria; según Agosto (2011) la producción de textos escritos es la habilidad que presenta más problemas y peores resultados en las evaluaciones de los escolares en primaria y secundaria; por consiguiente, es conveniente trabajar en pro de mejorarla.

También, la baja producción escrita en los estudiantes universitarios es un problema recurrente, como lo expresa Rincón y Gil (2010). La crisis de la lectura y de la escritura en el contexto universitario se hace evidente en la frecuente queja de los docentes sobre las deficiencias de los estudiantes atribuidos al evidente desinterés de éstos por los libros, la lectura y la escritura académica. Esto permite comprender que en la universidad, se deben efectuar estrategias didácticas para fortalecer este proceso y plantear soluciones para que cada docente se comprometa en esta labor, en pro de ayudar a estos futuros profesionales a superar esta falencia.

Cabe resaltar, que otra de las preocupaciones de la investigación es el sujeto profesor (Núñez, Fernández y Romero, 2010; Arnáez, 2013; Fernández y Navarro, 20015). Esto se suscita por la falta de didáctica de algunos maestros para la enseñanza de la lengua y literatura, como lo expresan Núñez, Fernández y López (2010), lo cual se manifiesta en la escasa fundamentación teórica de la disciplina y la falta de planificación de la enseñanza.



OBJETIVOS DE LAS INVESTIGACIONES:

Los objetivos están enmarcados en la solución de las problemáticas. En esta perspectiva, los objetivos de las estrategias didácticas están orientados en primer lugar, al plano descriptivo: describir los intereses, gustos y necesidades de los niños en el proceso de desarrollo de la lectura (Parrado, 2010); determinar las estrategias de lectura que utilizan los docentes para enseñar a comprender (Llamazares, Ríos y Buridán, 2013); describir y analizar las estrategias didácticas que emplean para la enseñanza de la ortografía en la clase de español (Palma, 2012).

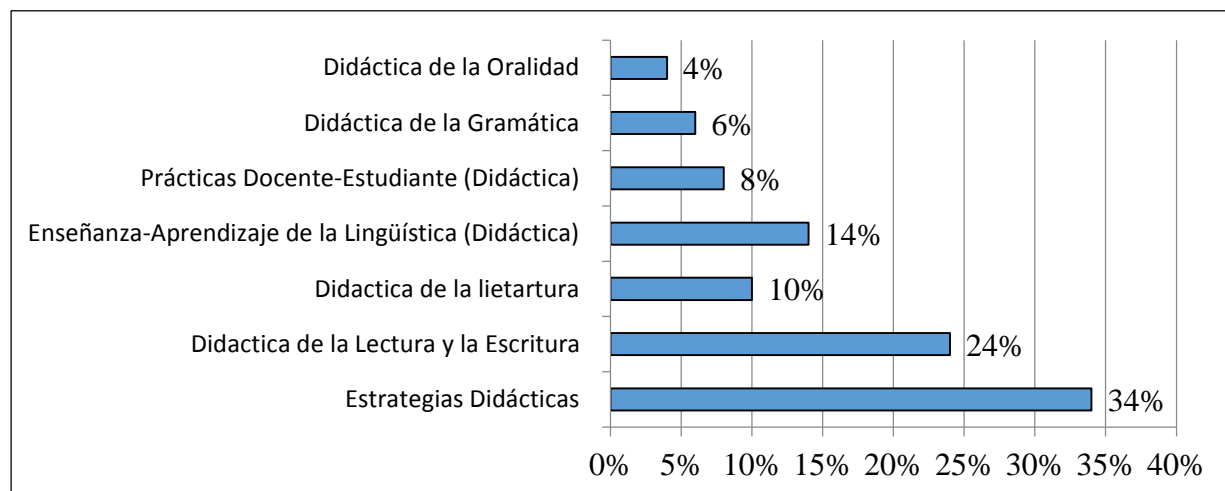
En segundo lugar, al plano analítico: analizar la incidencia de la lectura, en el proceso enseñanza aprendizaje de los niños (Vivanco, 2010); analizar, teórica, metodológica y didácticamente, las orientaciones y propuestas de los libros de texto (Arnáez, 2010). En tercer lugar, al plano evaluativo: evaluar los alcances de las situaciones didácticas tendientes a favorecer la lectoescritura (Cázeres, 2010).

En cuarto lugar, el plano comprensivo o hermenéutico: comprender de qué manera usar adecuadamente las TIC⁴² en el contexto universitario, en particular en el área de las didácticas de la lengua (Álvarez, 2012). En síntesis, a pesar del abordaje de estos últimos planos y la búsqueda de metodologías creativas y estrategias pedagógicas para la mejora de habilidades escolares; todavía, es necesaria, mayor investigación y énfasis en los objetivos para la comprensión del campo y contribuir así, al desarrollo de lo teórico y lo práctico de campo de la DLL.

TEMÁTICAS DE MAYOR INTERÉS INVESTIGATIVO

En consonancia con las problemáticas tratadas en las investigaciones, los temas más relevantes en éstas, son las siguientes, expresadas en la figura 3:

Figura 3. Temáticas relevantes



Fuente: elaboración propia.

⁴²TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación



Las estrategias didácticas innovadoras, responden al cuestionamiento: ¿cómo enseñar? Este tema de investigación responde a la necesidad y conciencia de la importancia de indagar acerca de las formas de desarrollar las potencialidades de los estudiantes para su aprendizaje. Las áreas específicas que se estudian son: a) la lectura (Yanchaliquin, 2013; León y Díaz, 2012; Hernández, 2010, Guzmán, 2013; Llamazares, Ríos y Buisán, 2013; Soriano, Sánchez, Soriano y Neivas, 2013; Parrado, 2010; Vivanco, 2010; Castillo, 2011; Fernández y Flores, 2013).). b) la ortografía (Palma, 2012). c) la oralidad (Álvarez, 2014). d) Método de la enseñanza y aprendizaje de la lengua (Couto, 2014, Rodríguez y Bastidas, 2012). e) la escritura (Saragosin, 2012; Alayón, 2010; García y Álvarez, 2010; Agosto, 2011; Campos, 2012; Cázeres, 2010; Carlino, 2013; López, 2012).). f) el lenguaje de las imágenes (Barragán, 2012). g) la literatura (Escobar, 2010) y, h) el uso de las TIC en lectura y escritura (Álvarez, 2012).

Entre otras estrategias didácticas de carácter novedoso se implementan: la transpodidáctica textual, modelo teórico-práctico que consiste en “la implementación de un proceso de transposición de distintos textos de ficción que da lugar a la posterior elaboración de otros textos ficcionales con fines educativos” (Couto, 2014, p. 109). Los pasos propuestos por Couto (2014) para la implementación del modelo son: a) selección y elección del texto de ficción literario inicial (TFL); b) proceso transpodidáctico textual (Q) en el cual se ejecutan cambios para la obtención de otro texto de ficción literario; c) texto de ficción literario final (TFT); d) puesta en escena y representación teatral (R). Esta propuesta se enmarca en la metodología basada en el aprendizaje a través de proyectos (Project Based Learning); sus pasos son: “selección, planificación, investigación, desarrollo y compartir resultados” (Couto, 2014, p. 118).

Para lo literario está la propuesta de Rodríguez y Bastidas (2012) acerca del análisis comparativo de Mendoza (2000) como forma de acercamiento al análisis comparativo de textos literarios para analizarlos en su diversidad y en sus concreciones desde una perspectiva intertextual. Se analizan las siguientes fases: a) observación comparativa y contractada de los textos de la propuesta; b) comparación de textos literarios; c) sistematización de datos; d) Conclusiones. Asimismo, la literatura es considerada una estrategia para el mejoramiento de la lectura (Castillo, 2011)

Los entornos virtuales son otra novedad para la enseñanza de la lectura y la escritura; por ejemplo, el empleo de los blogs emerge como una estrategia que requiere mayor indagación acerca de sus aportes. Asimismo, estrategias como las relaciones entre la música y la literatura, los mitos, las leyendas como estrategias de aprendizaje de la lengua y, el periódico para la argumentación escrita. Igualmente, el análisis crítico de las imágenes son aportes didácticos que enriquecen el campo de la DLL. Otra estrategia didáctica importante es el trabajo cooperativo o el aprendizaje recíproco y la revisión de tareas por pares como mediadores para el aprendizaje de la lectura y la escritura

La lectura y la escritura: un avance lo constituyen los estudios de manera conjunta de estos dos procesos (Lincango y Pillajo, 2012; Dolz y Gagnon, 2010; Rincón y Gil, 2010, Uribe y Camargo, 2011). Sin embargo, aunque se puede considerar un avance en los desarrollos investigativos, todavía se observa la fragmentación en el estudio de estos dos procesos. Por otra parte, el nivel universitario es un espacio que concita el interés de los investigadores en este período de estudio.



- *Literatura*: la mirada investigativa está enfocada hacia: a) la reflexión teórica y epistemológica (Cuesta, 2011; Dueñas, 2012); b) la aplicación de secuencias didácticas (Agudelo y Correa, 2012); c) la lectura literaria (Hauy, 2014).

- La *evaluación de la DLL* (Delgado, 2010), aunque emerge como una temática novedosa; se puede considerar como una de las ausentes.

- *La enseñanza de la lengua*: desde los libros de textos (Arnáez, 2013).

- La oralidad: aprendizaje desde el enfoque comunicativo (Alrabadi, 2011; Gutiérrez, 2011; Hui y Lay, 2011); el desarrollo de lo discursivo y lo textual (Riestra, 2010).

- DLL y relación con los actores (profesor-estudiante): desde sus experiencias (Sanyal, 2014); de manera específica, el estudio de la planificación curricular (Núñez, Fernández y Romero, 2010).

- *La gramática*: su estudio se plantea desde el análisis de los cuadernos de los estudiantes (Bernal, 2010), la reflexión y el uso lingüístico (Rodríguez, 2012) y, la ortografía (Fernández y Navarro, 2015).

De acuerdo con la información presentada, las investigaciones sobre la DLL siguen con el interés por estudiar soluciones a las problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. En menor medida, aparecen estudios sobre lo literario, la gramática y la oralidad; no obstante, son líneas que se pueden profundizar. Por otra parte, una temática ausente es la formación de profesores en DLL, aspecto fundamental para avanzar en este campo disciplinar.

METODOLOGÍA.

La tendencia de los enfoques metodológicos es la cualitativa, este tipo de metodología es coherente con los entornos educativos en los que se estudian los actores. En la tabla 1, se señalan su respectivo porcentaje:

Tabla 1. *Enfoques metodológicos.*

Enfoque metodológico	Cantidad	%
Cualitativo	37	74%
Cuantitativo	6	12%
Mixto	7	14%
Total	50	100%

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, emerge el enfoque mixto lo cual indica que hay mayor flexibilidad en el aspecto metodológico porque se trata de comprender la realidad desde sus dimensiones cuantitativas y cualitativas.



En correspondencia con el enfoque metodológico se emplean las técnicas. Las más utilizadas se muestran en la tabla 2:

Tabla 2. *Técnicas Implementadas*

Técnicas Implementadas		
Entrevista	22	45%
Cuestionario	13	23%
Observación	9	18%
Estudio de caso	2	5%
Pruebas diagnósticas	1	2%
Revisión de cuadernos	2	5%
Método estadístico SPSS	1	2%
Total	50	100%

Fuente: elaboración propia

En correspondencia con el tipo de metodología cualitativa, la técnica más utilizada es la entrevista y como instrumento de ésta, se encuentra el cuestionario. Otras técnicas son: la observación, la revisión de cuadernos y el estudio de caso. Con ellas, se busca indagar acerca de las prácticas didácticas y sobre los sujetos. El método cuantitativo aparece en menor medida con el método estadístico SPSS y las pruebas diagnósticas; con ellos, se pretende dar cuenta de los aspectos numéricos de la realidad. Se corrobora así, el predominio e interés por el análisis y comprensión de lo relacionado con la didáctica en el aula de clases desde la visión hermenéutica.

RESULTADOS.

Los resultados obtenidos en las investigaciones sobre DLL, se relacionan con las problemáticas principales más investigadas:

- Estrategias didácticas con relación a la lectura, Parrado (2010), demostró que es un proceso social significativo donde el placer, displacer, gusto y goce permiten construir formas más complejas de pensamiento que aportan a la formación como lectores críticos y autónomos. Asimismo, Lincango y Pillajo (2012), en su propuesta orientada a contribuir al desarrollo del pensamiento complejo de los estudiantes acentúa la didáctica del proceso de enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, mediante la expresión de sentimientos para llegar al descubrimiento de las familias silábicas. .

Al respecto, se presenta la consolidación de hipótesis abductivas o creativas: con las cuales a través de procesos mentales se llega a lo novedoso (Murillo y Martínez, 2013), se usan herramientas como la comparación, simbolización, condensación, énfasis, implicación, ensoñación, sincretismo, azar, sospecha, superposición, repetición, contraste, deslizamiento y asombro. Para ello, Vásquez (2012) propone convertir la clase en “un diálogo entre épocas, naciones, autores, géneros, e incluso, un diálogo con otras manifestaciones artísticas; pintura, música, teatro, etc.” (p. 183).

- En relación con la escritura, se considera como un campo fundamental para las prácticas investigativas y escolares; es así, como Camps (2012), propone líneas de investigación a



partir del sistema didáctico y los géneros orales y escritos. En cuanto al ámbito escolar, Cázeres (2010), enfatiza en la escritura como una situación didáctica, donde los niños enfrentan muchos problemas relacionados con su organización y discusión.

Sobre la didáctica de la lingüística, Silvia (2011), habla de la importancia del estudio de los elementos del tipo textual argumentativo, como conectores y marcadores textuales. Para tratar la argumentación en el aula, Agosto (2011) propone los siguientes ejes: a) Trabajo con los géneros discursivos, tales como los géneros periodísticos de opinión. De esta forma, el alumno analizará un texto argumentativo en un contexto de uso concreto. b) Tratamiento de la argumentación en las cuatro destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir. Por ello, se contemplará el trabajo con debates (géneros orales planificados) y con cartas de opinión (géneros escritos). c) Reconocimiento de una situación de enunciación en la que intervienen, al menos, dos miembros: un protagonista y un antagonista. Así, el alumno reconocerá al componente dialéctico de la argumentación. d) Estudio de diferentes modelos de secuencias argumentativas, para que sea capaz de entender y construir formas alternativas de argumentación. e) Análisis y producción de diferentes tipos de argumentos, con el objetivo de que reconozca y elabore una argumentación. f) Estudio de los elementos lingüísticos del tipo textual argumentativo, como conectores y marcadores textuales.

López (2012), propone una secuencia didáctica de revisión de textos entre pares y las implicaciones en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito de un grupo de estudiantes de pregrado. Este enfoque caracteriza investigaciones sobre la didáctica de la lengua, desarrolladas en aspectos no comunes, reformulando problemas e ideas productivas para la enseñanza y el aprendizaje. Otro aporte es el de Barragán (2012), presenta una propuesta didáctica general, orientada al análisis de una serie de signos visuales que, como las caricaturas, buscan persuadir mediante el empleo de operaciones retóricas diversas; reafirma que los procesos de lectura de imágenes entrañan procesos complejos de pensamiento.

- Referente a la inserción de las TIC, Álvarez (2012) las usa en el contexto universitario, en particular, en el área de las didácticas de la lengua y la comprensión y producción de textos. Concluye que las TIC, debido a sus características, podrían permitir que los estudiantes aprendan y ejerciten contenidos que no conocen; además, las considera fundamentales para alcanzar un desarrollo, al menos básico, de las habilidades de reformulación.
- Respecto a la Literatura, Hernández (2010), plantea optimizar y potenciar los aprendizajes a través de la promoción de la comprensión lectora mediante la actividad lúdica que ofrece el juego dramático, donde tendrán la posibilidad de expresarse a partir de la creación y representación teatral. Guzmán (2013), determina si la representación artística de algunos mitos y leyendas colombianos, incrementa el interés por la lectura en los estudiantes de segundo grado. Dueñas (2012), la desarrolla a través de los textos literarios para mejorar la expresión, incrementar el vocabulario, enseñar ortografía.

La didáctica del lenguaje vista con énfasis en lo literario presenta estrategias didácticas educativas basadas en la lectura y la escritura. Rodríguez y Bastidas (2012), propone, aplicaciones de la metodología comparativa de Mendoza (2000) como forma de acercamiento al análisis comparativo de textos literarios en dos lenguas distintas. También, Escobar (2010), incentiva a estimular la creación literaria y consolidar conocimientos teóricos del área de Lengua Castellana y Literatura, promoviendo las actitudes críticas respecto a la lectura e interpretación de textos, a través de experiencias músico-literarias.



- Por otra parte, con un menor número de investigaciones sobre el análisis de la línea investigativa de la lingüística, en la que se hallaron investigaciones por sus enfoques: a) enfoque gramatical, b) enfoque estratégico innovador:

Enfoque gramatical: Bernal (2010), destaca la enseñanza de la gramática en el trabajo didáctico y la importancia de las fuentes que proveen los saberes para la enseñanza. Además, se presenta el enfoque estratégico innovador con el objetivo de guiar al estudiante en el estudio de una lingüística creativa e interesante. Rodríguez (2012), investiga la relación didáctica con la gramática, como reflexión sobre la lengua y la mejora del uso lingüístico.

- En lo concerniente a la gramática, Arnáez (2013) plantea la importancia de estudiar la lengua “en función del uso que de ella se haga en diversos contextos y situaciones educativas” (p. 14). Belmar (2014) presenta una propuesta del estudio comparativo del léxico de la lengua española en dos comunidades: la española y la chilena para contribuir al incremento de la competencia comunicativa, la indagativa y la lingüística. Se desarrollan las siguientes actividades: a) investigación sociolingüística; b) búsqueda de ejemplos correspondientes al campo léxico del vestuario; c) estudio de casos. Búsqueda de informantes que proporcionen los datos; d) análisis comparativo del uso del léxico en español de Chile y el español de España; e) desarrollo de textos auténticos que incorporen formas del campo léxico estudiado; f) discusión de los resultados; g) planificación de un trabajo que se presente en forma oral.
- En cuanto a las estrategias didácticas con relación a la ortografía, Palma (2012), plantea que la mayoría de docentes creen en la efectividad del dictado como herramienta para trabajar la ortografía y evitar errores. De la misma manera, Fernández y Navarro (2015), consideran que es fundamental enseñar ortografía a través de actividades que impliquen composición escrita, fundamentalmente, la producción de textos propios por parte del alumnado. Igualmente, se afirma que el método Viso Audio Gnósico Motor es una herramienta favorable y de motivación, para ayudar a los estudiantes con escaso dominio de la ortografía dado que es necesario que el estudiante use todos sus sentidos.
- En la oralidad, una investigación innovadora se haya la de Hui y Lay (2011), quienes trabajan las estrategias con el apoyo en recursos visuales como herramientas elemental para la interacción y el interés en la terapia del habla y el lenguaje del niño con problemas de Trastornos del Espectro Autista (TEA). De igual forma, Gutiérrez (2011), confirma que la actividad lingüística compromete ineludiblemente a la oralidad como un acto comunicativo de carácter humano, presente en las distintas épocas y contextos socio-históricos.
- Por otra parte, algunas investigaciones sobre la DLL, resaltan la relación entre el docente y el estudiante en las prácticas educativas. Núñez, Fernández y Romero (2010), dan a conocer una propuesta didáctica que se centra en la descripción del conocimiento del formador de profesores de Lengua y literatura española. De igual forma, Carlino (2013), manifiesta como éstos organizan las interacciones escolares; igualmente, las investigaciones didácticas apuntan a caracterizar las prácticas docentes.



También, Delgado (2010), acentúa que el profesor actual, aparte de adquirir todo conocimiento teórico y todo tipo de competencia, debe de la misma manera suscitar, orientar y controlar el aprendizaje en las más variadas dimensiones de la personalidad humana: cognitiva social, moral, estética y ética. En síntesis, se necesita proyectar el trabajo docente en la formación lingüística; en este sentido, se requiere un profesional que se esté formando para enseñar y atender las diversas demandas educativas. Por último, Castillo (2011) sugiere que el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere que el futuro educador tenga contacto con distintos postulados teóricos que le permitirán diseñar estrategias didácticas y mediar las áreas de la lengua materna y la literatura.

- TENDENCIAS:

Los cambios didácticos no se dan en forma independiente de los modelos pedagógicos; son el emergente, en las estrategias de aula, de una teoría del aprendizaje y de una ideología pedagógica (Marín, 1993). En esta perspectiva, en las investigaciones se presentaron las siguientes tendencias en el ámbito de la lingüística, la literatura y la pedagogía:

- *Tendencias de la teoría de la lingüística.* La teoría de la Lengua fundamentada por el discurso o la textualidad; en la que se transforma en instrumento de comunicación desde lo discursivo, textual y lingüístico. Otras teorías que nutren la DLL son la sociolingüística, la pragmática, la semántica y la morfosintaxis. Desde estos aportes, la lengua es comprendida como actividad textual, indica que los seres humanos no se comunican por medio de oraciones aisladas, sino, a través de discursos o textos que tienen significación. Predominan en la teoría lingüística los siguientes enfoques:

- *Enfoque semántico comunicativo:* propuesto en 1998, por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los lineamientos curriculares de lengua castellana. En primer lugar, se define que la enseñanza en las aulas de clase debe enfocarse en el componente semántico que se encuentra implícito en los discursos orales como escritos. Este enfoque, se relaciona con la construcción de significado, donde el individuo, en este caso el estudiante, debe empezar a comprender y a construir la realidad que lo rodea.

En segundo lugar, lo comunicativo, donde la prioridad recae en saber utilizar el lenguaje y la lengua, es decir, busca que el estudiante sea capaz de construir discursos conforme a las situaciones comunicativas a la que se enfrenta. La competencia comunicativa, permite a los estudiantes lograr un mejor desempeño frente al manejo que hacen de su lengua y la forma como se comunican con sus semejantes.

Esto posibilita el desarrollo de cuatro habilidades comunicativas, divididas en dos grupos; unas de producción (hablar y escribir) ligadas al pensamiento y otras, de comprensión (leer y escuchar), que incentivan la comprensión del mundo que lo envuelve. Asimismo, la competencia comunicativa es entendida como aquel proceso mediante el cual el ser humano es capaz de producir y comprender el discurso.

Algunos factores garantizan que este discurso se realice correctamente, como: a) los participantes en el diálogo (interlocutores), b) la lengua usada como instrumento de comunicación, c) el contexto donde se lleva a cabo el acto comunicativo, d) el mensaje que se desea comunicar y e) la intención con la que se expresa:



La competencia comunicativa es entendida por Dell Hymes como la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la aptitud de utilizarla. La adquisición de una competencia tal está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones y la acción que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencia (6) De allí se deduce que el marco de referencia de la actividad lingüística no puede ser la lengua en particular sino la comunidad lingüística como contexto (Rodríguez y Jaimes, 1999, p.10).

Desde esta perspectiva se entiende la competencia comunicativa como la capacidad que desarrolla un individuo para hacer uso adecuado de su lengua y de esta manera, poder interactuar con los demás miembros de su comunidad. En este punto, el uso adecuado de la lengua no se logra con el desarrollo de una sola competencia, al contrario, hay una integración de otros componentes que ayudan a fortalecer la competencia comunicativa, entre ellas, se puede reconocer: la competencia lingüística, la sociolingüística (se reconocen aquellos factores que afectan al individuo y hacen parte de la interacción social⁴³), la pragmática (lo que se dice y la forma como lo dice) y la psicolingüística.

- *Tendencias de la teoría de la literatura.* Con las sociedades postindustriales, el auge de la información, el acoplamiento de la pluralidad cultural, la enseñanza de la literatura cambió de ser transmisión de datos y juicios de valor sobre las obras sobresalientes de la literatura, por una competencia a desarrollar. En este sentido, se habla de formar lectores competentes, desde la capacidad de interpretación. En esto consistieron las primeras rupturas del fenómeno literario al proyectarse hacia una comunicación social, en que la literatura sea el acceso a la construcción del pensamiento cultural. En la actualidad, en el campo de lo literario predominan los siguientes enfoques:

- *Enfoque semiótico:* es el que mayor aceptación ha presentado en Colombia. Desarrolla y contempla la participación de todos los elementos implicados en el acto lector: lector, texto, contexto y autor; además, figura como elemento importante y necesario la interpretación del sentido y la construcción del mismo en relación con la formación cognitiva y social del lector (receptor, público).a través de los diálogos de los actores, su contexto, la cultura, su personalidad, etc.

Para Jurado (2004), lo semiótico permite que la literatura sea asumida como experiencia cognitiva, por lo cual se construyen mundos posibles, universos culturales; también, la experiencia estética de sentido, en cuanto regula la conexión con la obra misma. De igual forma, esta conexión con la semiótica, considera el desarrollo de los procesos de pensamiento, la interacción, la escritura y la lectura (Cárdenas, 1997).

- *Estética de la recepción:* en el ámbito de la teoría de la recepción es entendida por Robledo (2011) como el modelo que establece una conversación entre sujetos a través de un diálogo de sujeto a sujeto, el lector y el texto, cada uno de ellos, lleno de sentido, significación, información y experiencia. Esta mediado por el componente semiótico y orientado hacia la construcción de hipótesis (abducción) y la producción de imágenes (transducción); esto permite un diálogo intertextual para obtener la interpretación, el significado del texto literario.

⁴³El estudiante debe aprender a identificar las convenciones sociales que regulan el lenguaje de cada grupo



Lo anterior, posibilita dos clases de experiencias; la primera, destinada a la enciclopedia cognoscitiva y la segunda, la experiencia estética, aquella transformación resultado de la relación entre el lector y el texto. En este sentido, el goce estético de acuerdo con Jauss (1979), citado por Antezana (1983) consiste en el ejercicio de descubrir y re-descubrirse a sí mismo y al mundo, de manera paralela, a la reconstrucción que permite la lectura con los mundos imaginarios-posibles de la obra.

En correspondencia, se concibe que enseñar literatura no consiste en fragmentarla en un análisis, en autores, fechas, sino, en una conversación que conecta dos sujetos: el lector y el texto, lo cual debe responder a las exigencias que el Ministerio de Educación Nacional, expresa de acuerdo a los requerimientos culturales y educativos:

La necesidad de consolidar una tradición lectora en los estudiantes a través [...] del desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte les permita enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2003, p. 25).

Sus perspectivas permiten ubicar al estudiante como el agente que interpreta, al mismo tiempo, lo convierten en el centro de su aprendizaje y su vez, lo ubican en un diálogo con el texto que lee.

- *Literatura desde la autonomía y la mismidad literaria*: la versatilidad de la literatura ha dado como producto su implementación en función del desarrollo de habilidades comunicativas (principalmente dos: la lectura y la escritura. Se propone la separación para reconocerla como objeto de estudio y descartar su inserción en el aula, como instrumento. Al respecto, Murillo y Martínez (2013), indican que:

Los programas escolares deberían entender la importancia de esta separación, para no seguir incurriendo en los errores de entender la literatura como un simple apéndice de la clase de español. Su lugar debiera contemplarse como otra materia dentro de la formación de las humanidades; así como existe un espacio para las artes plásticas, la música, la filosofía, las ciencias sociales, etc. (p.23)

- *Didáctica de la literatura desde los géneros literarios (lirica y la dramatización)*: los géneros literarios más empleados en las aulas de clases son los relacionados con la narrativa (cuento, novela, fábula, mini cuento) y se estigmatizan los textos dramáticos y líricos; ante esta situación educativa, se cuestiona la problemática de la contextualización de estos géneros literarios en el aula de clase por la falta de estrategias y preparación en el área de Literatura en el ámbito universitario, de los docentes (Martínez y Murillo, 2013). Según Vásquez (2012), la escasa formación en didáctica se debe a la poca exploración en didácticas específicas. De ahí que muy poco se aborda la didáctica de la poesía o el poema en su dimensión estética.



En cuanto al teatro, con su dimensión estética y axiológica, involucra aspectos de la subjetividad como las emociones, la catarsis, el razonamiento crítico y la conciencia del ser. Vásquez (2006) indica que se reconoce la existencia del cuerpo, lo que representa la voz y lo que comunica el espacio en el que se desenvuelve.

Los géneros de la cibercultura: con el auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el acceso inmediato que tienen los jóvenes de hoy en día a los aparatos electrónicos, las redes informáticas de las cuales se compone, las plataformas previamente diseñadas, los juegos y las simulaciones, etc., el docente cuenta con herramientas que, articuladas con los géneros literarios mejorará sino optimizará, las competencias comunicativas de los estudiantes mediante el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en cualquier nivel educativo. Murillo y Martínez (2013) afirman que con las TIC y los géneros literarios se habla de narrativa y producción de narrativas digitales; poesía y poesía experimental. En esta misma dirección, Vargas (2012) indica:

Las narrativas digitales se convierten en una fuente inagotable de visiones de mundo; oportunidades para contar historias de vida matizadas con imágenes; pequeñas incursiones en investigaciones del entorno; realización de entrevistas, crónicas y reportajes; y todo ello con el apoyo de la tecnología existente y con la oportunidad de compartir los trabajos, gracias a herramientas como los blogs, las páginas web y las revistas electrónicas, entre otros (pp. 181-182).

Para ello, existen propuestas como el estudio de textos fantásticos a partir de la práctica textual y *Role Play Game (RPG)*. Frente a esta tendencia, lo importante es no caer en el activismo, es decir, en el gusto por el uso de los medios tecnológicos sin tener en cuenta que el principio y fin último es la literatura.

Para Colomer (2010), la didáctica de la literatura tiende a la educación literaria con la perspectiva de integrar diversos géneros y formas artísticas, el aspecto histórico y juego literario; además del protagonismo del aprendizaje otorgado a los estudiantes para desarrollar la lectura y la escritura literaria mediante la ejercitación y la reflexión.

Como conclusión, la didáctica de la literatura, se presenta como un campo en permanente reflexión y debate que presenta dos enfoques: el primero, el orden comunicativo y el segundo, desde la apuesta de lo literario, con énfasis en el goce estético y la elaboración de juicios para la construcción de cultura.

Esta dinámica exige atender las necesidades de los estudiantes; además, demanda y condiciona la preparación del profesor de esta área, quien debe vislumbrar en los cambios y el desarrollo, de lo más actualizado en los entornos mediados por las TIC.

- *Tendencias de la Pedagogía:* en el ámbito de la pedagogía el enfoque constructivista se constituye en el enfoque de mayor relevancia:

- *Constructivismo:* este modelo de aprendizaje propone tener en cuenta los esquemas previos de los conocimientos que el estudiante posee, dado que ayudan a vincular la nueva información que se les presenta con los conocimientos que ya se tienen; de esta manera, se promueve el aprendizaje significativo. Este aprendizaje se fortalece en la medida que esta



información se vincula con problemáticas del entorno. Cabe agregar que, para lograr gran impacto en los estudiantes, este proceso debe guiarse con actividades dirigidas por el docente. Del mismo modo, este modelo da herramientas al estudiante para reflexionar sobre lo que sabe y lo que está aprendiendo; además, contribuye a convertirlo en un agente activo y crítico de su proceso de enseñanza- aprendizaje.

Es de reconocer que los aportes de las teorías: del aprendizaje significativo, teoría del aprendizaje de Vygotsky y el aprendizaje por descubrimiento permiten determinar el proceso más apropiado para garantizar la viabilidad de la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura; es decir, ayudan a re-estructurar las prácticas de aulas a partir de la reflexión acerca de qué se enseña y cómo se enseña.

- *Tendencias de didáctica de la Lengua y la Literatura.*- El constructivismo de Vigotsky (1978), en el que se asume al estudiante como un todo, desde el aspecto afectivo, sus emociones, sus estructuras cognitivas y sus experiencias. El estudiante es quien aprende y construye sus aprendizajes en relación con sus pares, lo que le permite desarrollar su cognición y las competencias comunicativas. Por tanto, el docente es un facilitador y mediador del proceso de aprendizaje del estudiante. Igualmente, se entiende el conocimiento como proceso de interacción entre el sujeto y el medio desde la individualidad y como campo social y cultural; al igual, se asume el ser humano como individuo biológico y también como ser social.

- El enfoque comunicacional de la enseñanza de la Lengua direcciona en los aprendizajes sistemáticos, en la formación de la personalidad, la autonomía y la criticidad del pensamiento, posible, mediante la significación de la sociedad y lo individual; lo cual relaciona la competencia comunicativa; en un proceso debidamente planeado, mediado por la experiencia, necesidades, motivaciones y en contexto.

-Consecuentemente, con las anteriores teorías, se sustenta que en la actualidad, el aprendizaje de la lengua es oportuno en la medida en que se involucre al estudiante, a partir de sus intereses y necesidades para que sea el protagonista del aprendizaje y en la búsqueda de soluciones a su problemática.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Acorde con los ejes menos investigados, se requiere proyectar los estudios investigativos en:
a) La formación de docentes en DLL. b) Estudios sobre los cambios de la enseñanza y aprendizaje de la DLL. c) La evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura. d) La intertextualidad de la literatura. Su relación con otros géneros como el teatro, la lírica, la música y la pintura, entre otros. e) Estudios de la oralidad. f) La integración de los diversos aspectos de la Lengua y la Literatura en la enseñanza y el aprendizaje, dado que se estudian de manera aislada y parcializada.

CONCLUSIONES

Se ha manifestado una latente preocupación por fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes, puesto que ha sido una de las falencias que más aquejan al sistema educativo en todos los niveles de formación, desde la primaria, pasando por la secundaria y



culminando con la universidad. Esto ha demostrado las carencias en la parte didáctica para mejorar estos procesos.

Asimismo esta problemática se extiende a otras competencias como la producción de textos, un fenómeno que preocupa tanto a docentes como a investigadores; dado que los estudiantes escriben de una forma muy activa pero no en el contexto escolar, tal vez porque no se conecta la escritura con sus intereses y gustos. De igual manera, se presenta una crisis de la lectura y de la escritura en el contexto universitario, atribuida al desinterés de éstos por los libros, la lectura y la escritura académica. De ahí, la necesidad de continuar investigando en este campo.

Hay una tendencia de asumir lo literario como un instrumento formativo para la lectura literaria y el aprendizaje de la lengua escrita a través del cuento.

Es fundamental investigar acerca de la formación de los profesores en el campo de la DLL; no solo basta con saber una ciencia porque se debe hacer transposición didáctica para que un determinado conocimiento sobre la Lengua y la Literatura pueda ser enseñado y posteriormente, aprendido.

Se presenta una estrecha relación entre los aspectos didácticos de la enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura con las teorías lingüísticas, literarias y pedagógicas. En este sentido, en la lingüística prevalece teoría de la lengua fundamentada por el discurso o la textualidad y el enfoque comunicativo. En la literatura, el enfoque semiótico, la teoría estética de la recepción, la teoría desde la autonomía y la mismidad literaria, los géneros literarios y los de la Cibercultura. En lo pedagógico, se contempla el aporte sociocultural del constructivismo de Vigotsky.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agosto, S. (2011). *El uso del periódico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en cuarto curso de la enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis de doctoral. Facultad de Educación, Departamento de Didáctica. Universidad Complutense, Madrid. [En línea], Disponible en <http://eprints.ucm.es/14017/>
- Agudelo, E. & Correa, A. (2012). *Secuencia didáctica para el mejoramiento de la competencia literaria en estudiantes de grado sexto de la institución educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira*. Trabajo de grado. Licenciatura en Español y Literatura Facultad de Educación. Universidad Tecnológica de Pereira [en línea], disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/1887>
- Alayón, J. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la didáctica del procesamiento y producción de textos. *Revista de la Facultad de Ingeniería* 25 (3), 17–28. [En línea], Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-40652010000300003&lang=es
- Alessi, M. (2011). *Los procesos de aprendizaje y las prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela primaria*. Tesis doctoral. Department of Teaching, Learning and Sociocultural Studies, the University of Arizona. [En línea], Disponible en http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/145590/1/azu_etd_11572_sip1_m.pdf
- Alrabadi, E. (2011). Qué método se debe adoptar para la enseñanza/aprendizaje de la comunicación oral *Revista didáctica, Lengua y Literatura*, 23, 15-34. . [En línea] disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/36308>
- Álvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de tic para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q: Educación Comunicación Tecnología* 6, (12), 1-23. [En línea], disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3989798>,
- Álvarez, G. (2012). Las nuevas tecnologías en el contexto universitario: sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*.9, (2), 3-1. [En línea], disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4602645>,
- Álvarez, M. (2014). Propuesta didáctica basada en las técnicas de Gianni Rodari y los juegos de Edward de Bono para la producción de textos literarios creativos. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (33), 117-131. [En línea], disponible en: <http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/42>
- Arnáez, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. *Revista Paradigma*, 34 (2), 7 – 29. [En línea], disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512013000200002&lang=es
- Arnáez, P. (2010). Los libros de texto de Educación Básica y la enseñanza de la lengua. Fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos. *Revista de Teoría y Didáctica de*



las Ciencias Sociales, (16), 91-108. [en línea] disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65219151006>

Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. México: Editorial Fondo de la Cultura Económica

Barragán, R. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Revista de lenguaje y cultura*, 17, 81-94. [En línea] disponible en:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/7999/10772>,

Belmar, L. (2014). Propuesta didáctica para el estudio contrastivo del léxico en el sector de Lenguaje y Comunicación. *Revista Literatura y Lingüística* (30), 325 - 346. [En línea] Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112014000200016&lang=es

Bernal, G. (2010). Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. *Revista latinoamericana .ciencia. Sociedad y niñez*, 8(1), 509-534. [En línea], disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>,

Cárdenas, J. A. (1997). Hacia una pedagogía integral del lenguaje. *Folios*. 33 - 42

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. [En línea] disponible en:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200003&script=sci_arttext

Campos, E. (2012). Hacia una didáctica integrada de la argumentación escrita. *Revista Letras*, 54 (86), 1-12. [en línea], disponible en:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832012000100005&lang=es

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*. (59), 23-41. [En línea], disponible en:
<http://www.rieoei.org/rie59a01.pdf>

_____ (1993). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, (2), 43-57. [En línea], disponible en:
<http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48438.pdf>

Cárdenas, J. A. (1997). Hacia una pedagogía integral del lenguaje. *Folios*. 33 - 42

Castillo, J. (2011). Mediación de la comprensión lectora de textos literarios en educación básica. *Revista Paradigma*, 32 (1), 103 - 122. [En línea] disponible en:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512011000100007&lang=es

Cázeres, L. (2010). *Aprendizaje de la lengua escrita en Preescolares: diseño, aplicación y Seguimiento de situaciones didácticas*. Tesis de Maestría, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. [En línea], disponible en:
http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/tesis_lancy.pdf,



- Couto, P. (2014). Un modelo teórico-práctico: la transpodidáctica textual. Usos y aplicaciones de los textos de ficción para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. *Revista didáctica, Lengua y Literatura*, 26, 105-129. [En línea] disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/46836/43948>
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de la Plata. Argentina. [En línea], disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>,
- Colomer, T. (2010). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [En línea], disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html
- Delgado, B. (2010). *Didáctica aplicada a la evaluación en El área de lengua castellana y Literatura en educación secundaria*, Tesis doctorado. Literatura en educación secundaria. Universidad de Córdoba. Córdoba, España. Literatura en educación secundaria. [En línea], disponible en: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/3545/9788469341797.pdf?sequence=1>,
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Revista Lenguaje*, 38 (2), 497-527. [en línea], disponible en: <http://cuadernosdeadministracion.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/380>
- Dueñas, J. (2012). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Revista didáctica, Lengua y Literatura*, 25, 135-156. [En línea] disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42239/40213>,
- Escobar, M. (2010). *Literatura y música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en educación secundaria*. Tesis doctoral, Facultad de Educación. España. [En línea] disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10762/EscobarMartinezMDolores.pdf?sequence=1>
- Fernández, J. & Flores, M. (2013). *Influencia de los métodos, estrategias y técnicas para el desarrollo de la lectura comprensiva en los estudiantes de los cuartos años de educación básica de las escuelas Humberto García Ortiz y Primero de Mayo del cantón Pimampiro y de Cotacachi respectivamente durante el año lectivo 2012-2013*. Trabajo de grado Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología. Universidad Técnica del Norte. [En línea] disponible en: <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/2782>,
- Fernández, A. y Navarro, R. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Revista Investigaciones sobre Lectura (ISLL)*, (4), 7-24. [En línea] disponible en: http://compresionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaisl/article/view/45/pdf_9



- García, M, & Álvarez, G. (2010). Hacia una propuesta superadora de las dificultades de alumnos preuniversitarios en reformulaciones productivas del texto fuente. *Revista de Lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad de Chile*, (21), 191-223. [En línea] disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3255990>
- Guzmán, C. (2013). *Representación artística de algunos mitos y leyendas colombianos. Una estrategia para incrementar el interés por la lectura en niños de segundo grado*. Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. [En línea], disponible en: <http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/114262/TESIS%20CECIGUZ%20ENVIAR.pdf?sequence=1>
- Gutiérrez, Y. (2011) La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral. *Enunciación*, 16(1), 116-135. [En línea] disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3593>
- Hauy, M. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Zona próxima*, (20), 22-34. [En línea] disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022003>.
- Hernández, P. (2010). *Desarrollando la comprensión lectora en el segundo año básico a través del juego dramático y el taller de teatro escolar*. Tesis de grado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. [En línea] disponible en: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/123456789/378/4/tesis%20tpeb726.pdf>
- Hui, L. & Lay, L. (2011). Teaching of Speech, Language and Communication Skills for Young Children with Severe Autism Spectrum Disorders: What Do Educators Need to Know?- Enseñanza del habla, el lenguaje y la comunicación. *Habilidades para Jóvenes Los niños con trastornos del espectro autista severo: ¿Qué Educadores ¿Necesito saber? New Horizons in Education*, 59, (3), 16-27. [En línea] disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=EJ955538> Recuperado: 5 septiembre de 2015.
- Iranzo, M. P. (2002). *Formación del profesorado para el cambio: desarrollo Profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento en centros*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili. España. [En línea], disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8895/11ABTDidactica.pdf;jsessionid=EE0E55DFA07DFC6BB332D1140F97797B.tdx1?sequence=6>
- Jurado, F. (2004) *Palimpsestos. Crítica y análisis literario en el aula de clase*. Bogotá: Asociación Colombiana de Semiótica. SEM.
- León, J & Díaz, W. (2012). *“construcción de materiales de apoyo didáctico para desarrollar destrezas de comprensión lectora en el área de lengua y literatura para el cuarto año de educación general básica, de la escuela fiscal mixta “José Ángel Palacio” sección vespertina de la ciudad de Loja período 2010 - 2011*. Tesis de grado. Universidad Nacional de Loja. Área de Educación, el Arte y la Comunicación. Nivel de grado. [En línea] disponible en: <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/2988>



- Lincango, C. & Pillajo, M. (2012). *Didáctica del proceso de la lectura y escritura de los niños y niñas de segundo año*. Tesis de grado, Universidad Técnica de Cotopaxi. [En línea] disponible en: <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/1456>.
- López, K. (2012). La revisión entre pares de tareas de escritura como herramienta de una didáctica metacognitiva en el aula de lengua. *Revista Lenguaje*, 40 (2), 351-381. [En línea] disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792012000200004&lang=es
- Llamazares, M., Ríos, I. & Buisán, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, (225), 309-326. [En línea] disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4198598.pdf>,
- Marín M. (1993). La didáctica de la lengua en la escuela secundaria y los modelos pedagógicos. *Lectura y Vida*, 14, (3). [En línea] disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a14n3/14_03_Marin.pdf, recuperado: 6 septiembre de 2015.
- Martínez, Z. y Murillo, A. R. (2013). Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Revista Graffía*, 10, (1), 175-194.
- Mendoza, J. (2000). *Literatura Comparada e Intertextualidad; una propuesta para la innovación curricular de la literatura*. Madrid España: Editorial La muralla.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Bogotá.
- _____ (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Bogotá: MEN.
- Murillo, A. y Martínez, Z. (2013). Tensiones presentes en las tendencias de la didáctica de la literatura durante los últimos diez años. *Folios de Humanidades y Pedagogía*, 19-34.
- Níkvela, D. & Cortina, B. (2014). La producción científica actual en Didáctica de la Lengua y la Literatura en revistas españolas. *Revista Portal Lingarum*, (21), 281-299. [En línea] disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/18%20%20Dimitrinka.pdf
- Núñez, M. Fernández, E. & Romero, A. (2010). Conocimiento del profesor universitario de lengua y literatura española y su didáctica en relación con el desarrollo de la planificación curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (46), 921-944. [En línea] disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300011&lang=es
- Palma, D. (2012). *Uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía (escritura de palabras) a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la escuela primaria de aplicación musical de San Pedro Sula*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. San Pedro Sula, Honduras. [En línea] disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/uso-de-estrategias->



[didactias-para-la-ensenanza-de-la-ortografia-escritura-de-palabras-a-partir-de-situaciones-comunicativas-concretas-en-el-cuarto-grado-de-la-escuela-primaria-de-aplicacion-musical-de-san-pedro-sula/](#)

- Parrado, C. (2010). *Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria*. Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. [En línea] disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/2764/1/868038.2010.pdf>
- Riestra, D. (2010). Didáctica de la lengua: la contribución al desarrollo de las capacidades discursivo-textuales. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (39) 191-206. [En línea] disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18519164014>,
- Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Revista Enunciación* 15, (1), 173-181. [En línea] disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3114/4473>, recuperado: 8 septiembre de 2015.
- Rincón, G. & Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Revista Lengua*, 38 (2), 387-419. [En línea] disponible en: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/3514>,
- Robledo, B. (2011). La literatura como espacio de comunicación y convivencia. Bogotá: Lugar Editorial. En Murillo, A. & Martínez, Z. (2013). Tensiones presentes en las tendencias de la didáctica de la literatura durante los últimos diez años. *Revista Folios Humanidades y Pedagogía*.19-34.
- Rodríguez, A. & Bastidas R. (2012). Análisis comparativo: Una propuesta didáctica. *Revista Letras*, 54 (87), 1-25. [En línea] disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832012000200004&lang=es
- Rodríguez, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista iberoamericana de Educación*. 59, 87-118. [En línea] disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=47711>,
- Rodríguez, M. E. y Jaimes, G. (1999). El enfoque semántico comunicativo en la enseñanza de la lengua materna: balance y perspectivas. *Enunciación*, 3, (1), 9-13. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2422/3347>
- Sanyal, A. (2014). Discourses of Experience: The Disciplining of Identities and Practices in Student Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3), 152-164. [En línea] disponible en: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2303&context=ajte>,
- Saragosin, S. (2012). *Elaboración de recursos didácticos para desarrollar la lecto-escritura, en la asignatura de lengua y literatura de los niños/as de los segundos años de educación básica de la escuela "Abdón Calderón" en el año lectivo 2011-2012*. Tesis de grado,



Universidad Técnica de Cotoxi. [En línea] disponible en:
<http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/1340/1/T-UTC-0932.pdf>

Soriano, M., Sánchez, P., Soriano, E. & Neivas, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29 (3). [En línea] disponible en:
http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S021297282013000300024&script=sci_arttext&tlnq=en

Uribe, G. & Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 317-341. [En línea] disponible en: <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Vargas, L (2012). El taller de escrituras creativas. Ibagué: Universidad del Tolima.

Vásquez, F. (2006). La enseñanza literaria. Bogotá: Kimpres Ltda. En Murillo, A. & Martínez, Z. (2013). Tensiones presentes en las tendencias de la didáctica de la literatura durante los últimos diez años. *Revista Folios Humanidades y Pedagogía*.19-34

Vásquez, F. (2012). "Odiseo en su Cátedra. Retos didácticos para un profesor de literatura". III Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana: Diálogos Literarios: Tendencias y Desafíos Multidisciplinares. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos aires: La Pléyade

Vivanco, L. (2010). *La lectura en el proceso enseñanza aprendizaje de los niños de segundo y tercero de educación básica en la escuela Dr. Abel Pachano de la comunidad de Putugleo, Parroquia de Quisapincha Cantón Ambato, en el año lectivo 2009-2010*. Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Carrera de Educación Básica. [En línea] disponible en:
<http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/613>

Yanchaliquin, E. A. (2013). *Guía didáctica para mejorar la lectura en los niños de segundo año de educación básica de la escuela "5 de junio", Recinto Panyatug bajo, Parroquia el Corazón, Cantón Pangua, Provincia de Cotopaxi*. Tesis de grado. Universidad Politécnica Salesiana, Quito.



**MEDIOS AUDIOVISUALES, UNA PERSPECTIVA AL APORTE SIGNIFICATIVO EN
EL AULA**

Luis Ernesto Saavedra Esquivel

Licenciatura en Educación Básica
con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.
Correo electrónico: literasaavedra@gmail.com

Grupo de Investigación: Ambientes de aprendizaje
Semillero de Investigación en Semiótica. SIS

Facultad de Educación
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto,
Sede principal Bogotá D.C

A modo de Introducción

El desarrollo de este ensayo permite sintetizar un rastreo hecho desde diferentes perspectivas acerca del uso de los medios audiovisuales para la enseñanza del lenguaje en la Educación Básica en la ciudad de Bogotá; para lograrlo se acudió a documentos de entidades oficiales, a repositorios universitarios y se encuestó a un grupo de docentes en ejercicio como complemento de la información documental recogida.

Cabe anotar que este ejercicio se enmarca dentro de un proceso investigativo iniciado en el Semillero de Investigación en Semiótica SIS y aportará a la propuesta de investigación “Semiótica y escuela: la producción audiovisual como estrategia de interpretación del panorama simbólico”.

Por tanto el presente texto dará cuenta del momento estado del arte de dicha propuesta investigativa; se desarrollará teniendo en cuenta las pautas de la docente investigadora Molina (2005) quien explica que este tipo de abordaje puede tener tres perspectivas, para este caso se espera que la revisión otorgue premisas sobre la realidad existente y posibilidades para concretar el camino a seguir.

Siguiendo la metodología común a los estados del arte se realizarán tres pasos: contextualización, clasificación y categorización. Durante la etapa de contextualización se indica o da cuenta del problema de investigación, de los espacios en los cuales se va a inferir este y las fuentes documentales que lo soportan.

Por consiguiente en el paso de clasificación se harán filtros de los antecedentes que se van a indagar, uno de esos filtros es seleccionar información con no más de 10 años de anterioridad al año de realización del estado actual; otro filtro consiste en elegir información de entidades de reconocimiento en el sector educativo que tengan impacto o incidencia en la educación básica y finalmente documentos que se orienten a la formación o enseñanza en el área del lenguaje.

Finalmente el tercer paso es una categorización de la información, lo que se busca es reducir



los datos de la investigación en forma organizada con el fin de expresarlos para dar cuenta de la realidad o hallazgos según la problemática indagada, y además con el fin de hacer alguna contribución al área investigada.

Necesariamente de la etapa de categorización desencadena el análisis de las categorías planteadas y de allí se espera obtener un camino claro para la continuación del área o problemas planteados.

CONTEXTUALIZACIÓN

Precisamente la incursión de la imagen a través de las tecnologías o los medios audiovisuales en la sociedad, más puntualmente en la cotidianidad de los niños y jóvenes que se maravillan constantemente con cada herramienta o aplicación que aparece cargada de contenidos simbólicos y representaciones del mundo, es el motivo que promueve la presente labor de indagación y escritura, la problemática a resolver en un primer momento se dirige a reflexionar sobre:

¿Cómo se han abordado los contenidos audiovisuales para la enseñanza de Lengua Castellana referente a otros sistemas simbólicos en educación básica, en la ciudad de Bogotá?

Partiendo de este interrogante se pretende describir las estrategias o proyectos que ha implementado la educación formal frente al uso de los contenidos o de las herramientas que posibilitan los audiovisuales, por ejemplo el cine, la televisión o el video.

Este ensayo tienen en cuenta las muchas expectativas que se presentan día a día con referencia a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de cómo estas se pueden lograr impartir en el aula de clase, sin embargo se centra en los medios audiovisuales por decirlo de algún modo con más tradición en la sociedad bogotana y que se presentan de manera interesante en la formación académica, por su capacidad de proveer apoyo en el campo de la enseñanza y aprendizaje como herramienta pedagógica.

Las inquietudes por este tema surgen en el espacio de las prácticas profesionales que genera la Corporación Universitaria Uniminuto las cuales se desarrollaron en dos Instituciones Educativas de la ciudad de Bogotá, entidades del sector público Colegio Hernando Durán Dussán ubicado en la localidad de Kennedy y la Institución Educativa Internacional en Fontibón, dichas instituciones cuentan con laboratorios apropiados y dotados con medios audiovisuales, como: televisión, proyectores, radio, fotografía, sistemas de redes educativas, etcétera. Sin embargo es evidente durante el proceso de la práctica que los docentes del área de humanidades y lengua castellana no han desarrollado una apropiación de los medios audiovisuales, puesto que no existe ningún acercamiento, o ejercicio escolar que dé cuenta del uso de estas herramientas como un aporte significativo en el aula.

En las instituciones ya nombradas anteriormente se realiza el uso de los espacios audiovisuales desde una perspectiva de entretenimiento y espectáculo para los estudiantes, espacios totalmente extracurriculares, registros que se lograron hacer desde la observación y en conversaciones con docentes y estudiantes.

En este sentido es pertinente recordar al autor Colombiano Ospina (2014) quien argumenta que: Los planteles educativos cuentan con sofisticados instrumentos y recursos de comunicación; pero su uso o utilización se intensifica exclusivamente como juguetes y como herramientas de trabajo, pero no logran construir planeaciones didácticas que contribuyan a



la construcción de la comunicación, lo cual aclara que las prácticas implementadas no radican en cómo comunicamos sino en qué comunicamos. (P.87)

Continuando con esta perspectiva se realizó una indagación teórica partiendo de los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y, posteriormente, se argumenta desde autores la pertinencia del uso y la apropiación de los medios audiovisuales como herramienta de enseñanza y aprendizaje, medio informativo y comunicativo en la formación del lenguaje.

Los Lineamientos Curriculares aparecen en la década de los 90, época en la que el Ministro de Educación el sr. Jaime Niño Diez, quien argumenta los propósitos de este texto para la educación colombiana:

Los lineamientos que han de generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos, hacen posible iniciar un cambio profundo hacia nuevas realidades en donde las “utopías” y la imaginación de nuevos modelos de sociedad estimulen entre nosotros un hombre nuevo con una actitud mental nueva, consciente de que no hay realidades por imitar sino futuros por construir, y en el cual las mejores condiciones de vida que se vayan alcanzando exigirán no tanto tener más, pues esta es la verdadera condición del progreso humano. (Diez, 1997, p.2)

Inicialmente se acude a los parámetros estipulados en los Lineamientos Curriculares y los Estándares de la Lengua Castellana con referencia a las temáticas sobre los sistemas de significación en la lengua, y los otros sistemas simbólicos que permiten la comunicación o la expresión diferentes a lo verbal como por ejemplo la gestualidad, el cine, el video o el grafiti.

Específicamente para el área de lengua castellana se plantearon algunos referentes los cuales continúan siendo vigentes para lograr la apropiación y las funciones que permiten los medios audiovisuales en la enseñanza; cabe resaltar la orientación dirigida a la pedagogía del lenguaje que se basa no solo en la competencia lingüística, los procesos de comunicación sino también la importancia de la construcción de la significación, entendida esta última a través de la representación simbólica y de múltiples códigos en procesos sociales, culturales e históricos propios del sujeto gracias al lenguaje.

El ejercicio teórico explicado a través de los lineamientos curriculares pretende orientar la práctica educativa y destaca el universo simbólico y cultural del sujeto yendo más lejos del enfoque comunicativo, reconociendo la importancia de los proceso sígnico por medio del cual el sujeto configura su realidad.

En el documento se explica precisamente que esta orientación va más allá de los procesos semánticos comunicativos y abarca los procesos de significación desde la semiótica, este punto de vista se fundamenta desde el autor Umberto Eco quien fundamenta la semiótica como:

“la semiótica estudia tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juegos de cartas, señales de tráfico, códigos iconológicos y demás) como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la



finalidad de comunicar; es decir, de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos... "(Eco en Lineamientos...)

A partir de esta orientación las habilidades comunicativas: Leer, escribir hablar y escuchar, también serán entendidas de forma diferente; los complejos procesos de entender la lectura y configurar el mundo a través de la escritura ya no pueden concebirse desde lo mecánico o solamente el aprendizaje técnico.

Se hace necesario reestructurar y reconceptualizar como la pedagogía comprende estas habilidades teniendo siempre presente la función social del lenguaje, por tal motivo el término de competencia acuñado desde la lingüística tendrá una transformación y se ampliarán las competencias hacia la significación.

La organización metodológica desde los lineamientos, indicadores y los estándares curriculares ha sido por ejes que abarcan los componentes del currículo, aclarando que muchas veces en la cotidianidad esto no es apropiado o práctico puesto que en el aula se abordan procesos complejos e integrales que no se limitan a una sola competencia.

Para el presente documento es relevante revisar los que se refieren al eje referido inicialmente a Los procesos de construcción de sistemas de significación y en la actualidad nombrado como: Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.

- *Los procesos de construcción de sistemas de significación.*

Este eje se refiere a los sistemas verbales y no verbales que posibilitan los procesos de significación y comunicación y se explica en cuatro niveles: la adquisición, el uso, la explicación del funcionamiento y el control sobre el uso.

En la educación del lenguaje se ha privilegiado la lengua verbal, sin embargo desde la primera infancia la imagen es fundamental, por ello en cada nivel es importante ir desarrollando o poniendo énfasis en su uso dependiendo las características propias de los estudiantes.

En este sentido se hace referencia al modo como los estudiantes acceden a los medios de comunicación y cómo se usan; son muchos los aspectos que se pueden lograr desde las prácticas que permiten los medios como por ejemplo la integración de imagen, sonido, texto, gráficos, etcétera, generando espacios significativos en pro de posturas críticas y reflexivas.

La perspectiva que presenta los lineamientos es clara frente a la incidencia de los medios en los aspectos socio cultural en la actualidad y para la escuela se presenta como un reto social y pedagógico, tal como lo enuncia Cervera (2010) "Tan ingenuo sería prescindir de la escuela tradicional confiando sólo en esta nueva escuela paralela, como pretender educar sin contar con los medios de comunicación social".(p.61)

De acuerdo con esto, los medios audiovisuales se constituyen como un importante componente informativo y formativo, dónde estudiantes y docentes comprenderán los alcances de la comunicación y así mismo buscaran comprender los múltiples códigos que allí se configuran.

De los avances conseguidos al respecto de este eje y los niveles propuestos aparece el campo de "la pedagogía de otros sistemas simbólicos" en el documento de Estándares, se presentan



los referentes simbólicos comunicativos desde unos niveles de secuencialidad y gradualidad en el campo de la enseñanza y el aprendizaje.

A continuación se desglosan los estándares que permea el campo signico como medida de enseñanza y aprendizaje en el aula:

Como primera instancia se realiza un reconocimiento y una comprensión del lenguaje simbólico en los medios de comunicación, permitiendo un breve acercamiento a la construcción y al desarrollo de análisis que necesita llevar el estudiante para su formación en este campo informativo.

En una segunda instancia se desarrolla el proceso de caracterización de los diferentes medios de información que se logra emitir desde estos medios comunicativos.

En un tercer momento, se selecciona y clasifica la información que emite estas masificaciones comunicativas para así relacionar de manera intertextual los espacios no verbales y los verbales.

En una cuarta momento se generaliza de manera crítica para poder confrontar los contenidos que exponen los medios audiovisuales para así comprender los cambios sociales y culturales que determinan o dan surgimiento a una “explicación o una respuesta” a los comportamientos de la sociedad.

Teniendo como premisa los aspectos orientados desde los documentos oficiales ahora se explicarán, desde distintas posturas conceptuales, las consideraciones que se han hecho sobre la importancia de involucrar los medios a los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela.

Un trabajo importante en este punto se parte de la reflexión acerca de cómo viene transformándose el papel de la escuela en los tiempos actuales, y precisamente plantea que la educación dejó de ser un privilegio del espacio llamado escuela como lo enuncia Sánchez (1993).

Los actuales contextos sociales cuentan con los medios audiovisuales y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que hacen parte de manera inevitable de todos los espacios con relación a los contextos en los que se encuentra el ser humano, haciendo posible adquirir conocimientos en distintos lugares y desde diversas fuentes de información.

En esta misma línea se indaga sobre las tareas de una pedagogía renovada con la aplicación de los medios audiovisuales y las TIC en dos hipótesis diferentes: La primera orientada a la formulación de los ejes conceptuales, a saber, la comunicación y la interacción pedagógica en el aula, los lenguajes no verbales y las bases didácticas para el uso de los medios audiovisuales.

La segunda se dirige a la aplicación de la radio, el periódico, la televisión, el cine, el video y las multimedia en la escuela. Estos medios se introducen a través de talleres, en los que se conjugan las características de la teoría y la práctica, dentro de la idea de aprender haciendo. Además, plantea el aprovechamiento que surgiría y la potencialidad de la imagen para mejorar las habilidades comunicativas en los diversos ámbitos de relación de un individuo. (Niño, 1985).

Por tanto, consecuente con los postulados que han ido surgiendo frente al uso de los medios en la escuela acá se pretende realzar la importancia de dicha vinculación con en la pedagogía



del lenguaje y para ello se retoman los postulados desde el campo de la semiótica, considerando el amplio espectro no abordado de los sistemas no verbales y los sistemas visuales como el cine, la televisión e incluso los comics.

El presente texto no pretende ser un análisis completo sobre la comunicación de masas, sino un acercamiento a como los medios pueden ser productores de sentido comunicativo y que al identificarlos o estudiarlos es posible lograr mayor claridad de los efectos que generan en la audiencia en este caso en los estudiantes, por ejemplo en la televisión podemos determinar aquellos mensajes que se esconden tras de un icono, deducir que significa la aparición de un objeto o signo el cual aporta información que desde una lectura inicial no es fácilmente deducible.

Por ende, la revisión de propuestas existentes se hará teniendo en cuenta el alcance que propongan sobre la comprensión de los símbolos visuales, los símbolos culturales, la reflexión por parte de los estudiantes a partir de los medios, el uso que se haga de estos para explicar la realidad o la producción de medios para el aprendizaje.

Los medios audiovisuales se encuentran de manera inevitable en todos los espacios de la vida del individuo, en casa, trabajo, en espacios abiertos gracias a la publicidad, continuamente se transfieren mensajes que ejercen influencia en los comportamientos y en la manera de pensar de los estudiantes y pocas son las posibilidades de reflexión existentes.

Los denominados nuevos medios o nuevas tecnologías de la información y la comunicación ocupan e invaden gran parte del tiempo de ocio y de trabajo de los educandos, son los canales de atención más directos y la reproducción audiovisual es recurrente por su “atractiva” presentación, la interacción que hacen es constante y la manera como estos influyen en sus comportamientos requieren atención de la escuela.

La función de esta última es proponer un pertinente uso de los audiovisuales con miras a que no sólo sean transmisores de información, sino, sean generadores de espacios ideas, valores, normas, actitudes y comportamientos en la transformación de la realidad social de manera pertinente, tal como se ha evidenciado por distintos sectores en la ciudad de Bogotá, Cabrera (2015) afirma:

La presencia de estas herramientas en el aula reta al cuerpo docente a renovar sus prácticas pedagógicas. Por la sencillez de su manipulación, el reto más importante para los docentes del Distrito no será aprender a manejar estos equipos; el reto se centra en cómo usarla pedagógicamente, esa es la clave. Hay que encender ese ‘chip pedagógico’ y eso implica que los docentes se atrevan a transformar sus prácticas pedagógicas, se formen, exploren y compartan sus experiencias. (El Espectador, *Bogotá 25 de marzo de 2015*).

Lo citado anteriormente se dijo en el marco de dotación de tabletas en colegios oficiales de la ciudad; se podría argumentar, entonces, que existe avance en tanto dotación de suministros, sin embargo surgen inquietudes frente a una buena planeación del cuerpo docente para la implementación de dichos equipamientos para el aprendizaje y enseñanza que se desea en el aula.

El apropiado uso de los medios *audiovisuales conlleva a los estudiantes a lograr una mayor apreciación de la herramienta a implementar, al momento que se encuentren tras de una cámara, una pantalla, logran expresar de manera más adecuada sus intereses y matizar*



historias, convirtiendo realidad en una ficción y viceversa logrando reinventar la realidad a través del lenguaje.

Es claro que si en las aulas de clase los docentes no promueven de forma adecuada los medios audiovisuales como estrategias pedagógicas, no habrá manera de fortalecer el desarrollo que sugiere los medios de comunicación, como medio de aprendizaje.

La educación lleva a ir de la mano con las transformaciones sociales, el aula o los modelos de enseñanza deben ir a la par con los cambios sociales; nuevamente se repercute a *Ospina*, (2014) argumenta. “Si hoy se impone en todo el mundo definir un nuevo modelo de educación, ello se debe a que nuestra manera de vivir, sujeta a tantos cambios poderosos y a tantas fuerzas avasallantes, ha desbordado al ámbito de las viejas realidades, y así como nos ofrece nuevos recursos impone nuevos desafíos”(P.87)

Puesto así, a medida del paso del tiempo las mismas poblaciones o contextos sociales van tomando unos determinados cambios según los estereotipos de pensamientos y avances científicos en el campo tecnológico, los cuales son los que van incorporando, satisfaciendo las necesidades del ser, logrando “transformaciones” en la vida de este mismo, por ende el aula de clase no es la excepción, al igual que fomentar e innovar con tecnología es preciso revisar las estrategias de enseñanza para que logren una apropiación y adaptación de los medios comunicativos.

Por lo tanto, es indispensable asumir que la tecnología digital requiere de orientación para su uso, estas no son una garantía del éxito del aprendizaje y es necesario hacer exploraciones y procesos sistemáticos para identificar la metodología más adecuada para su implementación.

Existen docentes en su mayoría migrantes digitales, que han comenzado a utilizar los medios audiovisuales o tecnológicos como medio efectivo para producir aprendizajes en el aula, esto se hace a través de ensayo y error y por iniciativa propia, sin embargo, no existen registros claros de lo que se empieza a comprender en este campo:

El mundo se vuelve móvil, y no solo por estos objetos móviles, sino porque la cultura digital es también una especie de universo en expansión, crecimiento y transformación que está haciendo desplazar lo que entendemos por enseñar y aprender. Lo digital no es solo un objeto, es también la posibilidad de reordenar y transformar nuestras rutinas, introducir nuevas formas y canales de comunicación, nuevas formas de registrar, explicar, representar, organizar y compartir. (Secretaría de Educación 2005, P. 32)

Por lo cual, los medios audiovisuales presentan un conjunto de contenidos informativos, en muchos casos es una información indirecta al receptor; para lograr una mayor comprensión e interpretación de lo que se presenta en los contenidos el docente deberá realizar una propuesta metodológica con un fin interpretativo de las imágenes que se evidencian.

Cabe resaltar o entender que los seres humanos tienen diferentes miradas del mundo, las cuales no son únicas, por ende discutir las con otros conlleva a construir conocimiento y optimiza los saberes los cuales esta pueden desarrollar.



La construcción de conocimiento en el aula pasa por el libre desarrollo de los planteamientos y estrategias que los docentes implementan, para ello es importante que los mismos docentes generen espacios de recuperación de la capacidad comunicativa desde los medios audiovisuales, justamente donde sujetos pongan en escena la vivencia cotidiana desde las diversidades culturales que los constituyen.

Desde luego, el proceso que se debe tener en cuenta en el uso y la producción de un medio audiovisual, además de las características que este debe contener parten de la identificación del contenido implícito, esto lo permite la semiótica a partir del análisis y conocimientos del código.

El ser humano no logra evadir las relaciones con el mundo, el ser desde su observación, en algunos casos una observación consciente y apreciativa y otra no tanto, logra realizar un respectivo análisis de los signos que esta misma sociedad le expone, para así construir un significado de estos actos y lograr adaptarse a ese contexto social.

Esto precisamente refiere a la competencia semiótica, a continuación se dará cuenta de la etapa de categorización, la cual permite evidenciar si las propuestas de intervención existentes en la actualidad reflejan procesos de significación, o por medio de estas permiten la identificación de los signos: su sentido y su función. Al identificar dichos signos en los mensajes que exponen los medios audiovisuales se logra que el estudiante desarrolle de manera articulada la comprensión del lenguaje en un contexto determinado.

CLASIFICACIÓN (RASTREO DE PROPUESTA EXISTENTES)

El presente apartado da cuenta de la recopilación de los proyectos que se han planteado en la educación básica y media para la ciudad de Bogotá por entidades como el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Secretaria de Educación Distrital (SED), las investigaciones o proyectos a nivel universitario y la apreciación de los docentes frente a procesos y estrategias que contemplen los medios audiovisuales, bien sea considerándolos: 1) La enseñanza con los medios, 2) Enseñar sobre los medios y 3) Producir conocimientos con los medios.

La construcción de este ensayo se enfoca en el desarrollo de un análisis investigativo que contraste o indague la pertinencia que se ha brindado a los medios audiovisuales en el aula como medio de enseñanza y aprendizaje, determinando como proceso de rastreo la clasificación existente de contenido investigativo y de publicaciones ya sean por parte de entidades del estado o planteles educativos.

- *La primera premisa es **enseñar con los medios audiovisuales***

Uno de los principales objetivos para la utilización de imágenes y audio en los contenidos de enseñanza, es que resultan ser estrategias motivadoras que sensibilizan, reflexionan y estimulan el interés de los estudiantes hacia un tema determinado.

La enseñanza con los medios audiovisuales busca ser un espacio en el cual el docente recurre a estos ambientes como herramientas los cuales sirvan de mediadores entre el sujeto y los contenidos explicados. Villegas (1997) afirma:



Hoy se muestran nuevos ambientes para el aprendizaje, la música, el cine etc., las didácticas que podemos llevar desde las propuestas que nos permite los medios audiovisuales y de la observación que se logra identificar en el signo representado como medio comunicativo. El sonido y la imagen tendrían la particularidad de despertar emocionalmente las simpatías o las antipatías que provocaría la toma de una decisión a favor de una u otra acción. (p.72)

Se considera que ni las mejores herramientas pedagógicas funcionan bien en un ambiente de aprendizaje sin buenas relaciones y sin buenas experiencias educativas, Sin lugar a dudas, los medios audiovisuales tienen el potencial de mejorar los aprendizajes no porque el profesor sea experto en creación cinematográfica, periodista etcétera. Sino porque es experto en comprender el aprendizaje que logra llevar en el uso pertinente de estas herramientas.

A continuación algunos proyectos bajo la perspectiva dirigida a utilizar los medios audiovisuales como herramienta para el aprendizaje:

1. Título: Revista, Cuadernos de cine colombiano (archivos audiovisuales y cinematográficos)

Entidad: Alcaldía Mayor de Bogotá, periodo de la Bogotá positiva (2011).

En este proyecto se busca dar a publicar en conjunto con otras ciudades de Latinoamérica a interés por la Unión Latina, organismo multilateral en París, realizar más que un recuento de los sucesos históricos que representan en cada país latinoamericano, es construir memoria sobre los actos que construyeron historia en las diferentes poblaciones o culturas en América Latina, como lo son guerras de independencia y revoluciones. Se le propone a los bogotanos realizar una mirada retrospectiva de aquellos sucesos, contenido el cual se tituló Cine Social en América Latina.

La atención se centraba al momento de construir este archivo o documento en la realización de una reflexión sobre aquello que se ha hecho o dejado de hacer con la libertad del país colombiano, en el desarrollo que ha venido presentando el país en diferentes campos sociales, económicos y políticos en la historia. El documento se construye con parte de las fotografías o imágenes que se conservan en la Cinemateca Distrital, donde permanece desde 1976, su propio archivo filmico de todo el país, a través de adquisiciones o donaciones, preservando para toda la memoria publica de todo el país.

Desde 1971 la Cinemateca Distrital transforma miradas a través de investigaciones, publicaciones, programas de formación, estímulos económicos para la producción de obras audiovisuales, y a través de la preservación del patrimonio audiovisual de la humanidad en su filmoteca y su mediateca especializada. La proyección de cine y video en su sala de la Carrera 7 y en sus salas asociadas, es otra acción importante en este ejercicio de transformar públicos y creadores.



Propuestas de entidades gubernamentales

2. Título: Comunicación y escuela, orientaciones para promover la incorporación, usos y apropiaciones de los medios de comunicación en las instituciones educativas de Bogotá.

Autor: José Gregorio Rodríguez.

Editorial: Secretaria de Educación del Distrito Capital, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Año de edición: 2005

Este proyecto se construye con el propósito de animar la reflexión y la discusión e incidir en las prácticas de comunicación y en la incorporación de los usos y las apropiaciones de los medios tecnológicos de la información y la comunicación tales como la radio, el video y la televisión en las instituciones escolares del Distrito Capital,

Uno de los propósitos de este proyecto es recalcar las relaciones de cultura-comunicación-educación del contexto de la ciudad, con desarrollo del sentido de una propuesta de educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación al igual que una orientación para la incorporación, usos y apropiaciones de los medios en la escuela.

Se recogen los elementos básicos de la discusión que sirven para formular un horizonte de política pública acerca de la comunicación-educación en la ciudad y fundamentan las propuestas acerca del papel de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos; se analizan diversas tendencias de educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación; se hace un breve recorrido por los antecedentes próximos en algunos países y de manera más concreta en Bogotá y Colombia, finalmente se esbozan alternativas que puedan ponerse en acción desde las instituciones escolares.

El potencial educador de la ciudad bogotana pasa por su capacidad de propiciar diversas formas de comunicación que no tengan como propósito exclusivo la dominación y control sobre el dominio del lenguaje y hagan posible el florecimiento y el fortalecimiento de la diversidad de expresiones. Pinto (como se citó en Comunicación y Escuela, orientaciones para promover la incorporación, usos y apropiaciones de los medios de comunicación en las instituciones educativas de Bogotá.2005) argumenta que si se entiende en los medios como agencias de producción simbólica en las sociedades contemporáneas, no pueden dejar de comprender la educación para los medios como íntimamente relacionada con los procesos culturales de cambio social, los cuales pueden ser caracterizados por un conjunto de rasgos, de los cuales se destacan los siguientes: la aceleración de la vida social, la separación del espacio y el tiempo o deslocalización, la alteración de la noción de escala en que se sitúan y se relacionan con otros, la crisis de las grandes narrativas que deban sentido a la acción humana y a la historia, y a la hegemónica de la economía de mercado y de la ideología neoliberal como paradigma único del pensamiento y de vida.

El propósito del proyecto es animar la reflexión y la discusión e incidir en las prácticas de comunicación y en la incorporación, usos y apropiación de los medios y tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones escolares de la ciudad de Bogotá. El proyecto recoge la experiencia que ha venido construyendo la ciudad desde diversos ámbitos: la investigación y la innovación, la práctica pedagógica, los proyectos mediáticos, las políticas



públicas y las reflexiones de muchos pensadores.

El proyecto como metodología se estructura en dos partes: en la primera (capítulos 1, 2, y 3), se hacen unos planteamientos que desenvuelven:

- 1) Las relaciones cultura comunicación-educación en el contexto de la ciudad
- 2) El sentido de una educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación.
- 3) Orientaciones para la incorporación, usos y apropiación de los medios en la escuela. En estos capítulos se recogen los elementos básicos de la discusión que sirven para formular un horizonte de política pública acerca de la comunicación/educación en la ciudad y fundamentan las propuestas acerca del papel de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos; se analizan diversas tendencias de educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación; se hace un breve recorrido por los antecedentes próximos en algunos países y, de manera más concreta, en Bogotá y Colombia; y se esbozan alternativas que puedan ponerse en acción desde las instituciones escolares. La segunda parte busca caracterizar cuatro medios y propone alternativas abiertas para incorporarlos a la vida escolar

La Prensa, La radio, El video y La televisión presentan a los lectores unas breves consideraciones sobre el desarrollo del medio y sus relaciones con la escuela, las cuales contextualizan las propuestas de aprender a leerlo críticamente, comunicarse a través de cada medio y usarlo pedagógicamente. Finalmente, el Capítulo Convergencias busca abrir horizontes acerca de las articulaciones de la comunicación con la educación y de los medios con la escuela.

3. Título: Apropiación y distribución de tabletas que logren la incentivación de las “APPS” como herramientas para la enseñanza de las áreas en diferentes ciclos educativos.

Entidad: Dirección de Ciencias, Tecnologías y Medios Educativos de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (Alcaldía de la Bogotá Humana).

En este escenario de posibilidades que logran brindar los recursos tecnológicos como herramientas que se consiguen impartir en el aula, la Secretaría de Educación en convenio con la ETB asumen para la ciudad de Bogotá el reto de llevar a las aulas no solo un objeto digital, una Tablet, o unos contenidos pedagógicos, sino una oportunidad de potenciar experiencias, explorar propuestas y fortalecer procesos que hagan posible mejores aprendizajes para los estudiantes.

Es una experiencia que lleva a gran escala el uso pertinente de esta herramienta (Tablet y las apps que la integran) a los colegios de la ciudad, y que a la vez inicia un proceso para orientar en cómo administrarlas, distribuir las y usarlas.

A través de un manual o catálogo, se da muestra de una serie de aplicaciones que se pueden lograr impartir en muchos campos del saber cómo lo es la filosofía, las matemáticas, las ciencias naturales y por supuesto el de mayor interés en este proyecto, el de los espacios que se logran impartir desde las humanidades y lengua castellana.



Se propone darles orientaciones básicas, muchas de ellas de sentido común, como lo son la importancia de la inclusión de la lectura en el aula, la pertinencia de los contenidos que categorizan los distintos ciclos educativos, etcétera, que de seguridad ya se conocen, pero que pueden también ser muy útiles para organizar su proceso logístico y pedagógico. Es una especie de guía básica, algunos de cuyos componentes, principalmente los pedagógicos, pueden orientarlo a trabajar no solo con estas Tablet, sino con cualquier dispositivo móvil, incluso el que los propios estudiantes llevan a sus aulas de clase.

La reproducción audiovisual es parte de esta iniciativa de la Secretaría de Educación, al implementar estos equipos con contenido de apoyo educativo como lo son videos narrativos, programas de dibujo, apps de fotografía y video, etcétera, con la espera de que los docentes de las instituciones del sector Distrital, proyecten espacios académicos en los cuales involucren estas herramientas en su quehacer docente el cual puedan brindar espacios de enriquecimiento para la enseñanza y el aprendizaje.

En el seguimiento que por mi parte se logró efectuar en una de las instituciones donde se impartieron estas iniciativas fue en el Instituto técnico Internacional, (ya mencionado anteriormente), en este plantel educativo se presentaron en distintas oportunidades y contextos la “efectividad” de estas herramientas. Uno de los insolubles momentos en cada sesión era que los estudiantes en una primera medida con las Tablet las usaban como distracción, accediendo a los juegos y a las distintas redes sociales, al controlar que los estudiantes se abstuvieran de ingresar a estas páginas se convirtió en una tarea compleja, el seguimiento de cada estudiante en el aula se convertía en algo tedioso, por lo tanto con los demás compañeros de las prácticas se lograron desarrollar actividades en las cuales los estudiantes trabajando desde las apps audiovisuales pudieran hacer públicas sus proyectos o espacios, logrando así un compartimiento e interacción de sus productos con sus amigos y demás personas de las redes.

- *La segunda premisa es **enseñar sobre los medios***

La enseñanza sobre los medios logra proporcionar unos espacios más complejos al tratar de desarrollar aquellas reflexiones teóricas entorno a la cultura audiovisual, son de gran progreso por lo cual conlleva al surgimiento constante de nuevas producciones de elevado nivel ya sea estético o narrativo.

El lenguaje audiovisual es por hoy una de las más importantes formas expresivas de la humanidad; por lo cual el aprender del código, así como comprender sus intencionalidades y estética lo cual es determinante en la construcción de conocimiento de cualquier contexto social contemporáneo.

Conocer lo que nos permite los medios audiovisuales en el aula de clase es acceder a nuevas estrategias de enseñanza, identificar sus códigos y lenguajes es permitirle al estudiante encontrar nuevas formas de información por medio de los cuales pueda circular en el saber y el conocimiento, es acercar al maestro a las fuentes que hoy privilegian la información y la comunicación, es aprovechar su potencial en la enseñanza y el aprendizaje; es proporcionarle al estudiante nuevas maneras de reconocer y representar la realidad.



Propuestas De Entidades Gubernamentales

1. Título: Música, poesía y lenguajes audiovisuales: reflexiones de una política. Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia

Entidad: Instituto Colombiano de bienestar Familiar y Ministerio de Cultura

Edición: Primera edición 2014

Esta propuesta que lidera el Ministerio de Cultura con su programa de Cero a Siempre busca avanzar en la garantía de los derechos culturales y en el derecho integral de los niños y las niñas.

Las prácticas artísticas y culturales son el escenario más apropiado para trabajar con la primera infancia. Cantos, nanas, arrullos, relatos y juegos tradicionales constituyen un patrimonio cultural invaluable del que los niños y las niñas se pueden apropiar y que pueden transformar. Es por esto que es indispensable el acceso a la lectura, al arte, a la música y al juego.

En este proyecto se recogen las condiciones generadas en torno a diferentes lenguajes que forman parte del mundo simbólico y cotidiano de los niños de nuestro país, son reflexiones producto de diferentes seminarios realizados con expertos que contaron con la participación de gestores, dinamizadores de políticas, agentes educativos, bibliotecarios y realizadores audiovisuales que trabajan con la primera infancia.

Una de las preocupaciones principales que logran consolidar este proyecto es ¿se tiene para la primera infancia una oferta cinematográfica pertinente en Colombia? O una "alfabetización audiovisual", algunos parámetros que ciernen esta alfabetización audiovisual se centran en:

1. La formación de públicos en todas las edades, debe basarse en un conjunto de acciones que llamen a la acción, no a la pasividad del consumo.
2. El ejercicio de la alfabetización audiovisual debe ser progresivos, tanto en cuanto a su complejidad como en cuanto al tiempo dedicado a ella.
3. Debe estar basada en incluir con frecuencia contenidos tomados de la realidad audiovisual inmediata de los alfabetizados.
4. Debe facilitar el que el alfabetizado encuentre en el mundo audiovisual herramientas para transformar su vida y su realidad de manera consciente.
5. Tanto en la alfabetización audiovisual, como en la formación de públicos de todas las edades, de lo que se trata es de brindar herramientas a los espectadores para que pasen del consumo pasivo al fomento del desarrollo de sus capacidades entre las que están la capacidad de análisis (lectura crítica) y la creatividad.

De manera general la propuesta o las finalidades del programa de Cero a Siempre, busca la inclusión del desarrollo físico, desarrollo cognitivo y socio emocional, saneamiento y derechos de los niños de la primera infancia en Colombia.



Proyecto de investigaciones universitarias

2. Título: Alfabetización en el medio del cine: El discurso audiovisual en el aula.

Autores: Alfonso Soriano Espinosa, William Leonardo Perdomo Vanegas, Sonia Liced Sánchez Rivera

Editorial: Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto

Año de edición: 2014

El propósito de este proyecto investigativo se centra en aportar los elementos necesarios para el análisis del lenguaje del cine, considerándolo como elemento de estudio y permitiendo descubrir su extraordinario potencial de sentido y las claves para su interpretación; demostrar sus formidables posibilidades como recurso educativo; y por último, subrayar la conveniencia e incrementar la atención sobre la pantalla en una época donde las imágenes son el eje de fenómenos sociales, políticos y culturales de gran relevancia para el desarrollo humano y social.

La interpretación del mundo conlleva a manifestar el pensamiento, esto se enfoca a desarrollar un análisis discursivo del medio audiovisual que nos proporciona el cine, por medio de la palabra escrita, la voz humana, la imagen y el sonido, es el medio de comunicación que explota en mayor medida las virtudes del lenguaje audiovisual.

La idea de que el lenguaje cinematográfico posee un poder expresivo y significativo de tanta magnitud y un valor tan extraordinario para la argumentación y la narración, que la escuela no puede permitirse el lujo de continuar esquivando. El docente como el plantel educativo no deben aislar la posibilidad de favorecer la aproximación en el ámbito pedagógico y didáctico que logra llevar el cine, la televisión, la radio, la música, el comic y la literatura gráfica entre otras representaciones, el fin del aula es permitirle abrirle las ventanas al mundo de la vida.

Se propone dar inicio al estudio que permite el campo del análisis discursivo o del lenguaje en el medio audiovisual del cine, se realiza una propuesta de la pertinencia que conlleva implementar en el área de las humanidades y la lengua castellana el análisis del contenido cinematográfico como herramienta de aprendizaje, lo cual permitirá realizar una construcción de ideales o críticas que se van reflejando en la proyección de la película, la toma de posturas desarrolla un espacio de foro donde se contemplan todas aquellas apreciaciones que se tiene sobre la representación cinematográfica.

- Como tercera premisa es **Producir conocimiento a través de los medios**

Los medios audiovisuales al igual que todo medio que logre emitir algún mensaje conllevan o se encuentra conformado por un sistema de símbolos o signos para así lograr un entendimiento o una comprensión de su mensaje.

Este apartado pretende revisar si han existido oportunidades de creación. Interpretar las imágenes y los sonidos es un punto de partida para indagar el mundo que nos rodea, se pueden influir en las distintas intenciones o ideas de la sociedad, el interés con la comunicación no solo se puede basar en la información, es una opción de vida en la que se ve en cada acto dialógico con los demás una posibilidad de entenderse como individuos y como colectivos sociales.



No solo podemos basarnos en teorías o fórmulas para la construcción o producción de conocimiento, recordar o rememorar hechos que se plasman en una imagen, una grabación, logran preservar la memoria de una cultura, y de ahí producir conocimiento a aquellos que no evidenciaron los hechos en determinado momento pero que aún viven las consecuencias de muchos de estos momentos.

1. Título: Voces, sonidos, historias en un mismo escenario, (Festival virtual de radioteatro)

Entidades: Secretaría de Educación del Distrito (SED); Señal Colombia, a través de su Fonoteca; el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Universidad San Buenaventura, en el marco del convenio Memoria Sonora 2014 en el colegio.

El proyecto tuvo por objetivo que estudiantes y maestros/as de educación media de 10 colegios públicos de Bogotá pensarán sobre la importancia de preservar la memoria histórica, específicamente desde los recursos del lenguaje sonoro. Para ello se diseñaron dos fases: La primera denominada Acercamiento: en la cual los jóvenes construyeron conocimientos con relación al potencial narrativo del sonido; y la segunda, de Creación: centrada en la realización de sus propias historias, aplicando los conocimientos de la fase anterior.

El Festival es un reconocimiento al trabajo y esmero que los estudiantes manifestaron durante el proyecto, acompañado con el compromiso de sus maestros/as, y el apoyo del equipo de la Fonoteca de Señal Memoria y los ingenieros de sonido de la Universidad de San Buenaventura durante todo el proceso.

La SED promueve a todas las emisoras escolares de los colegios del Distrito para que se unan al Festival y repliquen cualquiera de las historias publicadas en el sitio, además el convenio también tiene previsto la entrega de un certificado de participación y un kit sorpresa para los estudiantes y docentes que hicieron posible que el proyecto culminara con éxito.

En el portal <http://festivalvirtualderadioteatro.gov.co/> se encuentran alojadas las historias escritas y actuadas por los mismos estudiantes, como resultado de ocho meses de trabajo. Estas piezas están acompañadas de registros fotográficos y audiovisuales con los cuales se pueden observar detalles sobre la construcción de cada pieza radial y la experiencia de los participantes en el proyecto Memoria Sonora 2014.

2. Proyecto para inspirar el trabajo colectivo y creativo con ciencia y tecnología

En apoyo y acompañamiento a los colegios en la incorporación, uso y apropiación de las ciencias y las tecnologías, se celebró convenio de asociación con la Universidad Javeriana (3292 de 2013) con un plazo de ejecución de 9 meses, el cual inició el 25 de noviembre de 2013.

La metodología del proceso de acompañamiento establecida en el convenio permitirá tanto identificar las experiencias significativas de los colegios en ciencia y tecnología, como la potencialización y el enriquecimiento de las mismas a través de los talleres de formación y producción de contenidos que se adelantarán. A continuación se realiza una breve descripción de los componentes del proyecto.

Caracterización: se identifican y registran 430 sedes educativas a través de un instrumento (virtual y físico) que permitirá la visualización geográfica de las iniciativas existentes en los colegios. La caracterización se refiere al estado de madurez de las instituciones en el uso de



las TIC para la gestión de proyectos en Ciencia y Tecnología y el estímulo al pensamiento científico, en relación con las variables del modelo propuesto (Ciencias, Tecnología, Tecnologías de la información y la Comunicación y en Medios Educativos). Con base en esto, se identificarán 200 colegios en los cuales se desarrollará un proceso de acompañamiento integral. La SED se ha propuesto prestar especial atención a las instituciones donde se ha previsto implementar la Jornada de 40 Horas y Grado 12, y que a su vez se encuentren en la estrategia de ampliación de la conectividad a 30 Megas.

En el marco del proyecto la caracterización incluye la identificación de grupos y personas que en cada institución tienen experiencias en el tema de Ciencia y Tecnología con el uso de TIC y medios educativos y a su vez hacen parte de experiencias exitosas.

Sistematización de información: Una vez realizadas las visitas y de acuerdo al esquema de análisis, se realiza la sistematización de la información para generar tendencias, indicadores y posibilidades para la presentación de la información. El análisis se hace a partir de los hallazgos de la caracterización, construcción de tendencias e indicadores, agrupación de proyectos y experiencias significativas, identificación de grupos de trabajo, temas de interés y redes existentes. Este ejercicio permitirá construir el documento con las recomendaciones para orientar la estrategia de la SED en los próximos años.

Acompañamiento: Con la intención de explorar los usos y proyectos de apropiación de TIC y medios educativos tanto en las aulas como en la vida cotidiana de los profesores y estudiantes, se realizarán 2 procesos paralelos, uno de formación y otro de producción que permitirán crear redes de conocimiento, compartir procesos y producir contenidos cercanos a las experiencias de vida de los estudiantes y alumnos en Ciencia y Tecnología.

Talleres en los colegios (Producción de contenidos): A partir de la caracterización y la sistematización, 200 colegios serán seleccionados por el comité asesor del convenio. En cada colegio se conforman grupos de trabajo de máximo 40 personas por sede (8 profesores y 32 alumnos) con las cuales se desarrollará el proceso de acompañamiento integral, que incluye Formación y Producción de Contenidos a través de los talleres en las instalaciones de las sedes educativas. Como resultado de los talleres en las 200 sedes de los colegios, se producirán por lo menos 100 contenidos al final del proceso. Los proyectos de producción de contenidos se formularán de manera participativa con las personas involucradas, atendiendo a sus necesidades, intereses y motivaciones vitales directas, teniendo como eje principal el desarrollo de competencias que integren el Hacer con el Ser.

Para fortalecer la producción de los contenidos, se visitan al Centro Ático de la Universidad Javeriana, donde se desarrollan talleres de profundización de 4 horas con grupos de 40 personas. Estas actividades articulan el trabajo de todos los colegios involucrados, llevan a los participantes del proyecto a compartir un proceso de formación y producción conjunta, fortalece las redes y genera un producto colectivo que da cuenta de vivencias y prácticas alrededor del uso de TIC y medios educativos, tanto en las aulas como fuera de ellas.

Colaboratorios: A partir de experiencias significativas, experiencias que puedan ser reelaboradas y proyectos nuevos, se constituyen comunidades de saber que se agrupan alrededor de un proyecto creativo, es la oportunidad para que cada institución pueda ser líder y/o colaborador de proyectos que se realizan conjuntamente. Alrededor de los intereses se harán procesos de formación específicos para el desarrollo de los proyectos. El contenido en videos, multimedios, composición de clips sonoros, videojuegos, portales, instalaciones interactivas, ejercicios de robótica en el Área de Ciencia y Tecnología.



Socialización de procesos y resultados: Se realizan eventos académicos para contarle a la sociedad sobre los avances y resultados del proceso, donde los protagonistas serán los niños, los maestros y las instituciones educativas que adelanten proyectos de estímulo al pensamiento científico mediante el uso de TIC y medios educativos; también actividades de promoción y comunicación del proyecto a la sociedad.

Fortalecimiento de Redes - Intercambio de experiencias: Con los 200 colegios se planteó configurar una comunidad en la red a partir de sus maneras de relación actuales y de los talleres del proyecto. Espacios de encuentro donde las instituciones educativas puedan compartir sus aprendizajes durante el proceso, tanto presenciales como de manera virtual por redes sociales.

Propuestas De Entidades Gubernamentales

3. Título: Video a la escuela, guía práctica para la incorporación y uso pedagógico del video como ambiente de aprendizaje.

Autor: Subdirección de Medios Educativos de la Secretaría de Educación del Distrito Capital
Año de edición: 2007

El lenguaje audiovisual es por hoy una de las más importantes formas expresivas de la humanidad; por ende, el aprender sus códigos así como comprender sus intencionalidades y estéticas es determinante en la construcción de conocimiento de cualquier sociedad contemporánea.

Conocer e identificar las formas de producción de los medios audiovisuales al igual sus códigos y lenguajes, es permitirle a la escuela encontrar nuevas formas de expresión por medio de los cuales puede circular el saber y el conocimiento, es acercar al maestro a las fuentes que hoy privilegian la información y la comunicación, es aprovechar su potencial en la enseñanza y el aprendizaje y proporcionarle al estudiante nuevas maneras de reconocer y representar la realidad

Con el propósito de contribuir en el proceso de incorporación, uso y apropiación del video escolar como ambiente de aprendizaje se pone a consideración de las comunidades educativas de Bogotá esta guía práctica que recoge las experiencias y reflexiones de un grupo de expertos en usos pedagógicos del video, producción audiovisual y desarrollo de proyectos comunicativos para que los diversos actores escolares, fundamentados en sus experiencias e intereses, dialoguen con los contenidos de este documento a fin de diseñar y vivir su propio camino en la consolidación de su proyecto comunicativo escolar.

Con este orden de ideas la Secretaria de Educación del Distrito Capital, por medio de la subdirección de Medios Educativos, viene desarrollando desde el año 2004 proyectos de Video Escolar, en este proyecto educativo se estimaba realizar un proceso de sensibilización, formación y asesoría a estudiantes y maestros(as), coordinadores(as) y rectores(as), de 60 colegios oficiales de todas localidades del Distrito Capital, con el fin de que incorporen, usaran y apropiaran los saberes comunicativos conceptuales y técnicos de la producción de Video, teniendo como eje temas de ciudadanía, participación, Derechos Humanos y valores.

En este documento se presenta una aproximación al video escolar desde tres ángulos diferentes. En el primer capítulo, "Uso pedagógico del video: leer y crear imágenes para hacer otro mundo posible", se aborda un tema fundamental para la escuela: el video como ambiente de aprendizaje. En el segundo, "Cómo hacer un video" se presentan los conceptos básicos de



la gramática audiovisual y de la producción de video, a fin de servir de guía en los procesos de construcción y multiplicación de conocimientos, a través de este medio en el colegio, el tercer capítulo, “Mucho más que una videocámara digital y un computador” se presentan algunas recomendaciones y criterios para la conformación de la unidad básica de producción de video en la escuela.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del instrumento de recolección de información, la aplicación se hizo de forma virtual a través de un formulario electrónico y se accedió a la base de datos de graduados del programa de Licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana de Uniminuto que ya se encuentren ejerciendo labor como docente de Lengua Castellana.

Encuesta: Pertinencia de los medios audiovisuales en el aula.

Como recurso de recolección de información se hace uso de un sondeo cualitativo o encuesta la cual pretende complementar la información documental, debido a la escasez de documentos que informen o contengan datos de propuestas que refieran al uso de los medios audiovisuales en el aula.

1. ¿En qué tipo de institución educativa labora actualmente?

De un total de 16 encuestados 11 docentes pertenecen al sector privado y 5 del sector oficial, todos ya se encuentran ejerciendo su labor académica el área en la ciudad de Bogotá.

2. ¿La Institución Educativa donde labora en la actualidad tiene algún proyecto en el área de humanidades que contemple los medios audiovisuales?

De la población encuestada 15 de los 16 docentes afirman contar o desarrollar algún plan o propuesta de los medios audiovisuales como herramienta educativa, sin embargo dichas propuestas no son parte del plan de la Institución Educativa, por el contrario son iniciativas personales y sirven como apoyo a su práctica docente.

3. ¿Considera apropiado el uso de medios audiovisuales para los procesos de enseñanza y aprendizaje?

En una mayoría de los docentes que participaron consideraron apropiados el uso de los medios audiovisuales en el aula, determinando que es una herramienta factible al momento de desarrollar espacios que contribuyan al análisis comunicativo.

Precisamente el pedagogo Gallego (2003) argumenta:

El vínculo que logra generar los medios audiovisuales como el sonido, la imagen y la palabra adquirirían una fuerza que le daría confianza al oyente para comprometerse emocionalmente y desatar así su imaginación a partir de un ejercicio de concentración individual. (p.17)

4. ¿Cómo considera que deben ser los espacios de formación con los medios audiovisuales?

13 de los 16 docentes consideran que deben ser espacios académicos formales y no extracurriculares; a esto se argumenta que no se pueden desligar los espacios audiovisuales del aula, estas estrategias son de pertinencia al momento de ser una herramienta educativa, que desarrollan nuevas estrategias que respondan a la nueva sociedad que se encuentra



emergiendo.

5. ¿Utiliza medios audiovisuales en su práctica docente en el área de humanidades?

14 de los 16 docentes participes en este sondeo responden de manera afirmativa al uso de los medios audiovisuales. Se confirma así, que los docentes de humanidades hacen uso de estas herramientas, esto en concordancia con las exigencias y necesidades que la sociedad contemporánea demanda; así mismo, implementadas a partir de lineamientos claros son fructíferas y satisfactorias en el espacio de la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

6. ¿Qué tipo de medio audiovisual utiliza?

En una vasta posibilidades de medios o recursos comunicativos en los cuales se pueda implementar los contenidos audiovisuales se brindan las siguientes posibilidades: televisión, cine, videos y software. Las respuestas con mayor recurrencia se dieron hacia el uso de los videos, seguidos del cine; la televisión fue menos representativa al igual que el uso de software.

Algunos de estos recursos se han perpetuado en las vidas de los educandos. Gallego (2003) afirma:

Un poco con referencia a estos recursos que han venido siendo parte de la sociedad desde años atrás, en 1938 las radionovelas Cubanas en Colombia fueron de gran auge, logrando cautivar y sensibilizar emocional y racionalmente en las mentes de la sociedad colombiana, en la actualidad puede decirse que este papel fue ocupado por la televisión, sin embargo y curiosamente los docentes hacen muy poco uso de este recurso audiovisual. (p.22)

7. ¿Cómo es la recepción de los estudiantes frente al uso de medios audiovisuales en las clases?

Es importante la posición del estudiante frente al uso y la percepción que tiene frente al recurso y al contenido que se plantea, para los docentes la aceptación que perciben en su mayoría es favorable al momento de involucrar en las clases la proyección de contenido audiovisual.

Hoy por hoy en las instituciones educativas se centran poblaciones que acarrean una diversidad cultural, diversidad de expresiones urbanas, esto hace un tanto complejo al momento de optar el contenido apropiado y la manera de cómo debe ser dirigido, en tanto que cuatro de los docentes consideran medianamente favorable, solo uno desfavorable y uno que no responde frente al uso de los medios en el aula.

8. ¿Considera que los medios audiovisuales en el área de las humanidades pueden ser herramientas que promuevan el conocimiento?

De alguna manera la necesidad de comunicar, informar, estará latente en el ser, sin importar el tiempo ni el espacio, lo que acarrea en esta evolución del hombre son los constantes cambios lingüísticos que presentan distintos “avances” de los medios, por ejemplo, los extranjerismos están latentes en muchos medios como la imagen el audio entre otras, por tanto, los docentes afirman que estos aportan al conocimiento y sólo uno esta no está de acuerdo con dicha inclusión.



9. ¿Se ha propuesto por parte de la SED o del MEN algún tipo de iniciativa que involucre los medios audiovisuales en su Institución?

Se realiza esta pregunta con el fin de conocer si existen iniciativas o directrices educativas por parte de entidades gubernamentales y saber si los docentes participan en ellas.

En respuesta por parte de los docentes que fueron partícipes en esta encuesta, se observa que de los 16 docentes o instituciones educativas 11 no han contado con la presencia de las entidades mencionadas anteriormente donde involucren los recursos audiovisuales como herramientas pedagógicas, mientras que los 5 restantes afirman que si han existido iniciativas sin explicar cuáles o cómo se llevado a cabo.

10. ¿Durante su proceso de formación profesional en el ámbito de las humanidades participó en asignaturas o espacios alternos de formación con referencia al uso de los medios audiovisuales?

En respuesta a esta pregunta, 12 de los 16 docentes afirman haber compartido o ser partícipes de espacios académicos con relevancia a los medios audiovisuales.

11. Si la respuesta anterior es afirmativa responda: ¿cómo se presentaron dichos espacios de formación?

Gran mayoría de los docentes encuestados (13 de los 16) dieron como respuesta que los distintos espacios de formación hacían parte del currículo universitario y el restante en espacios alternos a las sesiones de clase.

12. ¿Considera necesario que las facultades de educación en el pregrado presenten espacios académicos que contribuyan al desarrollo pedagógico de los medios audiovisuales?

En resultado de la encuesta 10 de los 16 docentes concuerdan en responder que no es pertinente la inclusión de espacios académicos en el currículo del pregrado de las facultades de educación.



ANÁLISIS

Son muchos los aspectos los cuales logra brindar este ensayo como aporte a la propuesta de investigación que se desarrolla en el Semillero de investigación como ya hemos mencionado en los primeros párrafos de este escrito.

Como primera medida se hace un rastreo de los lineamientos, estándares y demás proyectos gubernamentales e institucionales los cuales avalan la pertinencia y el desempeño que logran brindar los medios audiovisuales en el aula, como herramientas que permean y consolidan la identificación del signo como unidad comunicativa.

Se desarrolla el enfoque de análisis en el *¿Cómo se han abordado los contenidos audiovisuales para la enseñanza de Lengua Castellana referente a otros sistemas simbólicos en educación básica, en la ciudad de Bogotá?*, en respuesta a esta pregunta la cual es el tema central de este ensayo, se da como resultado de que los medios audiovisuales si son abordados en el aula de clase, pero no pasan a ser más que un objeto de explicación de los temas que rigen el docente de la Humanidades, proyecciones en ejercicios, son espacios los cuales no son desarrollados de manera considerada ni objetiva.

El deseo que permite los medios audiovisuales es de un campo de reflexión y así mismo de una producción que logre recrear las perspectivas que se tiene del mundo, más sin embargo aún se embarca en un mundo de conformismo y facilismo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Cabrera, J. (2015). *Distrito entregará más de 33 mil tabletas en colegios oficiales de Bogotá, Bogotá 25 de Marzo de Recuperado de*
<http://www.elespectador.com/noticias/bogota/distrito-entregara-mas-de-33-mil-tabletas-colegios-ofic-articulo-551450>
- Cervera, J. (2010). *Música y medios audiovisuales: planteamientos didácticos en el marco de la educación musical*, editorial Universidad de Salamanca
- Gallego, A. A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora: ¿ya no es necesaria la escuela?*, Bogotá, Colombia: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica
- Molina, N. P. (2005.) *¿Qué es el estado del arte?* Recuperado de
<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/sv/article/view/1666>
- MEN, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2014). *Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia, Música, poesía y lenguajes audiovisuales: reflexiones de una política*.
- Niño, J. (1997). *Lineamientos curriculares, Mensaje del Ministro*.
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf
- Niño, V. M. (1985). *Los procesos de comunicación y lenguaje*. Bogotá: Ecoe Ediciones
- Ospina, W. (2014). *El dibujo secreto de América Latina*, Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Penguin Random House.
- Revista Enfoque Visual. (2013). *Especial académico y universitario*. Edición 21, marzo 2013 – Junio 2013.
- Sánchez, J. M. (1993). *Estrategias metacognitivas, aprender a aprender y aprender a pensar*, editorial Síntesis
- SED. (2005). *Comunicación y Escuela, orientaciones para promover la incorporación, usos y apropiaciones de los medios de comunicación en las instituciones educativas de Bogotá*.
- Villegas, M. (1997). "Era de la imagen", en *criterios de cine, centro de orientación Cinematográfica*, N° 5, Recuperado de
<http://perio.unlp.edu.ar/sites/default/files/comunicac...pdf>



CAPÍTULO II

SECCIÓN 4

Talleres



EL ESTADO S DE LA CONDICIÓN HUMANA: EL AULA COMO UN CUERPO EN ESTADO DE TENSION Y CREACIÓN

Talleristas

Mónica Moreno Torres, Juana Alejandra Gómez Uribe, Clara Cecilia Rivera Escobar, Norberto de Jesús Caro Torres, Rubén Darío Henao Ciro (Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia); Hermínsul Jiménez Mahecha (Universidad de la Amazonia, Florencia-Caquetá) y Rubén Hurtado Giraldez (Universidad de Granada). Correo de la mesa: mesaliteratura.nodoantioquia@gmail.com

Presentación

La mesa de literatura del nodo de lenguaje de Antioquia la integran profesores de educación media, superior y técnica, interesados en articular sus preguntas y propuestas didácticas de aula, a preocupaciones comunes en las que tiene lugar una reflexión teórico-práctica en relación con el lenguaje, la literatura, y las prácticas socioculturales y discursivas que se manifiestan en el uso y producción de diversos textos, con propósitos creativos y estéticos.

Propósitos del taller

Sensibilizar a los asistentes al taller sobre el uso del pensamiento visual como herramienta en el proceso de interpretación de un texto literario.

Vivenciar el lugar de la experiencia estética por medio un texto literario como proceso de formación y transformación del ser y del hacer en relación con el otro.

Reconocer el diálogo de saberes entre la ciencia y la literatura, de modo que en su convergencia posibilite el reconocimiento del ser en la ciencia y la esencia del ser.

Implementar una estrategia didáctica que haga posible el diálogo de saberes entre los asistentes al taller y los talleristas.

Ejes temáticos

Pensamiento visual. Es una síntesis del lenguaje articulado por medio de imágenes que le posibilitan al perceptor detenerse en la imagen, reflexionar sobre ella y mirar qué representa social y culturalmente.

Experiencia estética. Establece la relación entre el perceptor y el relato, en busca de la reconstrucción de los sentidos que emergen de la interacción entre el lector y la obra. Esta interacción comunicativa le permite al perceptor ampliar su horizonte cultural.



Ciencia y literatura. El lenguaje es el punto de articulación entre ambos discursos en tanto los desarrollos de la ciencia se han dado por la capacidad de imaginar el mundo, situación que también ocurre con las diferentes situaciones artísticas siendo la literatura una de ellas.

Razonabilidad estética. La razonabilidad estética es un proceso interhumano y abductivo que le permite a una persona establecer nuevas conexiones dialógicas desde lo que es, lo que siente, lo que lee y lo que piensa; es una construcción colectiva que define a hombres y mujeres como seres inacabados pero pensantes; es un proceso por medio del cual lo humano se hace racional y lo racional más humano.

Didáctica de la literatura. Nos permite establecer las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y formación del ser. Este proceso siempre estará mediado por la voz del lector, la del maestro, las interacciones con y entre la comunidad de lectores.

Resumen del relato

Anillo de Moebius de Julio Cortázar (1980)

Janet es una joven que sale a dar un paseo en bicicleta por los parques de París. En medio de uno de ellos se encuentra con Robert, quien al verla la detiene y comienza a desvestirla, situación que produce el rechazo de ella. El forcejeo dura algún tiempo, pues lentamente, Janet comienza a ceder a las intenciones de Robert, pero ya es demasiado tarde y muere. Robert es acusado de violación y de asesinato, es encerrado en la cárcel. Allí, luego de recordar lo sucedido con Janet, empieza a sentir cómo ella viene por él haciéndole sentir las sensaciones de los estados cubo, viento, reptación, coloide y ser en olas, que vivieron durante el incidente.

Desarrollo del taller como estrategia didáctica.

Cada una de las actividades del taller propende por el desarrollo de sus objetivos en diálogo con los ejes temáticos del mismo; por ello, hablaremos de varios momentos dialógicos, así:

Primer diálogo

Relación íntima de los asistentes al taller con el texto literario y la construcción de una imagen o dibujo.

Actividad

Uno de los talleristas lee el relato, cada asistente sigue la lectura de manera silenciosa. A cada uno de estos últimos, se les entrega un papel y una serie de materiales (colores, plastilina, crayolas, material reciclable, entre otros). Mientras se realiza la lectura, cada asistente dibuja sobre el papel las imágenes que le evoque el relato.



Segundo diálogo

Una vez terminada la lectura, se les pregunta a los asistentes ¿Qué le sorprende del relato? y ¿Qué tipo de ser humano le sugiere el texto literario? Luego los asistentes se desplazan hasta la gran cinta de papel y pegan su dibujo.

Tercer diálogo

Regresan a la plenaria y el coordinador del taller les hace una introducción global sobre cada uno de los estados que aparecen el relato.

Cuarto diálogo

Seguidamente los asistentes regresan a la gran cinta de papel y leen los estados con el propósito de escribir un párrafo creativo que tenga en cuenta dicha lectura, el hecho sorprendente y el concepto de ser humano que les sugiere el relato. (Relación ciencia – literatura)

Quinto diálogo.

Los talleristas entregan a los asistentes un formato de evaluación para que cada uno realice sus valoraciones respecto de la experiencia.



Bibliografía

- Cortázar, Julio. (1980). "Anillo de Moebius" (pp.125-139). En *Queremos tanto a Glenda*. Bogotá: Nueva Imagen y Oveja Negra.
- Estefani, G. (2013) "El estado líquido de la materia". En <http://www.artinaid.com/2013/05/el-estado-liquido-de-la-materia/p>. Recuperado: febrero 8 de 2015.
- Galán, C. & Nieto, M. (2010). Bandas de Moebius, Boxworks y otras raras geoformas en arenisca de la formación Jaizkibel. Sociedad de Ciencias Aranzadi. En línea: http://www.aranzadi-zientziak.org/wp-content/files_mf/1302532702ELEFANTE.TOTAL.pdf.
- Henao Ciro R. (2014). La razonabilidad estética como proceso interhumano y abductivo desde "Un descenso al Maelström". *Enunciación*, 19(1), 49-60
- Hoyos Patiño, F. (S.F). Elementos geológicos para la caracterización y diagnóstico de la inestabilidad de taludes y laderas. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. En línea: http://www.academia.edu/1312971/ELEMENTOS_GEOL%C3%93GICOS_PARA_LA_CARACTERIZACI%C3%93N_Y_DIAGN%C3%93STICO_DE_LA_INESTABILIDAD_DE_TALUDES_Y_LADERAS (consultado el 20 de marzo de 2015, 18:30).
- Hoyos Patiño, F. (2001). Diccionario de Geotécnica. Bogotá: Hombre Nuevo Editores. En línea: http://www.academia.edu/1320229/Diccionario_de_Geotecnia_R, consultado el 29 de marzo de 2015, 14:30).
- Iruin, J. & Fernandez, J. (1996). *Fundamentos de Ciencia de Polímeros: Un Texto Introductorio*. USA: Technomic.
- Martínez, J. & Vega, J. (2009). Una mirada a la Física de Polímeros en España. En *Revista REF* Octubre-Diciembre. En: http://www.iem.cfmac.csic.es/notas_prensa/martinezsalar.pdf
- Peirce, Ch. (2012). *Obra Filosófica Reunida*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Pérez, Raúl C. (2006). Dinámica atmosférica y los Procesos Tormentosos Severos. Facultad Regional Mendoza. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional –UTN–, 137p.
- Zuleta, Estanislao. (2005). "Elogio de la dificultad". Medellín: Hombre Nuevo Editores.