



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Entre la narración y la experiencia, trazando puentes para la formación de lectoras críticas
y reflexivas en los grados 9ºB y 10ºB de la I.E. San Juan Bosco**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciados en educación básica con énfasis en
Humanidades y Lengua Castellana**

**ANDRÉS FELIPE ÁLVAREZ ATEHORTÚA
MAIRA ALEJANDRA VALENCIA GUISAO**

Asesor(a)

LEIDY YANETH VÁSQUEZ RAMÍREZ

Magister en Educación

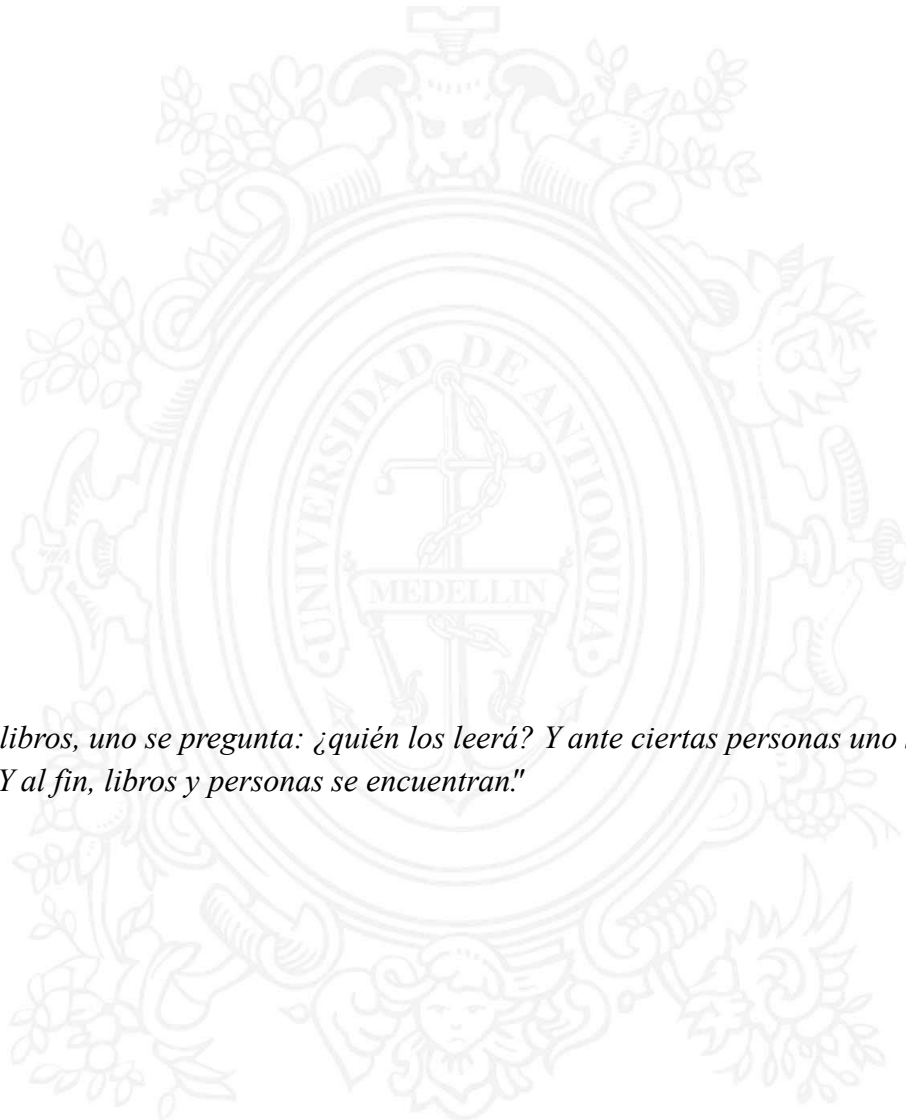
**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA
MEDELLÍN
2015**



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



“Ante ciertos libros, uno se pregunta: ¿quién los leerá? Y ante ciertas personas uno se pregunta: ¿qué leerán? Y al fin, libros y personas se encuentran.”

André Gide.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Agradecimientos

En primer lugar a nuestras familias, quienes siempre fueron el apoyo para continuar adelante y hacer posible conseguir este título. A John Zapata y Diana Ramírez por su compañía en este camino de trabajo de grado. A nuestros compañeros de carrera con quienes estuvieron con nosotros a lo largo de la batalla, haciendo un apoyo mutuo entre nosotros; a todos aquellos que de alguna u otra forma estuvieron con nosotros en este trabajo.

Gracias

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Contenido

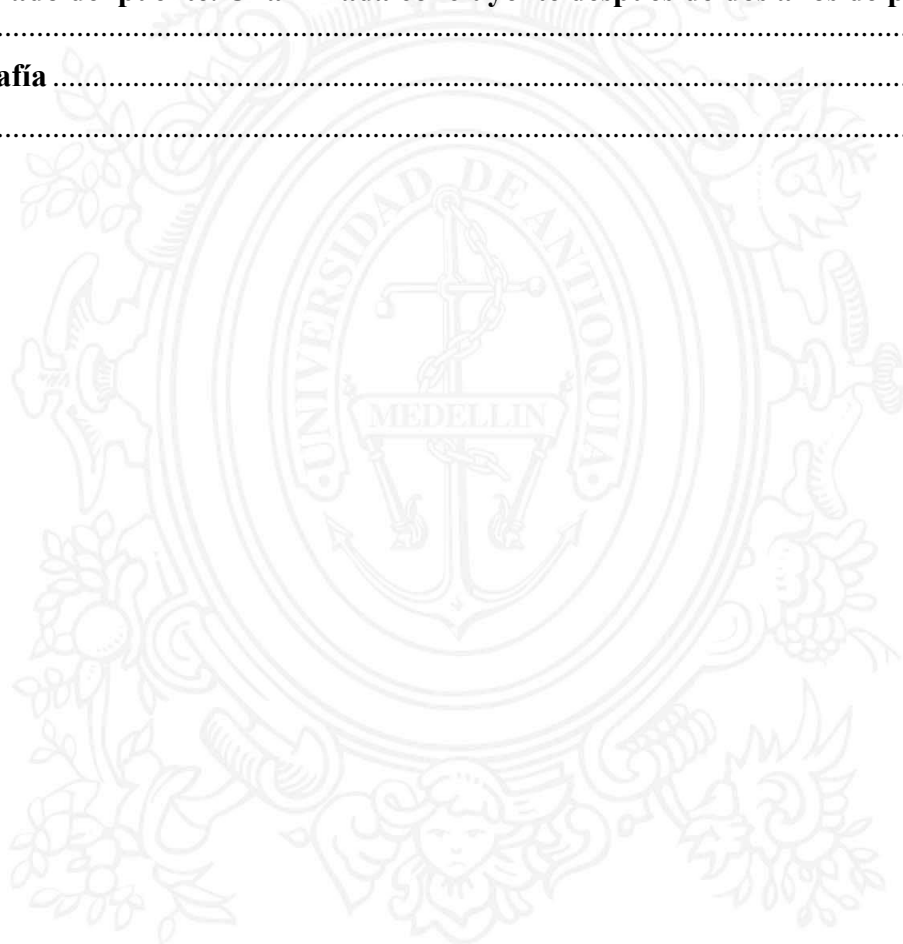
Resumen.....	6
Abstract.....	6
Introducción: Un panorama de la estructura del puente.....	7
1. Contextualización. En un espacio que necesita y levanta puentes.....	9
1.1 La Institución. El espacio de la construcción.....	9
1.2 Las herramientas para conocer y construir con las subjetividades que habitan el espacio.....	10
1.3 Los centros literarios un espacio de tensiones y construcciones para las estudiantes y los maestros en formación.....	21
2. Problematización. Un puente sin conexión.....	24
2.1 Justificación.....	25
2.2 Objetivos.....	26
3. Antecedentes: Los pilares de esta construcción.....	27
4. Los cimientos teóricos como base para entender al lector y su experiencia.....	32
4.1 <i>Didáctica de la literatura – Pensando la forma de construir</i>	32
4.2 <i>Lectura y escritura. En busca de la unión de la subjetividad y la escuela</i>	34
4.3 <i>El Lector, un transeúnte en el mundo contemporáneo.</i>	37
4.4 <i>Identidad Narrativa, una construcción sólida</i>	39
4.5 La evaluación formativa, la barandilla que protege el camino.....	41
5. Marco metodológico: Descifrando elementos para construir y cruzar el puente.....	44
5.1 Enfoque cualitativo: La ruta elegida.....	44
5.2 Diseño de la investigación-acción.....	45
5.2.1 Observaciones: Analizando el campo de construcción.....	47
5.2.2 Las entrevista, un espacio para escuchar al otro.....	47
5.2.3 Una prueba piloto: simulacro en la construcción del puente.....	48
5.3 Secuencia didáctica, identidades narrativas. Subjetividades y rupturas del lector: una apuesta por el trabajo en el aula.....	48
6. Hallazgos y encuentros: Descubrimientos del otro lado del camino.....	57
6.1 La lectora literaria, y su camino al cruzar.....	59
6.2 La lectura como camino para la formación.....	60
6.3 La literatura. Guía, ruta y señal.....	62



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

6.4 La identidad narrativa, conectando el relato y la experiencia.....	64
6.5 La escritura, un acto consciente al fin del recorrido	67
6.6 Los maestros de lenguaje, arquitectos del camino literario	70
6.7 La evaluación, un proceso para la construcción de un nuevo puente	72
7. Del otro lado del puente. Una mirada concluyente después de dos años de prácticas pedagógicas.....	77
8. Bibliografía	82
9. Anexos	85



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Resumen

En el presente escrito, se encuentra el camino de dos años de trabajo, en donde el lector fue el eje fundamental dentro de la investigación, en una relación directa con la Identidad Narrativa, la cual engloba los términos de experiencia, cuento y lector. Para el proceso de relación entre Lector y Cuento fue fundamental la Didáctica de la Lengua y la Literatura, que a través de la labor activa y participativa del maestro, logró consolidar dentro del aula, un lector crítico y reflexivo del texto literario, el contexto en el que vive, sus experiencias y el mundo en general, ya que brindaron a las estudiante múltiples posibilidades para interactuar con los cuentos y construir una idea de mujer para sí mismas.

Palabras clave: Lector, Identidad narrativa, Experiencia, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Maestro, Cuento.

Abstract

In this writing, it is the path of two years of work, where the reader was the cornerstone in the investigation, in a direct relationship with the Identity Narrative, which includes the terms of experience, tale and reader. For the process of relationship between Reader and Tale was fundamental in the Teaching of Language and Literature, that through the active and participatory work of the teacher, managed to consolidate in classroom, a critical and reflective reader of literary text, the context in she lives, their experiences and the world at all, while it gave the students many opportunities to interact with the tales and build an idea of women for themselves.

Keywords: Reader, Narrative Identity, Experience, Teaching of Language and Literature, Teacher, Tale.



Introducción: Un panorama de la estructura del puente

Lector, aquí encontraras las peripecias y reflexiones realizadas en nuestras primeras experiencias de práctica profesional en la Institución Educativa San Juan Bosco, lugar que ha permitido trascender los conocimientos y saber construidos durante toda la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, hacia una práctica contextual coherente con el mundo real de la enseñanza y del aprendizaje.

Nuestras preocupaciones y reflexiones han estado orientadas en una línea de investigación que es, *La formación de lectores*; en donde las indagaciones por ¿Qué es leer? ¿Por qué se lee literatura en el aula? ¿Para qué se lee? Y ¿Qué tipo de lector queremos formar? Están vinculadas directamente con las características contextuales de las alumnas y de la Institución, donde la enseñanza de la literatura y la lectura se desligan del proceso de escritura, disminuyendo las posibilidades de ser crítico y reflexivo, de ser un lector consciente en el aula y capaz de encontrar en estos procesos prácticas socioculturales y fundamentales para la vida.

Esta problemática surgió de las indagaciones realizadas a través de un proceso de investigación cualitativo, mediado por observaciones, entrevistas, encuestas y prueba piloto, las cuales están inmersas en un diseño de investigación-acción, y que nos permitieron obtener información para leer y comprender el movimiento de los distintas partes del engranaje escolar, y así poder implementar una secuencia didáctica para transformar el papel de la lectura literaria desde la identidad narrativa, dentro y fuera del aula de Lengua Castellana.

Nuestro trabajo se perfiló hacia el Lector literario de textos narrativos crítico y reflexivo de las distintas expresiones del ser humano en ese trasegar de la vida, para ello tomamos como referentes teóricos a Paul Ricoeur y Jorge Larrosa, quienes abordan la idea de La identidad Narrativa, relaciona el acto de narrar con la vida misma, permitiendo interpretar las distintas voces del mundo en la construcción de un sí mismo. Es así como este concepto de Identidad Narrativa nos da una posibilidad de abordar los textos narrativos en busca de enlazar la experiencia de las lectoras en el aula con las historias y vivencias que presentan los textos.

Durante el trabajo en los grados 10°B y 9°B de la Institución Educativa San Juan Bosco,

en los años 2013 y 2014, nos interesó potenciar estos vínculos entre los cuentos llevados a la escuela con su experiencia de vida a partir de la lectura. Para esta ardua labor orientamos el trabajo desde una secuencia didáctica, ligada al diseño de investigación-acción, ya que buscamos intervenir en el aula de manera directa. Por ello, fue necesario apoyarnos en los intereses de las estudiantes, en aquellos temas que despertaban su curiosidad, además de relacionar dichos intereses, con el contexto escolar como institución educativa de carácter femenino, y con el PEI de la institución y su idea de mujer. Es así como se pensó en una secuencia didáctica que girara en torno al papel de la mujer como protagonista de varios cuentos de la literatura latinoamericana.

Todo el trabajo de grado, esta práctica profesional, busco incidir en el aula, vincular la experiencia de las estudiantes y el conocimiento del aula, crear un puente que potencializara el papel de la literatura dentro del salón de clases.

Es así que la metáfora del puente atraviesa la estructura de nuestra tesis, ya vemos el puente como una estructura que une aquellos espacios que deben relacionarse para que los sujetos fluyan; y no hay mejor forma para interpretar, reflexionar y vivir un texto, que relacionarlo con la vida misma y fluir, moverse a través de él.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1. Contextualización. En un espacio que necesita y levanta puentes

Es inevitable pensar que en la escuela está dividida entre el conocimiento teórico de las aulas y la experiencia de las estudiantes, que la vida de las alumnas no se relaciona en muchas ocasiones con lo que se estudia dentro de las aulas. Es por ello, que nosotros como investigadores y observadores del ambiente escolar, vemos esto como si fuese un accidente geográfico que separa el conocimiento y la vida de las estudiantes, lo vemos como un espacio que necesita de puentes que enlacen experiencia y conocimiento, para darle vida, significado y movimiento a la institución.

1.1 La Institución. El espacio de la construcción

Con nuestra llegada a la institución iniciamos formalmente nuestro camino como maestros, y nos enfrentamos a la escuela, a ese mundo de paradojas, donde vivimos momentos malos y buenos, de dudas e incertidumbres, un lugar donde encontraremos certezas, pero también muchas preguntas que nos ayudan a construirnos como maestros, y que permiten que construyamos un puente dentro de este espacio, un enlace que permite conectar los conocimientos del aula y lo que las alumnas viven. Pero no nos quedemos en estas meras afirmaciones, adentrémonos en cómo han sido estas visitas a la escuela, lo que hemos observado, y las dudas que allí se hayan generado.

Nuestra primera visita fue el 27 de agosto de 2013 en el aula de 10°B, nos encontramos sentados al lado derecho del salón, en estrechos pupitres escolares. Vemos las caras jóvenes de las estudiantes radiantes de energía, adornando sus cabezas con gorros de baño –en su defecto con bolsas plásticas. Observamos el anaquel de los libros, el piso, el techo y hasta el rincón sucio de las traperas. De pronto observamos en el pizarrón, yuxtaposición de un acrílico blanco que se impone sobre aquel muro verde de tan alta tradición, allí escrito estaba:

"Análisis de la forma (poema) métrica de cada verso

- observar si el verso es agudo
- escribir el tipo de verso según la tilde
- rima de estrofas
- tipo de estrofas"

Al leer esto en el tablero, nos cuestionamos que en estos seis años que llevamos fuera de la escuela, no haya cambiado mucho, Y nos preguntamos: ¿Será necesario todo esto para leer

literatura? ¿Sólo teoría y memoria? Todo tan mecánico y repetitivo, al parecer esta clase será igual.

Para el primer momento de llegada a la institución íbamos cargados de nerviosismo, ansiedad e incertidumbre, aunque la visita fue planeada, nos sentíamos poco preparados para afrontar una investigación educativa.

Durante el camino hacia la institución hablamos sobre la investigación previa hecha sobre el contexto geográfico y social de la Institución Educativa San Juan Bosco; leímos sobre la Institución que inicialmente estaba en un local cerca a otra comunidad católica. Y ya hoy cuenta con una plataforma amplia no sólo para las niñas, sino que también para las hermanas que viven allí.

La Institución tiene un largo recorrido histórico, y ya varias veces ha cambiado de nombre, todo esto debido a las diferentes problemáticas, no sólo de la comunidad, sino también para responder a las necesidades del barrio Campo Valdés . Por ejemplo, se instauró el funcionamiento de la secundaria, ya que sólo iba hasta quinto de primaria; los grupos artesanales que luego cambiaron a centro de alfabetización, el restaurante escolar y ahora se está hablando de estudios complementarios, todo esto respondiendo a esas necesidades del entorno desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

1.2 Las herramientas para conocer y construir con las subjetividades que habitan el espacio

Las observaciones de clase fueron el primero de los sustentos de nuestro trabajo de prácticas, ya que nos orientaron, generando reflexiones e inquietudes para el desarrollo de nuestra tesis.

Uno de los primeros fenómenos que observamos, fue el comportamiento de las alumnas, entre ellas y en relación con la maestra. Observamos atentos cualquier acción que aporte a la realización de nuestro trabajo, con el *block* de notas abierto, escribimos en el diario: “-son las 8:45 después de un breve repaso de la profesora, las alumnas inician el taller. En donde debían de llevar un poema de libre elección y aplicarle los ejercicios expuestos. ¿Qué criterios tiene la selección del poema? ¿Conocen las alumnas poetas o poetizas?”. (Ver diario M. 19/08/2013).

Las preguntas se iban multiplicando cada vez que la clase avanzaba, cada vez que algo

nuevo sucedía o simplemente cuando nada ocurría. Con nuestros lentes de observadores plasmamos en la memoria y en el papel lo que acontecía: “- las alumnas continúan haciendo la actividad, no obstante se ha generado desorden, hay mucho ruido afuera y dentro del aula, las chicas se ponen de pie constantemente para aclarar dudas con la profesora, al parecer la mayoría de ellas están confundidas y la profe aclara dudas a cada una”. (Ver diario de A. 19/08/2013)

En esta actividad todo parece confuso, las alumnas siguen haciendo sus trabajos, pero no de la misma manera, están de allí para allá, y Sandy, la maestra rodeada por varias niñas deseosas de saber cómo mezclar los sentidos del poema con la esquelética teoría de qué es una *sinalefa* o a que verso se le agrega una *silaba* o cuantos versos tiene el poema, cómo se llama ese tipo de poema etc... Expresiones tales como “esto tan maluco” o “maldito Miguel Hernández” aparecían con mayor regularidad; generando en nosotros una reflexión sobre estos acontecimientos, la teoría sobre el aprendizaje, que subsume la importancia de un dialogo que permita acercar el conocimiento, los saberes, la teoría a las estudiantes al momento de enfrentarse a un texto poético. Pensamos en el papel del maestro al llevar al aula los temas del plan de área, presentados de manera técnica, creando una confusión que a nosotros nos parece generada por no transformar el conocimiento al nivel educativo de las estudiantes. Y nos preguntamos si ¿Está la literatura en el aula sólo para cumplir con el plan de área, y los Estándares Curriculares?

Sentíamos algo que nos turbaba y nos hacía preguntar muchas cosas sobre el modo de dar teoría en la clase; teniendo claro que los conocimientos enciclopédicos son importantes, en cierta medida estábamos disgustados, ya que todo se hacía desde un dictado de maestro a alumnas, de alguien que está arriba a los que están abajo. Siempre hemos pensado en aquel vínculo que la educación tiene con la sociedad, y desde hace unos años nos hemos dado cuenta de que la educación no puede ser instrumental.

En otra observación, cuando llegamos al aula, la profesora Sandy nos recibió de una manera más afectuosa que en las visitas anteriores; nos habló sobre los poemas que estaba calificando, y la idea de seleccionar algunos para publicar en el blog. Sandy vio en nosotros, dos practicantes una ayuda, por ello nos pidió que sí podríamos leer los poemas y elegir algunos para ser publicados, no tuvimos ningún problema y nos dimos a esta tarea.

Llegamos a la conclusión de que hay estudiantes que escriben muy bien, de los poemas que

Leímos escogimos varios para ser publicados, poemas de diversas temáticas, cómo el amor, el destino, la música, la amistad, incluso...hasta el aborto (ver poemas anexo 1).

Dentro de las observaciones que realizamos, teníamos una invitación que nos tenía expectantes. Llegamos al lugar de la cita, estando allí tuvimos una sensación de ansiedad, ya que teníamos que entrar por un pasillo lleno de tela de arañas, donde sólo el brillo de una antorcha se veía al final. Entramos tras una fila de jóvenes adolescentes que se dirigían con nosotros a la casa del vampiro. Allí, el príncipe Vlad Tepes nos esperaba dentro de su ataúd. Cuando estuvimos dentro del recinto salió de su caja fúnebre a recibirnos, nos contó su historia, su vida de vampiro, y su muerte. Una historia fascinante.

Esta visita fue aún más maravillosa, ya que en aquel cuarto no estaba sólo él, también estaba su creador, que nos contó su vida, su obra, muy formal el señor Bram Stoker. Él venía acompañado de unos amigos y amigas, que harían para nosotros una representación de la muerte de uno de los seres creados por él... *Drácula*. Luego de todo esto, abandonamos el castillo, y regresamos al mundo real.

En estas observaciones, nos parece curioso y completo lo que es el centro literario que organizan las estudiantes. Aquella actividad tan completa, donde se da cuenta del autor, de la temática, del género y de la historia del libro. Hemos evidenciado que los centros literarios son un espacio para el desarrollo de la literatura desde una perspectiva muy amplia, donde las estudiantes pusieron en relación sus experiencias con el relato presentado en el centro literario. .

Teniendo en cuenta la información que recopilamos a lo largo de las observaciones, donde logramos ver el movimiento del grupo, algo de sus intereses en la clase, construimos dos entrevistas en aras de fortalecer nuestros conocimientos sobre las dinámicas del aula y la Institución, en relación con la clase de Lengua Castellana y Literatura. El 9 de Septiembre de 2013 realizamos dos entrevistas, la primera fue a la maestra cooperadora Sandy Gutiérrez (ver diario de campo de A y M, el 9 de Septiembre de 2013), la segunda a la Coordinadora Sor Filomena Zuluaga (Entrevistas ver anexo 2).

En la entrevista con Sandy logramos tener un pequeño vistazo de casi todo. Es innegable que en su clase se manejaron muchos aspectos. Por ejemplo, la libertad que les da a las alumnas

para socializar los libros que leen; si quieren cantar, actuar, pintar, desde que den cuenta del libro que leyeron; todo era permitido dentro del centro literario, el fin era sólo conocer varios libros durante el año escolar, sin importar la forma en que se socializara.

Una de las varias cosas que nos pareció muy importante en la entrevista fue el periódico escolar, que es dirigido sólo por la maestra Sandy, es muy importante para tenerlo en cuenta, ya que según lo que nos confesó la profesora, las estudiantes están muy interesadas en la escritura, en publicar sus ideas. Aunque como ella dice, no son todas, es más o menos la mitad de las estudiantes, las que ella sabe que son lectoras. En esto que hemos observado, hay un gran interés en lo que escriben y producen las chicas, bien sean textos, dibujos, obras de teatro u otros sistemas simbólicos. La cuestión es que para el análisis no debemos separar los procesos, porque para que las estudiantes puedan escribir o producir buenos textos, es necesario que antes haya un proceso de lectura consciente.

La segunda entrevista es con la coordinadora, por ser uno de los entes más importantes de la institución obtuvimos información muy valiosa. La entrevista se realizó siguiendo preguntas como pautas (ver anexo2), pero sin limitarnos a ellas, esto con el fin de estar tranquilos y hacer de ella un diálogo en el que participemos nosotros los investigadores y la coordinadora.

Para estas entrevistas cabe aclarar que procuramos documentarnos bien sobre las características, los planes y metas de la institución, estos nos sirvieron mucho a la hora de desarrollar y afrontar la entrevista con la coordinadora.

Al momento de iniciar las preguntas, la hermana se nota interesada y animada por lo que le estábamos preguntando, seguro no esperaba que le habláramos de la misión y de la visión, y mucho menos que lo relacionáramos con la idea o ideal que se tiene del sujeto/alumna lector de la institución. Por ello hace un recuento histórico sobre la formación integral para la estudiante, y como su proyecto siendo humanista al relacionar los conceptos de religión, amabilidad y razón para la concreción de un sistema preventivo pensado en una de las poblaciones más vulnerables de la sociedad, la mujer.

A medida que pasan las preguntas, se profundizó llegando cada vez más a nuestro objetivo, ya que se alude a la configuración del grupo de humanidades para el fortalecimiento no sólo del

área en concreto sino que además para la institución, pues en palabras de Sor Filomena es necesario “que se trascienda”, que se vaya a un más allá, pues la formación de lectoras no es sólo en los textos, es necesario leer al otro, leer los símbolos, leer la institución, leer el contexto y fortalecer así su educación integral. Es decir lograr esa nueva identidad femenina, la hermana muestra a la lectura y la escritura como herramientas indispensables para el cumplimiento de los objetivos de la institución.

Lo que más nos ha sorprendido en las entrevistas y las observaciones es el hecho de que hay estudiantes que aún leen, estudiantes con capacidad para la escritura, y que según lo dicho por la profesora hay estudiantes críticas. Esto nos sorprende y nos llenaba de esperanzas, porque aún se puede creer que la literatura y la escritura pueden ayudar a cambiar un poquito la sociedad. También nos sorprende lo interesante que es que el colegio piense en el desarrollo de las niñas para la sociedad, y no sólo en dar conocimiento.

En el proceso de observación que se realizó en el grupo 10°B, en la Institución Educativa San Juan Bosco, se han aplicado varias actividades donde se recopiló una importante cantidad de información que nos permite problematizar la enseñanza en el área y sustentar nuestro proyecto de investigación en las evidencias del proceso del aula y del contexto; por ello se ha llevado a cabo una Encuesta (anexo 3) con la cual buscamos comprender la postura, percepción y satisfacción de las alumnas con respecto a los procesos de lectura y escritura, ya que como se ha enunciado en nuestra problematización, estos procesos de lectura y escritura están en una relación jerárquica, donde la lectura y el papel de la literatura se ven sometidos al proceso de escritura y producción, en tanto que en el aula lo primordial es la producción, lo que muestran las alumnas, dejando de lado los procesos que cumple la lectura y la literatura para llevar a las estudiantes al momento de la producción de textos y otros sistemas simbólicos.

La encuesta fue realizada por un total de treinta y cuatro (34) alumnas que asistieron a clase; está cuenta con una estructura de diez preguntas, ocho de selección múltiple con seis opciones (A hasta la F) de las cuales algunas debían ser justificadas y finalmente dos preguntas abiertas en donde las alumnas debían escribir en un párrafo corto su respuesta. (Anexos 4 y 5)

La primera pregunta indaga por el uso que ellas le dan a la literatura, justificando la respuesta seleccionada: *la literatura puede servir para...*, el 52,94% equivalente a 18 alumnas,

más de la mitad del grupo, respondió la opción C, en donde la literatura sirve para *aprender*, así mismo coinciden algunas de ellas, que por medio de la literatura se puede aprender a *escribir, leer y hablar mejor*; para otras aprender de sucesos históricos en donde el ser humano ha sido el protagonista y finalmente posibilita aprender o adquirir nuevos saberes, conocimientos y reconocer el pensamiento de otros; el 20,59% equivalente a 7 alumnas señalan la opción A, piensan que la literatura es para entretener y pasar el tiempo libre, justificando que es un acto no obligatorio, en donde se disfruta y se aprende al mismo tiempo; mientras que el 17,65% equivalente a 6 estudiantes, contestaron la opción F para justificar que la literatura no se puede restringir a un sólo uso, puesto que con ella se puede lograr aprender, ayudar en las actividades académicas, disfrutar, reflexionar sobre mundos posibles y motivar la imaginación.

Partiendo del supuesto que las alumnas leen literatura, se preguntó seguidamente sobre qué géneros literarios les gusta leer y por qué, el 52,94% perteneciente a 18 alumnas que prefirieron la opción B, predominando así el género novela, argumentan que este género inspira a la creatividad, a conocer historias de personajes, otros mundos posibles y al mismo tiempo la forma, estilos y temáticas de las novelas, pues consideran algunas que es de la vida real hablar del amor, los romances, el misterio y la muerte entre otros tópicos. Por otro lado el 20,59% alude que les gusta leer cuentos, señalando la opción A, pues consideran la mayoría de ellas que estos no son “complicados” de leer, son cortos, se divierten y disfrutan más las historias porque son más “*fantásticas y tiene un toque de ilusión*”¹ como lo muestran los porcentajes, podemos deducir que las alumnas se inclinan más por los géneros narrativos (cuento-novela) ya que logran percibir historias, sucesos o situaciones parecidas a las de su realidad, y al mismo tiempo la posibilidad de creer que de alguna manera sus sueños pueden ser posibles; por lo tanto, podríamos afirmar que sus lecturas han sido significativas para la vida. Esto lo podemos comprobar con la tercera pregunta, la cual indaga por los temas que les gusta leer; el 41,18% igual a 14 estudiantes, quienes marcaron la opción B *.Erotismo - Amor – Drama*, y teniendo en cuenta la información sobre sus edades que van entre los 15 y 17 años edad, en la que el adolescente está cambiando su forma de pensar, de sentir y de interactuar con las personas y con sí mismas, pues su condición física está en un proceso de madurez para su cuerpo y su personalidad, e inicia con mayor interés situaciones

¹ Palabras de la alumna Laura Restrepo Álzate, estudiante de 16 años – grado 10°B

de cortejo y amorío, al estar con mayor sensibilidad encuentran más afinidad en literatura que les posibilite imaginar esas situaciones que viven con el otro día a día.

Así mismo es una etapa en donde la identidad juega un papel importante al estar en constante construcción; son los gustos, intereses y actividades que van perfilando a las estudiantes. Para esta encuesta en particular observamos que por ejemplo un 32,35% de las alumnas prefirió la opción *A. terror- misterio*, que si bien no se alejan de lo romántico, aluden en sus justificaciones la curiosidad por estar en situaciones adversas o diferentes en donde sus emociones estén al extremo, con lo misterioso, lo tenebroso y lo impredecible.

Para la cuarta pregunta se cuestiona sobre el lugar en el que prefieren leer “*Generalmente cuando lees prefieres hacerlo en:*” aquí se les presenta lugares abiertos, campestres e informales, como también los comunes, la casa y el colegio, o la posibilidad de escoger otro diferente a los presentados, por consiguiente un 76,47% -equivale a 26 alumnas- creen que el mejor lugar para leer es su casa, puesto que lo encuentran cómodo y silencioso, pues posibilita la concentración y en palabras de algunas de ellas es “*acogedor*”; si tenemos en cuenta que de las treinta y cuatro alumnas el 71% es de estrato tres y el 29% restante está entre los estratos dos, cuatro y seis, por ello no se nos hace sorprendente que prefieran realizar las lecturas en sus casas, ya que esta estratificación socio-económica garantiza que las alumnas en sus hogares cuenten con espacios que permiten la lectura y la formación académica.

Hasta el momento hemos visto la información brindada por las primeras cuatro preguntas que indagan sobre lectura y la literatura, a continuación analizaremos las preguntas cinco y seis que aluden a la escritura; luego la siete y la ocho sobre las actividades de la clase de lengua castellana y finalmente las preguntas abiertas que vendrían hacer la nueve y la diez.

En la quinta pregunta encontramos varios porcentajes muy similares en opciones que son opuestas, el 23,53% escriben cartas, el 26,47% solo escribe las tareas del colegio, el 20,59% les gusta escribir literatura como cuentos y poemas y el 20,59% no acostumbra a escribir. Por consiguiente nos encontramos frente a un grupo que está dividido por alumnas que escriben por gusto, otras porque les toca y por algunas que no lo acostumbran hacer.

Estos porcentajes llaman la atención en la medida que contradicen la postura de la profesora

Cooperadora, quien en la entrevista nos aclaró que ella no se centraba tanto en la lectura sino en la construcción textual o a la “producción” de las alumnas, y particularmente vemos aquí que a las alumnas se les dificulta un poco más el proceso de escritura, mientras que gustan más el proceso de leer literatura.

Ahora bien, siguiendo con la encuesta se pregunta de qué manera creen ellas que el colegio fortalece dichos procesos, contestando el 35,29% (12) de las alumnas que la mejor manera de fortalecerlos es por medio de la *lectura comprensiva*, mientras que el 26,47% (9) creen que la mejor manera de hacerlo es por medio de la *construcción de textos* y un 17,65%(6) cree que se logra con la *transcripción de textos*; en efecto continua prevaleciendo en la mayoría del grupo el interés de leer para mejorar no solo la lectura, sino que además su escritura, y comparando estos resultados con la pregunta número uno, se confirma una vez más que leyendo ellas enriquecen su expresión oral y escrita.

Ya para caracterizar un poco las actividades del aula y del área del lenguaje, se le cuestiona a las alumnas sobre *cuáles actividades de la clase de Lengua Castellana les posibilita formas de expresión con las cuales se identifiquen*, para lo cual el 44,12% (15) de las alumnas señalaron la respuesta *C. Centro literario*, entretanto el 29,41% (10) optó por la opción *B. la creación de poemas*, dichas actividades se han realizado en el transcurso del año escolar, además de ser espacios que posibilitan la creatividad, la imaginación, la preparación y planeación, la responsabilidad, el goce, los sentimientos y el compartir con sus compañeras.

Especialmente el centro literario es un espacio de reciprocidad entre las alumnas, el cual consta de unos criterios, -la lectura de la obra literaria, vida del autor, movimiento literario, creatividad y trabajo en equipo- aspectos por los cuales las alumnas se identifican ya que son ellas quienes tienen la libertad de seleccionar la novela dentro de las opciones que ofrece la profesora, leen por gusto en el curso, al mismo tiempo este espacio posibilita conocer y acercarse a otras obras literarias.

Ya finalizando las preguntas de selección múltiple con única respuesta, tenemos la pregunta número ocho que trata de *los contenidos o temas aprendidos en clase* y sobre qué aspectos se centran, las dos opciones de mayor porcentaje es la A con el uso del lenguaje y la D con la escritura o producción textual; la primera con un porcentaje de 32,35%(11) y la segunda con 41,18% (14),

en otros términos, las alumnas nos confirman información suministrada por la profesora cooperadora en la entrevista, en relación con la manera como se orientan las actividades del área, pues a partir de lo que las alumnas hacen o “producen” en el aula, es tomado como la forma de verificación de lo que están aprendiendo y trabajando en el aula para la materia.

De las dos últimas preguntas, es importante destacar que no todas las alumnas escribieron el texto o algunas simplemente enunciaron una o dos palabras, pero aquellas que cumplieron con la actividad lograron escribir textos cortos, coherentes y cohesionados, y muy pocas tienen problemas ortográficos (anexo 16), no obstante es bueno aclarar que el texto que se les pidió no tenía ninguna exigencia, era sólo responder a la pregunta para lo cual no había mayor profundidad en el desarrollo de sus ideas.

Con esta última información recopilada en la encuesta, se ha podido verificar aspectos de la problemática observada en el aula, pues se confirma que la relación entre el proceso de lectura no se cohesionó lo suficiente con el proceso de escritura, es decir la lectura no es vista como el proceso que facilita llegar a la escritura ni a cualquier otro tipo de producción, como se ve en los porcentajes no se aprovecha lo suficiente el gusto del grupo -en su mayoría- por la lectura, puesto que la realización de trabajos o textos es la que prima por ser las actividades que determinan una nota.

Es por ello que se ha diseñado una prueba piloto (anexo 6), que recoge, y busca dar contundencia a toda la información recopilada durante las observaciones, entrevistas y encuestas, para de esta forma, sustentar el ámbito de investigación en el área durante el proceso de práctica. Además de evidenciar de qué manera están leyendo las estudiantes, para así, poder tomar la prueba piloto como una estrategia para recopilar información sobre los gustos, intereses y expectativas de las estudiantes.

La prueba piloto que nombramos *Taller literario*, ya que este más que un cuestionario, es una especie de conversatorio compuesto por una lectura en conjunto, y unas preguntas que se discutieron entre las estudiantes.

El taller tiene tres objetivos; el primero de ellos es acercar a las estudiantes al autor y a su cuento –en este caso era un acercamiento a Guy de Maupassant, con su cuento *La Muerta*, cuento



que consideramos propicio para trabajar con este grupo, gracias a sus temáticas, a su estructura y a su corta extensión- para nosotros es de vital importancia, que si se desarrolla una actividad donde se incluye una obra literaria, haya un mínimo acercamiento al autor y a los temas que este trabaja. Como segundo objetivo, más ligado hacia nuestro proyecto y meta de conseguir información, pretendemos observar qué tan fácil o difícil se hace para las estudiantes relacionar su vida con el relato, y a partir de esto producir un texto, dando cuenta con argumentos de lo vivenciado durante la lectura. Por tercer y último objetivo, se busca hacer una observación netamente gramatical y ortográfica, esto con el llano fin de ver que tal escriben las alumnas en 10°; (Taller ver anexo 7) esto servirá como estadística para apoyar nuestra problematización, que como ya dijimos, plantea que la lectura no está teniendo la misma importancia de la escritura, ya que consideramos que si no hay una lectura frecuente, los errores ortográficos, sintácticos, de coherencia y cohesión son más constantes, por la falta de contacto con los textos de distinto tipo.

El taller literario que desarrollamos el 5 de noviembre del 2013, está compuesto por tres momentos –como si fuese una microsecuencia-, cada uno busca que al final del taller se logre una comprensión más amplia de los temas trabajados –el desamor y la muerte- y un gusto por la obra trabajada y su autor.

En un primer momento se dio a conocer el autor (Guy de Maupassant), su nacionalidad (francés), el movimiento literario al que pertenece (realismo, naturalismo), y algunos datos de la bibliografía del escritor. También para acercarlas un poco al texto se socializó dos preguntas antes de su lectura ¿Qué es un epitafio? ¿Te acuerdas de algún epitafio en especial, que decía y de quién era?, Guiando así de a poco a las estudiantes hacia elementos importantes de *La muerta*.

En un segundo momento se desarrolló la lectura, ésta se realizó en conjunto con las estudiantes, dándoles a ellas la oportunidad de participar muy activamente durante el taller literario. La lectura se desarrolló haciendo pausas para volver con preguntas a lo ya leído en el relato, buscando así que se mantuviese la concentración en el cuento, y se comprendiera en su totalidad, dejando claro en ciertas partes lo ya corrido del relato.

El último momento del taller, consistía en una serie de preguntas abiertas a cualquier tipo de interpretación. Dichas preguntas están enfocadas en la interpretación del lector, no en aspectos teóricos sobre la estructura del cuento, o en preguntas precisas sobre la temática del texto. Esta

actividad era de acercamiento a la obra y al autor, y por medio de estos acercamientos, llevar a las lectoras a un acercamiento con las sensaciones que se pueden sentir al leer un cuento, una experiencia significativa; veamos la solución que las estudiantes de 10°B le dieron a este taller.

En el primer momento de la actividad, como dijimos anteriormente, se les hablo a las alumnas un poco sobre el autor y el movimiento literario, ellas ya conocían las características del realismo, así que se explicó un poco más el naturalismo, al igual que se habló un poco de Maupassant ya que este autor era nuevo para ellas. En cuanto a los epitafios se amplió el significado de éste.

En el momento de la lectura, varias estudiantes voluntariamente pidieron turnos para leer, mostrando que las alumnas estaban motivadas con la actividad. La lectura transcurrió en orden, la comprensión de lo que se leía era muy clara entre las estudiantes; en cada momento que se hacían las pausas para volver sobre lo leído, ellas con entonada voz respondían correctamente sobre el transcurrir del relato. Podemos decir que la lectura fue un éxito, las estudiantes estuvieron enfocadas en el cuento.

En el tercer momento, las alumnas resolvían tranquilamente el taller, y nosotros acompañábamos si alguna duda surgía, pero miremos de manera global los resultados del taller.

En el primer punto, la gran mayoría de las estudiantes tuvo un gran impacto, ya que el final fue sorprendente, y con un gran contenido de carga emocional. En las respuestas a este primer punto, una gran cantidad de alumnas respondieron que el texto las llevo a reflexionar sobre la vida, sobre las verdades que están ocultas, qué ni la muerte se las puede llevar.

En el segundo punto, casi todas las estudiantes se inclinaron, y se vieron atraídas por la escena del levantamiento de los muertos, y esto era de esperarse. Pero, hubo unas cuantas jóvenes que resaltaron el momento en que el protagonista del cuento llega a su casa, y en todas partes encuentra recuerdos (ver en los anexos el cuento con el taller). Argumentan que esta parte les llama la atención por el estilo del autor, y como los pequeños detalles del relato le dan fuerza y vida al cuento, haciendo al lector pensar en que la vida pasa pero los recuerdos quedan grabados, en este caso todo queda en este cuarto donde vivían los personajes.

Hubo una gran cantidad de alumnas que no relacionaba el texto con ninguna vivencia

personal, y es perfectamente válido ya que argüían que nunca habían tenido un cercano fallecido, o una experiencia de amor dolorosa. Otras en cambio, recordaron durante el taller a sus familiares muertos; una estudiante en particular recordó a su abuelo muerto, del cual escribía que después de muerto se decía lo bueno que era, pero la verdad era, que había hecho sufrir mucho a su familia.

En los puntos cuatro y cinco donde se busca que las estudiantes crearan sus epitafios, y escribiesen lo que probablemente sus familiares pondrían y lo que ellas quisieran que dijese su tumba –estos puntos pretendían mirar un poco la creatividad de las alumnas, y llevarlas a reflexionar sobre la percepción que ellas tienen de sí mismas- muchas no respondieron, dejando estos últimos puntos en blanco. Las que dieron respuesta a estas preguntas, se inclinaban a escribir sobre el amor, y la felicidad; no obstante, varias de las estudiantes escribieron epitafios que tenían declaraciones sobre sus defectos, algunos ejemplos son:

- ✚ “Yo fui esa chica solitaria, poco amada y rechazada tanto por mi como por los demás; ella murió en su propio infierno” Laura María Restrepo, 10B- 2013
- ✚ “Si las letras le acompañaron en la vida, espero que tu viaje no sea tan odiosa sin ella” Daihana Arango Vásquez, 16 años de edad, 10B- 2013
- ✚ “Algunas personas llegan a nuestra vida como bendiciones y otras llegas como lección” Valentina Pareja, 15 años de edad, 10B-2013
- ✚ “Murió siendo mentirosa con sus familiares y amigos, con miedo de decir lo que sentía en realidad” Carolina Tobón Rivero, 15 años de edad, 10-B -2013

La creatividad en las frases fúnebres no se presentó en la gran mayoría de los casos, muchas sólo escribieron frases que daban cuenta de sus ideas y pensamientos, pero generalmente sin conservar la rima o la estructura que conlleva un epitafio. Aun así en algunas se evidencio un mayor esfuerzo porque su reflexión se viera plasmada de una manera más estética y elaborada.

1.3 Los centros literarios un espacio de tensiones y construcciones para las estudiantes y los maestros en formación

El inicio del año 2014, fue muy emotivo, ya que en nuestro primer acercamiento al grado 9ºB, estuvimos en el centro literario (Foto ver anexo 8), del libro de *Verónica decide morir* de

Paulo Cohelo, en dicho centro se observó en las estudiantes, en cuanto a nivel de lectura que la exposición fue muy ligada al aspecto lineal de la obra; sin embargo, al momento de las socializaciones, las estudiantes lloraron, relacionando el texto con su vida, se pudo ver en las estudiantes que participaron en el centro que lograron salir del texto lineal, e introducirse en una interpretación que era capaz de mover sentimientos subjetivos. Lo curioso de este texto, es que nosotros como estudiantes de literatura condenamos mucho este tipo de literatura de superación personal, pero las estudiantes que estaban presentes en el centro fueron capaces de ver el texto como más que un libro de autoayuda, lo que nos lleva a pensar que muchas veces lo importante no es el texto que se lee, sino el cómo se lee.

Otro de los centros literarios expuso el texto *Melany, la historia de una niña anoréxica* de Doroty Joan Harrys; con relación al centro literario anterior, y a los vistos en 10°B el año pasado, nos decepcionó. Este centro literario se basó en el juego de las estudiantes, un desorden general, y en el texto nunca se profundizó, de hecho las expositoras no consiguieron ni explicar claramente la historia del libro. Es triste que un espacio como este se desaproveche de esta manera, lo que hemos visto en otros grados, y las experiencias de las que ya hemos hablado, consiguieron que pensáramos el centro literario como una opción especial para propulsar la lectura literaria, pero este centro fue poco fructífero, y nos nace una pregunta ¿Qué papel juega el maestro como orientado de los centros literarios? O acaso ¿Se deja a los estudiantes a la deriva con el texto?

El último de los centros literarios, fue sobre la novela de Vargas Llosa *Travesuras de una niña mala*. Fue un centro literario muy breve, pero muy lleno de contenido y gracia. Las estudiantes reconstruyeron la obra, ya que consiguieron hacer que una obra de drama se convirtiera en humor, y llenará el centro en 20 minutos de risas. La creatividad de las estudiantes en este centro demostró que se puede pasar el primer nivel de lectura, llegar a la inferencia y desarrollar un nuevo texto – en este caso la actuación como texto- sin dejar de lado el contenido del predecesor.

La observación de estos centros literarios, la aplicación de la prueba piloto, las encuestas, las entrevistas y las otras tantas observaciones, nos han ayudado a determinar una problematización de lo que sucede en el aula. Así mismo, nos han dado herramientas y pensamientos para construir una secuencia didáctica que no es ajena a las realidades del grupo en que trabajamos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



2. Problematicación. Un puente sin conexión

Teniendo en cuenta el capítulo anterior, consideramos que en nuestros días, la literatura está jugando un papel ambiguo dentro del aula de clase, los alumnos se preguntan para qué leer, y los maestros sólo les hacemos leer literatura para que cumplan con unas tareas, o simplemente para cumplir con las exigencias que hacen las instituciones dentro de su PEI y planes de área. Es así como vemos que no hay una conexión que permita a la escuela y a las estudiantes conectarse desde sus intereses; como diría Olga Vallejo (2004), hay una disposición de hechos, con concordancias y discordancias, que le particularizan el relato del aula.

A lo largo de este recorrido, nos ha inquietado, desde las observaciones en el aula de 9ºB y 10ºB cómo se entiende el término de literatura, ya que ésta al parecer es relegada y se convierte sólo en una herramienta con un fin meramente de evaluación, o de cumplimiento del plan de área. Es de nuestra preocupación que la lectura y literatura estén tomando un papel secundario, donde el proceso de lectura se somete al de la escritura, como se ha evidenciado en algunas clases donde prima la teoría y el producto final, por ejemplo en varios de los poemas de 10ºB se le da más relevancia a la métrica que al contenido mismo del poema (ver anexo 1, poema sobre el aborto). Se deja de lado una relación de necesaria reciprocidad con la lectura para el proceso de formación de estudiantes críticas; dicha relación la consideramos de vital importancia dentro del aula de clase, ya que como se ha dicho es necesario un sustento literario para poder construir textos más completos.

Desde estos interrogantes, consideramos que es propicio trabajar esta problemática que es la desvinculación de los procesos de lectura y escritura, donde se relega la lectura a un segundo plano, omitiendo el papel del lector y su formación. Pues como lo vemos en nuestro diario de campo, en el aula primaba la escritura y lo ortográfico como elementos esenciales para ejecutar productos finales; en otras palabras, las alumnas sí leían el aula de clase, pero lo que leían no era atravesado por ellas y su experiencia como lectoras, ya que todo lo que hacían era con un fin instrumental, haciendo de la lectura un paso más para contestar las preguntas de un taller o actividad X.

Así mismo, propusimos desde las fortalezas que poseían las alumnas, hacer lectura literaria (aunque también se leerán otro tipo de textos), para fomentar una entrada a las experiencias y

subjetividades de ellas; aunque es claro que no nos desligamos de los procesos de escritura, ni desvinculamos en nuestros planteamientos el papel de la gramática y la lingüística.

Como maestros en formación en el área de lengua castellana y literatura, debemos tener presente que nos tendremos que enfrentar constantemente a situaciones, dónde se nos planteará la supremacía de la lengua sobre la literatura o viceversa; sin embargo, no debemos desligar procesos que trabajando juntos harán más significativo el proceso educativo en nuestra área, por ello estamos de acuerdo con Ruiz (2009), quién plantea la necesaria relación de estos dos procesos para que no sean algo mecánico, sino procesos que posibiliten la reflexión y la crítica.

2.1 Justificación

Desde la reflexión de todo lo anteriormente dicho, consideramos que es necesario que los procesos de lectura y escritura no se vean desvinculados uno del otro; por esto es que nos enfocamos en el papel de la lectura literaria, para potenciar en las estudiantes el pensamiento crítico y reflexivo desde la lectura de textos narrativos, consideramos desde los que plantea Cortés (2001), que la lectura debe potencializar el gusto por escribir, y hacerlo bien.

En las investigaciones, y trabajos realizados hemos visto que en el aula de 10°B y 9°B, la lectura se usó como un vehículo para llegar a la escritura y a la producción de trabajos netamente para cumplir con las exigencias del Estándares y del PEI.

En resumidas ¿se están formando en el aula de clase estudiantes que sólo leen, para escribir y para cumplir los requerimientos de las actividades de la clase de Lengua Castellana; o se están formando alumnas que vinculan la lectura y la escritura de manera crítica y reflexiva, no sólo para el aula de clase sino para su vida, su contexto y el mundo?

Para nosotros, como para el programa de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, es importante que el maestro de esta área, maneje y construya procesos, donde se vinculen la lectura y la escritura durante las clases, facilitando el desarrollo de ambos campos en las estudiantes, y haciendo de la clase de Lengua Castellana, una experiencia significativa para la alumna, donde ésta adquiera los sentidos para interpretar el mundo, donde pueda aprender a representar la vida desde el lenguaje, y que pueda desarrollar su capacidad comunicativa desde las interpretaciones que se construyen en el aula de Literatura.

De esta manera surge como pregunta problematizadora, ¿Por qué los cuentos sobre mujeres en diálogo con la experiencia y desde la identidad narrativa forma lectoras de pensamiento crítico y reflexivo en los grados 9°B y 10°B de la Institución Educativa San Juan Bosco?

2.2 Objetivos

Objetivo general

Resignificar los procesos de lectura literaria desde la identidad narrativa, teniendo como base para el acercamiento a la experiencia de las estudiantes de los grados 10°B y 9°B de la I.E. San Juan Bosco.

Objetivo para maestros/investigadores

Transformar el papel de la lectura literaria desde la identidad narrativa para fomentar la capacidad crítica y reflexiva de las estudiantes dentro y fuera del aula de clase.

Objetivo para las estudiantes

Propiciar el pensamiento crítico y reflexivo desde los cuentos sobre mujeres como vía para comprender el mundo y así misma en relación con su contexto, subjetividades y experiencias.

Objetivos específicos

- Vincular los procesos de lectura y escritura con las relaciones que establecen las estudiantes entre su vida personal y su experiencia como lectoras.
- Potenciar en las estudiantes de 9°B y 10°B de la Institución Educativa San Juan Bosco, una lectura literaria crítica desde las narraciones sobre mujeres.



3. Antecedentes: Los pilares de esta construcción

Para nuestro proceso investigativo es importante tener un apoyo teórico que sustente este trabajo, que sostenga este puente que buscamos construir y nos dé orientaciones en cuanto a los conceptos de lengua, literatura y didáctica, por ello hemos realizado un rastreo de antecedentes de investigaciones realizadas en estos campos, y que nos han brindado claridades en cuanto a lo que se busca exponer en este texto, sobre el papel que cumple el cuento en el aula de Lengua Castellana.

En cuanto al proceso de lectura literaria consideramos que el maestro no debería utilizar este proceso para desarrollar en el aula actividades de memoria, o para llevar sólo información de aspecto ortográfico o gramatical a los alumnos que en la gran mayoría de los casos no la comprenden, se anula la capacidad del estudiante para potencializar en él un pensamiento crítico y reflexivo a partir de la lectura literaria de textos narrativos, cuentos con temática de mujeres.

Por ello una de las investigaciones que se ha abordado en la consulta, es la tesis de la licenciada Ángela Ruiz Ballesteros (2009), en *Leer y escribir para comprender: Estrategias de lectoescritura en el aula de clase para mejorar la interpretación y el aprendizaje*, donde expresa:

Resulta evidente que los estudiantes no han sido formados para leer comprensiva y críticamente, razón por la cual asumen los procesos de lectura y escritura como algo mecánico, que los conduce a memorizar conceptos sin entenderlos ni asimilarlos, predomina así el nivel de lectura literal, mientras que al inferencial y crítico-intertextual acceden muy pocos. (p.21)

Ruiz arguye que los modelos educativos en nuestro país aún no dejan de ser sólo pedagogía para el conocimiento teórico, dificultando el desarrollo de criticidad en los estudiantes, situación que se ha evidenciado a lo largo de nuestra práctica, y en nuestras observaciones, en cuanto a la relación pedagógica entre la maestra cooperadora y las alumnas.

Para una formación desde estos procesos –principalmente el de la lectura- es fundamental la lectura y la escritura; ya que estas propician procesos de pensamiento para un desarrollo significativo en el pensamiento interpretativo.

Dentro de esta tesis, que ha sido el antecedente más cercano a nuestros planteamientos, encontramos que Ruiz (2009), citando a Wellek dice:

El lenguaje es el material de la literatura, como la piedra y el bronce de la escultura, el óleo de la

pintura o los sonidos de la música; pero debe advertirse que el lenguaje no es simple materia inerte como la piedra, sino creación humana y como tal, está cargado de la herencia cultural de un grupo lingüístico.(p. 34)

Esta cita es muy importante ya que con ella se muestra la importancia de no desvincular la literatura de la lingüística, ya que la segunda es la materia prima de la primera, y como maestros se deben tener presente dicha relación dentro del aula de clase.

Otro de los aspectos fundamentales de nuestra investigación va orientado hacia nuestra hipótesis de que el texto narrativo, puede ayudar en el desarrollo de estudiantes críticas y reflexivas del texto, su experiencia y el mundo. Ruiz (2009) plantea que:

Es de anotar que en el lenguaje usual, un acto de habla depende siempre de un contexto extraverbal y una situación efectivamente que precede y son exteriores a ese mismo acto de habla. En el lenguaje literario en cambio, el contexto extraverbal y la situación dependen del lenguaje mismo, pues el lector no conoce nada acerca de ese contexto literario. (p.35)

Aunque la autora plantea que la literatura crea y se desarrolla en un mundo distinto al real, consideramos que esta afirmación que ella hace, y que consideramos certera, es sólo el primer paso para entender desde las reflexiones de mundo alternos, el mundo y el contexto donde vivimos; así como ella misma lo plantea más adelante citando a Aguilar E. Silva (1986):

El mundo real es la matriz primordial y mediata de la obra literaria; pero el lenguaje literario no se refiere directamente a ese mundo, no lo denota [...], no se trata de una deformación del mundo real, pero sí de la creación de una realidad objetiva. (Citado por Ruiz, 2009, p.35)

En cuanto a la didáctica de la literatura Ruiz (2009) da ciertos aspectos que deben estar en el aula para que haya una significativa relación entre literatura y didáctica, la autora nos dice:

En una palabra, se debe situar al sujeto como centro de la educación, de la realidad y del conocimiento. La finalidad no es sólo aprender y enseñar literatura, sino plantear el contexto en el que se da el acto comunicativo para distinguir y clasificar los elementos que entran en juego en la transmisión y en la adquisición del saber. Desde esta perspectiva, la lectura del texto literario constituye el núcleo central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por medio de éste, el sujeto se apropia tanto de los contenidos teóricos como de los estéticos, y es posible tanto la adquisición de los conocimientos, como el desarrollo de capacidades y actitudes sobre el mundo, la vida y el hombre. (p.37)

He aquí la importancia de trabajar la literatura de una manera que permita la comunicación entre todos los participantes del aula –texto literario, contexto, estudiante maestro, lengua- sin esta



relación sería impensable la didáctica la literatura.

Consideramos que el papel relevante que se le da a la literatura en esta tesis, sin dejar de lado los aspectos contextuales, lingüísticos y gramaticales está en directa relación con los planteamientos que desarrollamos en nuestra investigación, por eso la consideramos una de las bases para el proceso de desarrollo de este escrito, que busca mostrar la importancia de la literatura en la clase de Humanidades, Literatura y Lengua Castellana

Continuando con las indagaciones y consulta de tesis, vimos importante seguir ahondando con las investigaciones que han hecho adelantos sobre la idea de lector; es por ello, que tomamos la investigación de las profesoras Carmona Botero y Sierra Usuga, quienes en su tesis *Sobre universos y anaqueles literarios: propuesta de comprensión e interpretación textual basada en la hermenéutica literaria para los estudiantes de básica y media*. La cual nos sirvió como referente para construir nuestro concepto sobre el lector que pretendió formar nuestra práctica investigativa, si bien, es una tesis que está enfocada desde una propuesta hermenéutica desde autores como Gadamer, Paul Ricoeur entre otros, además de contar con una metodología cualitativa de enfoque etnográfico; no obstante, existen coincidencias con nuestra investigación en aspectos como lector, escritura, texto narrativo y la transposición didáctica de un concepto filosófico que fue llevado al aula, en el caso de ellas la hermenéutica y en nosotros la identidad narrativa.

Esta tesis de Carmona Botero y Sierra Úsuga se fundamenta con la práctica profesional realizada con los estudiantes del grado noveno, décimo y undécimo de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, ubicada en el barrio Colinas de Enciso y el grado séptimo en el Colegio San Juan Bosco situado en el barrio Campo Valdés, allí se realizó una investigación que giró en torno a la problemática que vislumbraba los instrumentos de recolección de datos como entrevistas, prueba piloto y encuesta, de donde se pudo interpretar dificultades en los procesos de comprensión e interpretación de textos, de allí que hayan formulado como pregunta de investigación *¿De qué manera los aportes de la hermenéutica literaria podrían facilitar los procesos de comprensión e interpretación textual en los estudiantes de la básica y media de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento y San Juan Bosco?*. Debemos de resaltar que dichos instrumentos también fueron base para recolectar información en nuestra investigación, en nuestro caso fueron creados según las condiciones contextuales e intenciones que teníamos para



Con las alumnas; una vez más vemos una similitud en ambos procesos de investigación.

Uno de los aspectos más relevante en la tesis *Sobre universos y anaqueles literarios: propuesta de comprensión e interpretación textual basada en la hermenéutica literaria para los estudiantes de básica y media*, con respecto a la investigación que llevamos a cabo, es la importancia y valor que le dan al texto narrativo en el aula de clase, que si bien las profesoras lo utilizan para dar continuidad y posible solución a su problematización, utilizan el cuento como elemento integrador para conocer la subjetividad de los estudiantes y lograr construir una postura crítica desde una lectura interpretativa que brinda la hermenéutica. Como lo dicen “trabajar con texto narrativos, desde la hermenéutica literaria, donde se aplicó la espiral hermenéutica como una estrategia que facilita dichos procesos, ésta se compone de cuatro fases: comprender, interpretar, analizar y producir”(Botero y Úsuga, 2012, p.10).

Por nuestro lado, desde la mirada de la identidad narrativa, la cual hemos configurado como una manera de acercarnos a los textos narrativos, es una propuesta orientada más hacia los procesos de aprendizaje, donde tomamos el texto narrativo -cuento-, como eje configurador de la práctica en elementos de análisis, interpretación y especialmente la subjetividad y experiencias de las alumnas, ya que, al determinar los textos en tópicos y en periodo histórico, delimitó y diferenció nuestra investigación sobre otras, al seleccionar cuentos sobre rol de mujeres en la literatura latinoamericana. En el caso de las profesoras Carmona Botero y Sierra Úsuga, quienes desde su mirada retoman la hermenéutica literaria al “analizar cuentos de diferentes autores específicos una triada de textos de ellos; los autores a trabajar son: Horacio Quiroga, Julio Cortázar y Antón Chejov”

Vemos entonces, como aspectos como el cuento como texto narrativo, la selección rigurosa de éstos y sus autores, reflejan en estas investigaciones el interés por la enseñanza de la literatura, no obstante no se dejan de reconocer otros elementos relacionados con la lengua y mucho menos los requerimientos de los documentos rectores y legales como los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Estándares Curriculares y el Plan de Área de las Instituciones.

Para finalizar, rescatamos la construcción que han hecho las profesoras Carmona Botero M. y Sierra Usuga L, sobre la idea de leer y escribir ya que para nosotros la línea de investigación está orientada a la formación de lectoras, los cuales no se encuentran desligados del proceso de

escritura, pues como lo dijimos en la problematización para nosotros son procesos vinculados para la formación de estudiantes reflexivas y críticas. Es por ello que compartiremos la construcción a la que llegaron las profesoras Carmona Botero y Sierra Usuga (2012) en donde leer es:

Leer es, por tanto, algo más que reconocer palabras, es comprender lo que se reconoce. Lo anterior indica que la comprensión lectora es un proceso complejo donde el lector participa activamente y donde se ponen en juego una serie de estructuras, estrategias y conocimientos que hacen que el sujeto opere con los significados de un texto y cree un modelo mental sobre él. (p.50)

Y sobre la escritura:

La escritura es vista como una habilidad lingüística que tiende a desarrollar las capacidades de organización, estructuración y distribución de las ideas que fomenta la aplicación de las funciones retóricas, la elaboración de hipótesis y la crítica. El flujo de estos componentes construye el proceso de argumentación que tienden a formar una bella arquitectura, que según Barthes (1982), puede estar vestida de detalles, de ideas que caen y plasman la opinión del autor. (p.53)

Teniendo en cuenta estas definiciones, nosotros coincidimos en algunos aspectos, como el lector que participa activamente, él cual es un sujeto de conocimientos que hace posible leer e interpretar textos; por otro lado nos identificamos con elementos de la escritura al ser ésta considerada como una capacidad que posibilita la organización y estructuración de pensamientos y de ideas, así pues invitamos a nuestros lectores continuar con la lectura de nuestra tesis, especialmente el capítulo del marco teórico en donde se presenta un despliegue de estos y otros conceptos fundamentales en nuestra investigación.

4. Los cimientos teóricos como base para entender al lector y su experiencia

Dentro de un proceso de investigación educativo, es fundamental conocer los conceptos y teorías que se mueven en torno a la educación y a la literatura. Para nuestra investigación nos hemos acercado a la institución con unos conceptos *a priori*, los cuales hemos nombrados nuestros *cimientos teóricos*. Estos posibilitaron hacer un acercamiento al aula de clase y a las estudiantes; desde una mirada conceptual para leer e interpretar las situaciones que se dieron en la práctica. Dichos cimientos representan las referencias conceptuales que hemos construido durante el proceso de formación en la Facultad de Educación, pero que se han vuelto prácticos y evidentes en la propuesta didáctica –Secuencia Didáctica– realizada a las alumnas de 10°B.

Aun creemos en la idea de que el maestro debe ser un intelectual, debe conocer la teoría, el mundo y a sí mismo, reflexionar y pensar lo que pasa dentro y fuera del aula; y aunque nosotros nos estemos formando para llegar ser intelectuales sobre la pedagogía, las humanidades, la literatura y la lengua, hemos hecho algunas indagaciones sobre los conceptos que nos abordan y abordamos en esta investigación, los cuales están ligados a entender el papel de la lectura en el aula de clase y rescatar las subjetividades y experiencias de las lectoras, a continuación presentamos las lecturas e interpretaciones que hemos realizado de los conceptos *a priori*:

4.1 Didáctica de la literatura – Pensando la forma de construir

La presencia del texto literario en el salón de clases, puede entenderse como una “celebración”, un banquete literario, del que todos participan, como lo dice los maestros Mónica Moreno y Edwin Carvajal (2010): “el lector debe estar en condiciones de participar en la construcción del sentido del texto o del ‘enunciado mismo’” (p.101). El estudiante debe estar degustando los olores, los sabores y los sentidos agrídulces que emergen del proceso de lectura; la formación y el desarrollo de la competencia literaria posibilitan en el lector autonomía en la valoración e interpretación de textos, esto siempre y cuando sea un proceso activo, de permanente interacción.

A lo largo nuestra formación en la Licenciatura de Humanidades Lengua Castellana y Literatura, hemos evidenciado que la educación tradicional considera que para la comprensión de un texto literario, son suficientes los conocimientos gramaticales y las relaciones primarias del

sistema lingüístico. Nosotros, sin embargo; consideramos que a partir de los conjuntos de conocimientos como, la competencia lingüística-comunicativa, la expresión poética-literaria, la información enciclopédica y referentes culturales, más las experiencias del lector –es decir todo en su conjunto- se hace posible construir, comprender y valorar el significado del texto (Cantero y Mendoza, 2003, p.53). La lectura literaria desarrolla los conocimientos lingüísticos, culturales y enciclopédicos en el proceso de interacción entre el texto de la obra, el texto del mundo y el texto del lector; ya que la competencia literaria se compone a su vez de saberes intertextuales, referidos a las correlaciones que los textos tienen entre sí.

Además, en nuestro camino como docentes investigadores, desarrollamos la hipótesis de que la lectura literaria permite reconocer, identificar, valorar y disfrutar no sólo de las producciones de carácter estético-literario (Cantero y Mendoza, 2003, p.55), sino del mundo como tal, pues la didáctica de la lengua y la literatura propugna por el desarrollo de capacidades que permitan la comunicación e interacción social y cultural.

Para nosotros la didáctica de la lengua y la literatura toma sentido y significado en el trabajo de investigación porque su camino recae principalmente sobre los procesos de aprendizaje, privilegiando así, a las estudiantes y no los contenidos o al maestro. En palabras de Fillola (2003):

Didáctica de la lengua y la literatura se concentran, en parte, en la adaptación, la selección y la derivación de saberes lingüísticos y literarios, por un lado, y por el otro en las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo. (p.5)

Seguido esto, para adquirir o lograr la formación de una competencia literaria en nuestras alumnas no se puede desconocer los gustos y subjetividades de ellas, por ello tomamos la didáctica de la lengua y la literatura en vinculación a otros conceptos como la identidad narrativa, el lector y la escritura para diseñar la secuencia didáctica, la cual se centró en las lectoras, la receptividad del texto y su goce estético, que en otras palabras es el encuentro de las alumnas con ellas y con los recuerdos de experiencias vividas y de saberes sabidos suscitados al momento de leer un texto literario. Dando cabida, a un aprendizaje en que las estudiantes se motiven desde el goce estético y desde los problemas que plantea la literatura sobre la condición del ser y encontrar posibles soluciones reflexionando sobre sus propias dudas, citando a Fillola (2003), desarrolla esta idea al decir que:

La enseñanza de la literatura también supone un cambio radical en los objetivos didácticos: no se trata de que el alumno se aprenda algunas obras literarias, algunas épocas, o algunos autores considerados canónicos, sino de que adquiera una competencia literaria que le permita leer un texto literario, relacionarlo con otros y comprender su sentido, gozar su dimensión estética y aprovechar su dimensión cognitiva". (p.18)

En otras palabras, la didáctica de la lengua y de la literatura se convierte en el motor para pensar y hacer de la lectura literaria una práctica reflexiva y subjetiva que lleve a nuestras alumnas vivir la literatura como una experiencia de experiencias que marque sus vidas.

4.2 Lectura y escritura. En busca de la unión de la subjetividad y la escuela

En la búsqueda de trabajar con los intereses de las estudiantes, de que puedan relacionar el saber apprehendido en la escuela, consideramos de vital importancia la lectura y la escritura. Para la comprensión y construcción de estos conceptos, nosotros como lectores, investigadores y maestros; tomamos los referentes y argumentos de Jorge Larrosa y Mauricio Pérez Abril para definir lectura y escritura.

En palabras de Larrosa define la lectura como formación, la cual consiste en ver:

La lectura como formación y la formación como lectura. Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es[...] para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. (p.25)

Por otro lado, tenemos a Pérez. A. (2003), el cual define los conceptos tanto de lectura como de escritura

Leer no sólo es un proceso que se refiere al lenguaje verbal, en el mundo actual también es necesario leer las imágenes, los textos publicitarios, los gestos. Por otra parte, leer implica la construcción de un criterio propio frente a la información que circula en los medios masivos de información, un buen lector hoy, no es aquel que asimila mucha información, es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información. (p.9)

Escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente. (p.10)

La selección de estos dos autores con sus respectivas definiciones, se realizan teniendo

Como criterio, una posición frente a los procesos de lectura y escritura que se vinculan con las subjetividad y experiencias de las lectoras, en este caso de las estudiantes, pues como lo dijimos anteriormente en la definición de didáctica de la lengua y literatura, la investigación recae sobre los procesos de aprendizaje, dando valor y participación a las alumnas. Es así, como a pesar de sus diferencias, estos autores coinciden en que el papel de la lectura y la escritura son procesos amplios, por un lado forman lectoras subjetivas porque hay un reconocimiento de ellas al saber quién son –lo que el lector es- desde sus experiencias; y en esa misma medida, por el otro lado son las lectoras que toman posición y construyen criterios al comprender todo lo que leen, y para ello deben conocerse e identificar sus gustos, acuerdos y desacuerdos. En sí, es una lectora que se busca así misma para conocerse y reconocerse inmersa en una sociedad, en un contexto específico que ella interpreta especialmente desde los textos literarios.

Teniendo en cuenta lo anterior, nosotros hemos ido consolidando una idea frente a lo que es la lectura y la escritura, en tanto que los comprendemos como procesos y no como productos finales. Como dicen Cuervo Echeverri y Romero Flórez (1992), Dichos procesos están compuestos por otros sub-procesos (decodificación, interpretación, inferencia, intertextualidad, planeación, transcripción, revisión, entre otros) que se desarrollan a lo largo de la vida; ya que, la lectura y la escritura están en constante re-construcción, y en una relación de reciproca necesidad, donde la una depende de la otra, una relación de vitalidad.

Como nuestro trabajo va orientado hacia la idea de una lectora crítica y reflexiva desde el texto narrativo (cuento), y como hemos dicho, el proceso de lectura no es completo sin el de escritura, en la investigación de Tejada (1997), la escritura es vista como aquel proceso que posibilita en el estudiante dinamizar su proceso de conocimiento, ya que es el instrumento que facilita la comprensión y asimilación de la información; no obstante para que esto sea posible es necesario que dicho proceso escritural este acompañado del proceso de lectura para la transformación del pensamiento llevado al texto escrito. En palabras de la autora:

La lectura se constituye en vehículo de conocimiento como instrumento que es en la búsqueda de la información. A través de la lectura el niño integra su conocimiento lingüístico, su bagaje cognoscitivo y su mundo emocional, en el proceso de construcción del significado de un texto escrito. (p.36)

Llegando a esta reflexión sobre la importancia de que las estudiantes manejen sus propios

procesos de lectura y escritura y sean conscientes de estos, las maestras Mireya Cisneros Estupiñán y Violeta Vega Pulido (2011) plantean: “Manejar los propios proyectos de escritura y lectura de manera que se cuente con los recursos para desarrollar las ideas” (p.244). Consideramos que para la construcción de ideas significativas que estimulen en las estudiantes esas capacidades críticas y reflexivas, es necesario que el maestro y las metodologías utilizadas en clase estén orientadas a despertar en las alumnas la capacidad de cuestionar y entender su entorno académico, social y cultural, una vinculación total que permita tener una visión más holística del mundo.

Por tanto la lectura va más allá del decodificar y la escritura del codificar, pues el rol de estudiante implica una participación activa en la construcción de significados que parten de la práctica, orientación y constancia de los mismos. (Goyes, 2012).

Ejemplo de ello se presentó en muchos momentos de nuestra práctica con las estudiantes de San Juan Bosco, donde el trabajo relacionado de lectura y escritura, evidenció que las estudiantes comprendían y reflexionaban lo leído, generando escritos donde su experiencia con la literatura, generaba pensamientos y reflexiones sobre situaciones de la cotidianidad, como la muerte, el amor, la mujer, etc.

Enfocándonos en la lectura del texto narrativo, privilegiamos la definición antes dada por Larrosa, sin desconocer los aspectos de criticidad a los que alude Mauricio Pérez Abril. Consideramos que este proceso es el encuentro con lo desconocido al posibilitar una apertura con el mundo; es decir, una lectura significativa que forme y transforme a las alumnas desde su experiencia con el texto, en donde hay un reconocimiento de la subjetividad del lector, en tanto se tiene en cuenta la realización y construcción que ha tenido, su *historia, cultura y contexto*, en el que se particulariza su proceso de lectura para su formación de lector, pues toma una decisión y criterio sobre lo que quiere reflexionar; es una apertura de pensamiento al vincularlo con su entorno para iniciar su transformación en el reconocimiento de sí misma en la apropiación de aquello que lee, estableciendo así, comunicación con la obra “la comunicación -para emplear esa palabra dudosa- es comunicación con lo desconocido exige la pluralidad”(Larrosa, 2003, p.521). En otras palabras se encuentra con aquello que no se buscaba.



4.3 *El Lector, un transeúnte en el mundo contemporáneo.*

Vivimos en un mundo en donde el “bombardeo” informático se ha agudizado cada vez más por el fácil acceso a los medios de comunicación, en la redes sociales, páginas web o en los distintos dispositivos portátiles que segundo a segundo te informan cómo “está el mundo”, en el que incluso han viabilizado el acceso para adquirir y conocer los distintos textos y libros literarios, teóricos o científicos difíciles de adquirir en los centros académicos; haciendo de los medios de comunicación un acto masivo. Es entonces como el acto de leer hace parte de un diario cotidiano en el que el sujeto es un lector de textos e imágenes que en la mayoría de la veces se vuelven acciones de distracción, *ocio y consumo*, en la medida en que los conocimientos que recibe se convierten en información que pasa fugazmente por el lector sin hacer eco en su subjetividad, como dice Larrosa (2003):

Y eso porque la relación con el texto se ha modificado esencialmente. Entre una cultura de masas en la que la relación con el libro, como con otros productos culturales, es una relación de ocio y consumo, y una cultura del entretenimiento en el que buscamos es olvidarnos de nosotros mismos. (p.592)

Es por ello, que nuestras indagaciones parten del supuesto de que los jóvenes y adolescentes leen constantemente, no obstante su proceso de lectura no es un acto consciente y en la mayoría de los casos no llega hacer una experiencia significativa, evidencia de esto, son los resultados de la encuesta mencionada en el primer capítulo de este trabajo, donde se abordó la *Contextualización*.

La experiencia se da cuando el encuentro de leer un libro proporciona en el sujeto efectos que forman, *trans-forman, de-forman o alteran* la condición del ser, es así como el lector interioriza e interpreta el transcurrir de la historia humana en todos sus ámbitos - políticos, sociales, culturales, ideológicos y dogmáticos etc.- al apropiarse de aquello que ha atravesado el tiempo por medio de la escritura, logrando modificar al sujeto cuando pasa por dentro de sí mismo, para posteriormente modificar, agregar o re-inventar aquello que lo transformó, es decir posibilita la *formación* de su propia identidad.

Como lo dijimos anteriormente el lector está constantemente leyendo información y aprendiendo conocimientos o saberes que recita, memoriza o dice mientras responde a una finalidad específica, sin ser atravesados por su experiencia de vida haciendo de lo aprendido un

hecho repetitivo e incluso alienante. Esta situación la podemos evidenciar cuando pasamos de un grado escolar a otro y se nos pregunta ¿que aprendimos el año pasado? La respuesta son las caras desorientadas mirando hacia los lados esperando quien salve la clase; o ¿cuántas veces vemos categorías gramaticales en la escuela? ¿Cuántos libros o fragmentos de libros leídos recordamos?

En otras palabras, nuestra posición la referimos a una formación de lectoras de literatura, en donde *formación* es vista “como apropiación: hacer propio lo que se aprende, hacerlo crecer con uno, integrarlo en la propia alma, en la propia identidad, en lo que uno es- y no solamente en lo que uno sabe” (Larrosa, 2003, p.590). Por ende, no es el moldeamiento fijo estandarizado que determina la condición del sujeto como lector, el cual deja de ser idealizado en los patrones del deber ser, para ser visto como un proceso de formación abierto, *creativo, plural* y liberador en tanto el lector se confronta con la obra en los distintos mundo posibles y desconocidos que le aporta el libro², poniendo en escena “la apertura del sujeto al lenguaje y a sus posibilidades de formación y transformación” (Larrosa, 2003, p.520) en el reencuentro con sí mismo desde las rupturas que genera las experiencia de leer.

Esta lectora de literatura, en nuestra investigación fue orientada para que sus acercamientos al texto, en este caso cuento, se centraron en dos aspectos que rescatamos de la teoría de la identidad narrativa, *el personaje y la trama*, en el que se pretende ver dichas categorías como elementos de identidad, en el caso del personaje femenino la alumna debía observar sus características, sus valores, sus anti-valores, qué lo compone teniendo como referencia los conocimientos y experiencias que ha tenido, qué mujeres conoce, como son las mujeres en situaciones particulares, qué valores representa esa mujer, en qué momentos han visto a esas mujeres, qué le rescatan y con qué no están de acuerdo. Así mismo, ese personaje femenino está inserto en situaciones problemáticas o coyunturales en el que su carácter toma decisiones para viabilizar esos sucesos, es allí donde la lectora primero se deja deslumbrar por las composiciones poéticas y descriptivas que presentan la obra, con sus metáforas y matices para luego dar sentido a sí misma con lo que se identifica o con lo que la incomodó, desajustó o sacó de su estado de *confort*, construyendo una reflexión desde lo personal que se engloba

2 El libro, referido al libro literario visto como *una especie de campo textual abierto y múltiple que suscita recorridos diferenciales*(2003) es decir la amplitud de mundo en tanto devela la condicional del ser humano en todas sus manifestaciones leyéndolo poéticamente.

cuando pone en contraste con su realidad.

4.4 Identidad Narrativa, una construcción sólida

El concepto de identidad narrativa, llega a nuestra investigación cuando nosotros en una búsqueda de ser coherentes con nuestro trabajo, con las alumnas y nosotros mismos, al querer abordar la narración, la subjetividad de las alumnas y la criticidad y reflexión, no queriendo contradecir lo crítico con lo narrativo vimos en la identidad narrativa el medio para enfrentarnos a la lectura del cuento. Pues su teoría nos brindó elementos que pudimos trasponerlos en el aula de clase como el reconocimiento del otro cuando lo escuchamos, lo leemos y leemos con él, el reconocimiento personal y subjetivo de las alumnas, la experiencia de rescatar las historias que brinda el texto narrativo, y que permiten conectar por medio de la Identidad Narrativa, los conocimientos de la escuela y de la experiencia de las estudiantes.

En el momento en que afrontamos el concepto de Identidad Narrativa nos encontramos con las genialidades de dos autores de corte filosófico – Jorge Larrosa y Paul Ricoeur – quienes nos ayudaron a entender la complejidad del concepto en la aplicabilidad de nuestra investigación. Es así, como partimos de nuestra problemática orientada en la formación de lectoras críticas y reflexivas a partir del texto narrativo -cuento-, en el que la relación de vida y narración posibilitan una construcción de un *sí mismo* en la auto-reflexión para llegar a la interpretación de sí y su contexto.

En este caso, tomamos el cuento como una de las partes de la narración que por su corta extensión y la manera especial, compleja y verosímil de tratar las temáticas, hace que las alumnas se identifiquen en algunas de las situaciones de los relatos al representar la condición humana.

La vinculación de los procesos de auto-reflexión e interpretación permite en las estudiantes procesos mentales o de pensamiento de mayor estructuración, ya que la construcción de significados se hace a partir de la reflexión consciente de los conocimientos adquiridos en la cotidianidad, en la escuela e incluso cuando leen, en donde se empieza a crear una identidad del sujeto en la relación con los otros y con el mundo.

Dicha premisa está sustentada en la relación intrínseca del sujeto y la narrativa, en donde se crea la posibilidad de que el sujeto sea consciente de sí mismo en la interacción y construcción

de una identidad narrativa en el acercamiento de las distintas historias que lee, escucha y escribe, gracias a las distintas prácticas sociales en donde él se inscribe. En esta experiencia con las alumnas se exploran los distintos roles e imágenes de mujer en los cuentos latinoamericanos ¿Qué identidades tiene la mujer latinoamericana? ¿Cómo lectora con que imágenes me identifico? ¿Qué relación hay entre la idea de mujer en la literatura y la mujer del mundo real?

Así mismo, la reflexión del sujeto que se interpreta desde las experiencias significativas, el lector analiza y reflexiona teniendo en cuenta las formas narrativas³ en la estructuración y reconstrucción de los acontecimientos. Pues son estos los que le dan sentido al relato de su propia vida/historia, al posibilitar momentos de imaginación y creatividad en la composición de la trama, la cual es alimentada por la *ficción*, en otras palabras, la ordenación de los sucesos o componentes adquieren sentido cuando se generan *rupturas*,⁴ al poner en juego las distintas realidades del ser en la caracterización no sólo de un personaje sino de aspectos del ser *humano*, como dice Silva (2006) en su texto:

La ficción contribuye a hacer de la vida, en el sentido más biológico del término, una vida humana “siempre se dijo y repitió que la vida tiene algo en común con la narrativa. Hablamos de una historia de vida para caracterizar el tiempo que media entre la vida y la muerte”. (p.110)

Son entonces las experiencias las que posibilitan en los sujetos la amplitud para generar “la capacidad de ser afectados” por las cosas que *nos pasan* se adquiere sentido, en tanto se va constituyendo en una *trama*⁵ de la vida que responde a un orden: a un inicio y un final, a la sucesión de acontecimientos, a experiencias, a un tiempo y a la interacción de los distintos discursos que se entrelazan en los diferentes contextos en los que intervenimos, poniendo *en cuestión el sentido establecido que tenemos de sí mismos*.

La obra narrativa adquiere su significación cuando es vivida por el lector, en donde la narración representa la visión de mundo que tiene el autor; es decir, la reflexión singular de éste en la experiencia que significa y genera la *duda o problemáticas* que comunica en su obra, esto es

3 Narrativa entendida como un “modo de discurso [...] en el que se encuentran ya las formas lingüísticas y discursivas con las que construimos y expresamos nuestra subjetividad” (Larrosa, 2003, p.617)

4 La *ruptura* se entiende desde la actividad mimética(mythos) de la narración, en tanto “está constituida por la tensión entre sumisión a lo real ya acontecido y por el trabajo creador propio de la innovación poética” (Silva. 2006, p.110)

5 Desde Ricoeur la trama *tiene la virtud de obtener una historia de sucesos diversos* al mismo tiempo que organiza y une distintos componentes heterogéneos en una única historia haciendo de la trama una *totalidad*.(Ricoeur, 2006, pp.10-11)

la *prefiguración*; así mismo es el lector quien entra en relación con la obra/*figuración*, en la experiencia misma como lector que es afectada por la obra al transformar, reestructurar y poner en cuestión al sujeto; pues es la relación comunicativa entre *el mundo de la obra y el mundo del lector* y finalmente la creación de significados o sentidos del relato que trascienden a la vida del lector - la *refiguración*-, en palabras de Ricoeur (2006):

Relato y vida pueden ser reconciliados, ya que la propia lectura es ella misma una manera de vivir en el universo ficticio de la obra, en este sentido, ya podemos decir que las historias se narran y también se viven imaginariamente. (p.17)

Se da la diferenciación entre el mundo ficcional y el mundo de la vida, y cómo estos se relacionan, según Ricoeur (2006):“las historias se narran, la vida se vive. De este modo, un abismo parece abrirse entre la ficción y la vida”. (p.15). Es decir, es el ser capaz de llegar a una reflexión y conocimiento de mundo, desde la autoconsciencia y la autointerpretación en la apropiación del lenguaje para la construcción de texto-narración desde una trama en la que está inmerso, en palabras de Larrosa (2003):

Quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar un sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos, el modo en que nos comprendemos es análogo al modo en como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad.(p.610)

Es entonces cuando el relato o historia configurados transforma nuestro papel de personajes para darnos paso a ser narradores de las distintas voces que se han entramado en el relato, no obstante nuestro papel no se debe confundir con el del *Autor*, porque las representaciones e interpretaciones de la obra son la puesta en escena de todas las tramas *culturales* que nos han atravesado, en las manifestaciones más variadas, creativas e imaginativas en la construcción del Narrador de nosotros mismos.

Toda esta lectura sobre la Identidad Narrativa, ayudó en la participación de las alumnas en el aula, ya que la pusimos en práctica durante la construcción y realización de la secuencia didáctica. Además, será parte de la teoría de apoyo para nuestros hallazgos.

4.5 La evaluación formativa, la barandilla que protege el camino

Para nosotros el concepto de evaluación causó revuelo, discordancias y preocupaciones entre nosotros mismos, pues hablar de evaluación en literatura creaba en nosotros dudas del por qué y cómo evaluar lectura literaria. No obstante con la ayuda de las lecturas realizadas sobre la evaluación concordamos con el profesor Carvajal y Los profesores del Núcleo de Literatura de la Universidad de Antioquia (2013), en que evaluar literatura debe responder a un proceso formativo en el cual “tanto estudiantes como profesores se comprometen con el saber literario” (p.66). Es decir, que evaluar literatura es asumir un proceso tanto de nosotros como maestros en formación y de las alumnas de la Institución en el que las partes- especialmente el profesor- está en constante reflexión para el mejoramiento permanente y constante del proceso educativo vivido en el aula.

En otras palabras, esta reflexión de evaluación vincula a las estudiantes y nos deja a nosotros los maestros la responsabilidad de ser conscientes del proceso para realizar los cambios necesarios en aras de mejorar nuestra práctica con las estudiantes.

Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparte un campo semántico, pero se diferencia por los recursos que utilizan y a los usos y fines a los que sirve”. (Carvajal y Los Profesores del Núcleo de Literatura de la Universidad de Antioquia, citando Méndez Álvarez, 2013, p.66)

Esta postura sobre la evaluación desvirtúa y debilita esas concepciones creadas sobre la evaluación tradicional que eran utilizada para sancionar o para controlar, no obstante siguen pasando en la actualidad con los pretextos institucionales y curriculares, pero teniendo en cuenta nuestra experiencia creemos que sí se puede proponer y evaluar de otra forma parte de la iniciativa del maestro, como lo diría Mendoza Fillola (1998):

Concepción tradicional contrasta en muchos casos con la manifiesta motivación del profesorado por innovar o mejorar cualitativamente su docencia. El profesor se cuestiona por que se obtiene unos u otros resultados, porque no se alcanza los objetivos propuestos, por que fracasa un método o una actividad, esta actitud indica que hay [...] desajustes entre el interés que suscita la aplicación de nuevos enfoques y metodologías y la persistencia de inadecuados procedimientos de evaluación. (p.3)

De allí, que tomemos la evaluación como un eje articulador del todo proceso educativo que se vivió con las estudiantes, para ello tomamos el concepto de *La evaluación formativa* porque permite realizar seguimientos durante todo el proceso, al observar y analizar las respuestas de las

estudiantes durante y después de las actividades propuestas, obteniendo datos para reflexionar si las alumnas lograron o no los objetivos metodológicos propuestos en la actividad, para ya luego realizar las adaptaciones, mejoras o cambios a la propuesta evaluativa que se está realizando.

Además, nos identificamos con la evaluación formativa porque se preocupa por las potencialidades de las estudiantes, los gustos e intereses que son problematizados en las distintas actividades presentadas en la secuencia didáctica en relación con los cuentos sobre temáticas de mujer, pues, además de apoyar y guiar a la estudiante en sus dificultades aporta desde el proceso educativo herramientas para solucionar problemas, habilidades comunicativas y nuevos saberes que ponen en relación con los ya sabidos para permitir en nuevas lecturas de textos literarios mayor comprensión y significado de estos. En palabras de Mendoza Fillola. A:

Las posibilidades de la evaluación formativa permite la intervención del docente en cuestiones como: - regular las producciones comunicativas que efectivamente es capaz de desarrollar el alumno, con atención a las dificultades mismas de su aprendizaje.- focalizar la atención tanto hacia las aptitudes como hacia las dificultades individuales-en relación con los diversos estilos cognitivos de aprendizaje-así como a sus necesidades y de manera especial a sus intereses- atender a todos aquellos datos y referentes que permiten centrar las bases para un aprendizaje significativo. (p.13)



5. Marco metodológico: Descifrando elementos para construir y cruzar el puente

Al llegar al aula, sea sólo para una clase o para tener un proceso de un año lectivo completo un maestro, (maestros en formación en nuestro caso particular) necesita un plan de intervención, tener preparado un modo de interactuar, analizar y moverse en la escuela.

Es necesario aprender a interpretar e interactuar con el ambiente; y más en nuestro caso, donde más que maestros en formación somos investigadores del aula, que buscábamos respuestas en el proceso de leer literatura en el aula.

Por esto, para buscar respuestas, intervenir en el aula e interpretar y descifrar el ambiente educativo, pensamos en un Marco Metodológico que nos orientara en este camino, donde necesitaríamos entender, analizar e interpretar la vida en la escuela, para poder lograr nuestra expectativa de levantar un puente que permita a las estudiantes relacionar lo que leemos en clase, con lo que viven diariamente en su cotidianidad.

5.1 Enfoque cualitativo: La ruta elegida

Al inicio de este proyecto nos planteamos la manera de desarrollar un trabajo donde no sólo se procesaran datos, o cifras estadísticas, que simplificaran y dieran cuenta de una cantidad porcentual de fenómenos y situaciones en los grupos de 9°B y 10°B de la Institución Educativa San Juan Bosco. Para no mecanizar nuestra investigación trabajamos con un enfoque cualitativo que nos brindó mayores posibilidades al momento de interactuar con el contexto educativo de esta institución, con las alumnas y la maestra cooperadora, con una realidad en constante movimiento, cambiante y que no se podía medir en cifras (aunque estas no estén ausentes).

La elección del método cualitativo se acogió más a nuestro tipo de investigación por ser una investigación que “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Fernández, 2010, p.364). Entre estos factores el principal de ellos radica en que nosotros como maestros en formación e investigadores participamos transversalmente en la recolección y análisis de información, estuvimos sumergidos en el contexto investigado, y en una relación directa con los sujetos que hacían parte de ella.

Otra circunstancia fundamental para adoptar este método fue la variabilidad de los espacios y sujetos. Debido a que la investigación en el campo educativo está en constante variación, en nuestro caso San Juan Bosco, un espacio donde las dinámicas institucionales (reuniones, fiestas,

actos cívicos y religiosos, etc.) irrumpían con los cronogramas de clase, además se presentaban imprevistos, cambios de emociones en las estudiantes y en los docentes, entre otras muchas posibilidades que alteraron el transcurso de la investigación.

El método cualitativo, nos permitió una flexibilidad al momento de interactuar, posibilitando que las planeaciones se adaptaran a las circunstancias, nos permitió como investigadores, adecuarnos a las situaciones que se presentaban durante el proceso. Estas son las ventajas por las cuales hemos elegido este método, pues particulariza cada investigación haciendo de nuestro trabajo un estudio único, como lo dicen Fernández, Sampieri y Baptista (2010) en su libro Metodología de la investigación:

No hay dos investigaciones cualitativas iguales o equivalentes (son como hemos dicho “piezas artesanales del conocimiento, “hechas a mano”, a la medida de las circunstancias)[...]Simplemente, el hecho de que el investigador sea el instrumento de recolección de los datos y que el contexto o ambiente evolucione con el transcurrir del tiempo, hacen a cada estudio único. (p.492)

5.2 Diseño de la investigación-acción

Dentro de este método decidimos abordar nuestra investigación desde un diseño de investigación acción, ya que éste cómo dicen Sampieri, Fernández y Baptista (2010), citando a Álvarez Gayou: “La finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos (Álvarez-Gayou, 2003; Merriam, 2009) y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales.”(p.509). Dicha toma de decisiones en nuestra práctica se desarrolló, desde las experiencias vividas de los participantes, ya que entramos en un juego con los conocimientos del área y los conocimientos y vivencias de las estudiantes, orientando así todo nuestro ejercicio como maestros en formación, en aportar en el aula elementos que permitieran que esta información compartida potenciara en las estudiantes su toma de decisiones. Este mismo planteamiento de Álvarez Gayou, se aplica a la búsqueda de una solución de la problematización que encontramos en el aula, ya que nuestra intervención va orientada hacia una formación de lectoras críticas.

Dentro de la construcción y desarrollo de toda esta experiencia que fue la práctica y que es la tesis, y pensando en la constante idea de unas lectoras críticas en el aula, nos apoyamos en el concepto de identidad narrativa y nos afianzamos en la idea de ser “narradores de nuestras propias

historias” (Betancur, 2012, p.3); consideramos que para poder accionar y tomar buenas decisiones en nuestra vida y en el mundo, debemos ser narradores de nuestras propias narraciones; los cuentos posibilitan la reflexión e interpretación en la re-construcción de las experiencias que se viven al ser puestas en un orden que da cuenta de una realidad, ya que no es sólo la experiencia vivida personalmente, sino las experiencias vividas o las distintas voces que han atravesado al sujeto cuando lee y escucha.

Igualmente, es así - como ya dijimos- que nuestro trabajo está basado en la formación de lectoras críticas y reflexivas, por ello esta investigación se centró en trabajar en las problemáticas que nos presentó el aula de clases, el espacio natural, ya que los procesos de lectura y escritura además de estar desvinculados no permitían que las estudiantes fueran atravesadas por las experiencias que les brindan estos procesos de aprendizaje.

Puesto que reconocemos que cada una de las lectoras de las que hablamos en nuestra investigación tienen una vida y unas experiencias propias, y que en el aula se vinculaban con las lecturas realizadas de los cuentos. Dicha relación entre experiencia y cuento, propició una práctica literaria desde la Identidad Narrativa por parte de las estudiantes. Partiendo del diseño de investigación-acción en el que se “construye el conocimiento por medio de la práctica” (Sandín, 2003 citado por Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, p.510). Vimos como ejemplo de ello, como las alumnas tomaban sus experiencias personales para vincularlas con las temáticas que proponían los relatos leídos en las clases, como se evidenció el 5 de noviembre de 2013, cuando una alumna de 10°B lee el cuento La muerta, de Maupassant y lo relaciona con la muerte de su madre (anexo 7) y la condición del ser humano condenado a morir. Es decir sus aprendizajes se posibilitan al momento de leer el texto como explicarían Sampieri, Fernández y Baptista (2010), citando a Álvarez-Gayou (2003) que surge una visión deliberativa, en la que a partir de los relatos, de la narración aparece la interpretación humana.

Al partir de los problemas presentados en el ambiente escolar, y la “colaboración de los participantes en la detección de necesidades” (Sampieri, Fernández y Baptista. 2010) se pudo pensar en un proceso educativo en el cual el grupo participara, y propiciara pautas para una intervención en el aula. En correspondencia a esto, la investigación le da voz a las distintas fuentes que están presentes en el proceso educativo: las estudiantes, maestras, coordinadora, los textos institucionales, y como ya lo hemos dicho, nuestras observaciones y registros en diarios de campo para interpretar el contexto que generar la acción de cambio. Por ello nos sentimos identificados

con la perspectiva de la visión deliberada, la cual retomando a Sampieri, Fernandez y Baptista (2010), que citan a Álvarez-Gayou (2003) argumentan que ésta “se enfoca principalmente en la interpretación humana, la comunicación interactiva, la deliberación, la negociación y la descripción detallada. Le incumben los resultados, pero sobre todo el proceso mismo de la investigación-acción”. (p.510)

Es así, como para plantear el problema es necesario “conocer a fondo su naturaleza mediante una inmersión en el contexto o ambiente, cuyo propósito es entender qué eventos ocurren y cómo suceden, lograr claridad sobre el problema y las personas que se vinculan a éste.”(Sampieri, Fernandez. Y Baptista. 2013, p.511) Por esto, este Marco Metodológico se enmarca en la utilización de técnicas, con su respectivo instrumento. Técnicas que se aplicaron desde el segundo semestre de 2013 con el grado 10ºB y en el año 2014 con el grado 9ºB en las visitas programadas a la Institución Educativa San Juan Bosco:

5.2.1 Observaciones: Analizando el campo de construcción

Una de las técnicas que se realizó constante y rigurosamente fueron las Observaciones en el interior del aula en las clases de Lengua Castellana, además de una observación en un plano general del interior y exterior de la institución. Estas observaciones posibilitaron que como maestros en formación e investigadores estuviésemos cerca del objeto de investigación y a los distintos escenarios que se dan durante la jornada escolar, es decir desde la experiencia contextualizada. Es por ello, que para nuestras observaciones se utilizó como instrumento en la recolección de información El diario de campo, el cual posibilita la autenticidad de la experiencia y la veracidad de los datos en el acontecer de la práctica, que nos permite la descripción y el contar desde una postura reflexiva e interpretativa con el fin de comprender y actuar en dicha realidad. Será dos los diarios que apoyaran este escrito, los nombraremos como Diario A y Diario M, aluden respectivamente al Diario de Andrés Álvarez y al de Maira Valencia.

De las observaciones realizadas en la práctica, están los centros literarios que elaboraron las alumnas, allí se plasmó paso a paso estas actividades (anexos 8 y 9), además de las reflexiones realizadas de nuestro papel como docentes al momento de dar las clases.

5.2.2 Las entrevista, un espacio para escuchar al otro

Otra de las técnicas fue la realización de entrevistas que indagaron por el papel de la lectura en la institución, la experiencia con la literatura y el tipo de lectoras que pretenden formar, para

ello, se hace un acercamiento a la coordinadora del planten Sor Filomena Zuluaga en el que se utiliza como instrumento el Protocolo de Entrevista (anexo 2), el cual indaga sobre la lectura previa de los documentos rectores de la institución como el PEI y la Carta Pastoral, algunas de las preguntas fueron “1. En la misión de la institución que aparece en el manual de convivencia, se pretende educar a las niñas desde una formación integral para la conquista de una nueva identidad femenina” ¿a qué se refiere cuando se dice una nueva identidad femenina? [...] 8. ¿Cree usted que la literatura posibilita la formación integral de las alumnas, y de qué manera?”

Para la profesora cooperadora se elabora la misma herramienta orientada hacia la caracterización del grupo y para visualizar el papel de la lectura en la clase y su relación con la literatura, algunas de las preguntas fueron: ¿Por qué cree usted que se debería leer literatura? ¿Qué tipo de lectores cree que está formando en su clase? (Este protocolo de entrevista está consignado en el Diario A el 12/09/2013)

5.2.3 Una prueba piloto: simulacro en la construcción del puente

Finalmente, se utilizó La Prueba Piloto a través de un Taller (anexo 6) que posibilitó un acercamiento de las alumnas hacia la literatura, exactamente la narrativa de cuentos, para este taller se leyó el cuento La Muerta de Guy de Maupassant. Esta técnica se realizó con el grado 10°B; teniendo en cuenta la Encuesta (anexo 3) realizada a las alumnas, de donde se pudo tomar los gustos, intereses y generalidades que caracterizaban al grupo, lo cual posibilitó una respuesta positiva de las alumnas con el taller y la lectura, pues la lectura estuvo orientada a la experiencia estética y a las conexiones entre sus experiencias de vida; evidencia de esto es la siguiente cita de una de las estudiantes “podría decir que nunca he tenido la experiencia de perder un amor físicamente (muerte) pero que a muchas otras chicas mis novios han sido infieles conmigo, lo que lleva a matar el amor por dichas personas” (anexo 7). El Taller fue utilizado como instrumento y abordado desde la Secuencia didáctica construida y aplicada en el 2014.

5.3 Secuencia didáctica, identidades narrativas. Subjetividades y rupturas del lector: una apuesta por el trabajo en el aula

Las técnicas anteriormente desarrolladas, fundamentaron la construcción de la secuencia didáctica, que fue nuestro plan de acción para ejercicio en el aula de clase. Así pues, como dicen Sampieri, Fernandez y Baptista (2010):

Las entrevistas, la observación y la revisión de documentos son técnicas indispensables para

localizar información valiosa, como también los grupos de enfoque. Regularmente se efectúan varias sesiones con los participantes del ambiente; y de hecho, en la modalidad de investigación-acción participativa es un requisito ineludible. (p.513)

El trabajo de práctica II se realizó en el grupo 9°B, el cual se constituía por 42 alumnas entre los 14 y 15 años de edad. En donde se contextualizó que el grupo se encontraba entre el primer y el segundo nivel de lectura (es decir el lineal, en su mayoría, algunas llegan al inferencial, y aún ninguna a un nivel crítico-intertextual), su participación era activa y creativa en las actividades del área, mostrando interés en la producción textual y expresiones literarias como el teatro y la poesía. Es así como se construyó y planeó una Secuencia didáctica que no es ajena a las características y necesidades del grupo.

Dicha Secuencia Didáctica es entendida como “una planificación integrada que estructura el trabajo en el aula y guía la relación estudiante, profesor, saber y entorno” (Guerrero, 2006), en donde se reconoce y se construyen los conocimientos no sólo de los maestros en formación sino que además de los compromisos y saberes del alumno; la Secuencia se desarrolló en tres fases que dieron una estructura al plan de nuestra participación en el aula. Estas tres fases nos ayudaron a dar una mejor aplicabilidad a la Secuencia y permitieron ver el proceso de evolución a lo largo de la investigación.

La primera fase fue la recolección de la información, allí hemos realizado un avance aplicando varias de las técnicas. El año anterior se desarrollaron entrevistas a la maestra cooperadora y a la coordinadora de la institución, al igual que una prueba piloto y una encuesta a las estudiantes del grado 10°B del 2013. Además de continuar con el desarrollo del diario de campo que sirve de sustento experiencial a la investigación.

Continuando con el proceso, se dio la implementación de la Secuencia didáctica, la cual es “la elaboración del plan para implementar soluciones o introducir el cambio o la innovación. Durante la elaboración del plan, el investigador sigue abierto a recoger más datos e información que puedan asociarse con el planteamiento del problema” (Sampieri, Fernández y Baptista. 2010, p.513).

La secuencia Didáctica estuvo fundamentada en la utilización de cuentos de autores latinoamericanos que desarrollan una temática femenina y están enmarcados en el plan de área de Lengua Castellana de la Institución y en los Estándares Curriculares, pues responde al grado 9° al



ser literatura latinoamericana.

Allí se realizó un acercamiento a los cuentos desde el concepto de identidad narrativa, donde el disfrute y experiencia estética, fueron el apoyo para reflexionar e interpretar los cuentos, relacionando en las socializaciones la idea de mujer que las alumnas veían en los relatos, es decir características de personajes femeninos tanto físicos, psicológicos y comportamentales.

La segunda fase es el análisis de información, que como dijimos anteriormente se hizo desde un diseño de investigación-acción, teniendo en cuenta el aspecto contextual de los sujetos al igual que su subjetividad. Citando a Stringer (1999), Sampieri, Fernández y Baptista arguyen que:

A lo largo de la implementación del plan, la tarea del investigador es sumamente proactiva: debe informar a los participantes sobre las actividades que realizan los demás, motivar a las personas para que el plan sea ejecutado de acuerdo con lo esperado y cada quien realice su mejor esfuerzo, asistirlas cuando tengan dificultades y conectar a los participantes en una red de apoyo mutuo.” (p.514)

Es por ello que en esta fase del plan de acción la Secuencia Didáctica la finalidad era dar un cuerpo a la investigación copilando las actividades, experiencias, reflexiones y dificultades de las estudiantes, en donde se evidenciaba un trabajo cooperativo en el salón de clases.

Como conclusión de esta segunda etapa, se hizo una selección de la información, descartando los datos que no son de relevancia para el desarrollo de la investigación, ya que estos podrían restar calidad a la información verdaderamente importante.

La tercera fase era la formulación de un producto de investigación; el cual consistía en la construcción de un relato donde se buscaba dar cuenta de todo el proceso que se desarrolló en el aula de clase y de la relación que todos estos sucesos tienen con la formación de lectoras críticas y reflexivas de su entorno y de sus experiencias de vida, en tanto se relacionaban con los distintos relatos que atravesaban su formación y su subjetividad. Para tener una idea más clara, se presenta a continuación la Secuencia didáctica:

Secuencia didáctica

Imágenes de mujer en el cuento

Introducción o problematización: Si te encuentras en un diálogo sobre literatura, donde se abordan varios autores los cuales desde sus cuentos presentan y exponen distintas imágenes de mujer en el mundo, qué posición tomarías con relación a las temáticas de sus cuentos y desde tus argumentos cómo defenderías la posición que tomas.

Producto: Redacta un cuento en el que vincules las experiencias personales y presentes una idea de mujer que quieras mostrar a tus compañeras, en donde ligan la lectura de los cuentos realizados en clase, tu postura, tus ideas y pensamientos con relación a la idea de mujer que plasmaste.

Actividades/ tiempo: distribuida en tres momentos:

-Introducción

-Desarrollo

-Evaluación

Justificación

Iniciando el proceso de la secuencia didáctica, la cual estará fundamentada sobre textos narrativos, se hará una selección de varios cuentos que hablan sobre ideas de mujer, que desarrollaran una temática femenina enmarcados en el ámbito de la literatura latinoamericana. Ya que para el plan de área de Lengua Castellana de la Institución y en los Estándares curriculares se hace un recorrido por los distintos movimientos literarios.

Es importante introducir a las estudiantes en la teoría del texto narrativo en donde puedan apropiarse de un conocimiento que posibilite la caracterización de los cuentos a leer durante toda la secuencia, las temáticas que se expondrán por parte de los maestros en formación se centrarán en: tipos de narradores, tiempo y espacio del relato, y características de lo narrado.

Es pertinente aclarar que la escritura, la lingüística y la gramática estarán siempre presentes durante el proceso, ya que no se puede pensar una secuencia didáctica en literatura sin estos factores que posibilitan mayor profundidad y entendimiento de los textos que se leen.

Dicha profundidad, reflexión y entendimiento no sólo dependerán de la lectura y la escritura; sino, de la experiencia y las vivencias de cada una de las estudiantes del curso, se pretende que ellas construyan a partir de la lectura de los textos escogidos un pensamiento crítico y una capacidad reflexiva; dichos textos tienen como intención problematizar el rol de la mujer en la literatura, para así poder entender su papel y las decisiones que estas toman en las distintas visiones de mundos, y lograr desde aquí reflexionar el mundo real. Es así como ligamos el concepto de identidad narrativa, y nos apoyamos en Larrosa y Ricouer, para jugar con algunas dinámicas en el aula.

Así mismo, se iniciará una fundamentación teórica sustentada por el plan de área de la institución, que se desarrollará durante todo el año lectivo, para lo cual se abordará los siguientes temas: Literatura Latinoamericana, el artículo literario, la argumentación, funciones del lenguaje, cohesión – coherencia, los tipos de párrafo, y técnicas de estudio – mapas conceptuales, movimientos literarios: Romanticismo y Realismo.

Momento 1, un acercamiento al cuento: *dos sesiones*

1ª sesión

Como herramientas para este momento, se elaborará una presentación audiovisual, que oriente la explicación de las temáticas a trabajar: tipos de narradores, tiempo y espacio del relato, y características de lo narrado. Además se realizará un ejercicio aplicativo, donde se pueda relacionar la teoría abordada y el relato *Felicidad clandestina* de Clarice Lispector, como primer acercamiento a la literatura latinoamericana.

Actividad 1

Para este proceso se harán dos lecturas, una primera en donde se abordará el texto desde el goce estético, y una segunda lectura donde se rastrearán las características del texto narrativo en grupos de 5 estudiantes, elaborando un mapa de ideas donde se dé cuenta del cuento. Se dará paso a una socialización por parte de las estudiantes en él que expongan el cuadro elaborado y los conocimientos obtenidos durante el ejercicio.

Tarea: -Indaga ¿Qué son las técnicas de estudio?

Se iniciará la clase socializando las consultas sobre las técnicas de estudio (mapa conceptual), los maestros en formación completarán el tema y solucionarán las dudas.

Posteriormente se leerá en parejas el cuento *La Peregrina* de Marvel Moreno (anexo 10).

Actividad 2

Con el cuento *la peregrina* de Marvel Moreno elabora dos mapas conceptuales. El primero donde muestres el proceso de la historia y el segundo donde muestres la relación que los personajes tienen.

Momento 2, sensaciones desde el relato

3ª Sesión

En este segundo momento se pretende que las alumnas tengan un nuevo acercamiento a los autores Marvel Moreno, Clarice Linspector y Julio Cortázar dentro de la literatura latinoamericana.

En esta sesión se leerá a Marvel Moreno, en el cuento *Una taza de té en Ausburg*, la lectura será guiada principalmente hacia el goce estético y comprensivo, y se realizará en pequeños grupos de 3 a 4 estudiantes durante la clase. (**Ver actividad 3**)

Dentro de este momento se trabajará la coherencia y la cohesión, la cual servirá para abordar la futura escritura del texto donde las estudiantes darán cuenta las impresiones que les deje el cuento.

Actividad 3

Reúnete con dos o tres de tus compañeras y lee el cuento *Una taza de té en Ausburg*, procura tomar ideas sobre la percepción que tuviste del cuento para discutir las con tus compañeras del grupo. Para la discusión ten en cuenta estas preguntas orientadoras:

1. ¿Qué sensación, reacción o reflexión produjo en ti el relato?
2. ¿Cuál es la escena que más te llama la atención del relato? Argumenta por qué.

3. Toma del texto una idea que consideres relevante, y desarrolla un pequeño párrafo donde des tu opinión sobre ésta, explicando por qué la consideras importante o relevante dentro del texto. Relaciónala con tus experiencias de vida y ten en cuenta cohesión y coherencia.

Tarea: Trae para la próxima sesión un artículo literario que aborde a los autores que se han trabajado (sus temáticas, el estilo, importancia en la literatura etc.).

Indaga por las características de la literatura latinoamericana.

4° Sesión

Para esta sesión se continuara con el tema de coherencia y cohesión desde un aspecto creativo y recreativo, para fortalecer los procesos de escritura dentro del aula, para ello se trabajará el *capítulo 68* de *Rayuela* de Julio Cortázar (ver anexo 12) en el cual las estudiantes deberán dar sentido al texto de manera coherente sustituyendo las palabras inventadas por Cortázar en el relato.

Actividad 4

Reúnete con una de tus compañeras y lean el *capítulo 68* de *Rayuela*. Y posteriormente reescribe el texto remplazando las palabras desconocidas por palabras conocidas, manteniendo el sentido, la coherencia y la cohesión del capítulo. Recuerda que son sólo las palabras desconocidas, no cambies ni el género, ni el número, ni el modo de las palabras.

5° Sesión

En esta sesión los maestros en formación expondrán las características de la literatura femenina- autores representativos, tópicos etc. Todas estas explicaciones estarán ligadas a la consulta previa que desarrollaron las estudiantes, haciendo una relación de las temáticas.

Para esta actividad se construirá un mapa de ideas entre los maestros en formación y las estudiantes, donde se registren las características.

Actividad 5

En esta sesión se realizará con las estudiantes una actividad en donde den cuenta de los imaginarios

que tienen sobre la mujer, protagonizando una escena que recree la idea que ellas han construido de mujer a lo largo de su vida, y en relación con el mundo, su contexto y los distintos discursos que les han aportado en la construcción de sus ideas.

- Únete con dos o tres de tus compañeras y construyan una historia que tenga espacio- lugar, personajes, trama y una reflexión acerca de la idea de mujer dentro de la sociedad (trabajo, familia, colegio, etc...).

Momento 3, construyendo una idea de mujer

6ª Sesión

Se dará comienzo a la escritura del trabajo final, que como ya dijimos consiste en un la construcción de un cuento, los maestros en formación harán un seguimiento con cada alumna sobre los avances de su texto, para iniciar así el proceso final de escritura, solucionando cualquier duda que surja en el proceso, para esto se dedicará toda esta sesión solucionando las dudas de cada una de las alumnas a modo de asesoría.

Actividad 6

Escribe un cuento en el que cuentes la historia de una mujer que admires o tu propia historia plasmando una idea de mujer. Ten en cuenta las distintas historias que conoces de mujer, de tu familia, de literatura o una alguna mujer famosa.

La presentación del texto narrativo debe cumplir con las siguientes normas: mínimo dos páginas y con normas APA.

7ª Sesión

Se realizará una mesa redonda en donde se leerá y se comentará el relato escrito, allí deberás mostrar la escritura realizada, y exponer los distintos escenarios de la vida que se relacionan con la mujer de la que escribiste, y defender tu postura frente a tus compañeras, quienes en la actividad opinaran sobre tu trabajo, dando sus pro y contras sobre tu texto.



1. Consultas en internet o en bibliotecas de material bibliográfico sobre ensayos, textos, artículos que traten de las autoras trabajadas en clase.
2. Borradores y apuntes de clase.
3. Computador y video beam.

Evaluación:

1. La participación, la socialización de las actividades durante las clases y el proceso a lo largo de las sesiones.
2. Relato/historia: coherencia, cohesión, la idea de mujer que presenta, desarrollo de las ideas, creatividad y reflexiones personales, además de aspectos gramaticales y ortográficos
3. La capacidad oral para contar su postura con ideas claras y contundentes durante la socialización del texto, en el que dé cuenta de la experiencia de escritura del relato.

6. Hallazgos y encuentros: Descubrimientos del otro lado del camino

Durante nuestra práctica hemos conseguido descubrir muchos aspectos de la formación en el aula de Humanidades, Literatura y Lengua Castellana; dichos factores fueron esenciales para crecer como maestros, formándonos en el aula, mutando los conocimientos obtenidos en la academia, y transformándonos desde una reflexión sobre el que hacer docente y en la relación con las estudiantes y el conocimiento. Además, nos ayudaron en la construcción y finalización de nuestro trabajo de grado. Tales factores o aspectos, los denominaremos CATEGORIAS (ver cuadro Anexo 15), ya que éstos fundamentan las bases teóricas de nuestra investigación.

Estas categorías se ven relacionadas unas con otras, girando sobre el eje del lector. Así pues, la Lectura, la Literatura, la Escritura, la Identidad Narrativa, el Maestro Y la Evaluación, se renombran en este capítulo, y se entrelazan en una relación dónde el Lector lee literatura, la interpreta desde sus experiencia y el apoyo del maestro, y al final escribe e interactúa con sus compañeras y maestros para exponer las construcciones que ha hecho sin dejar de lado sus experiencias.

Dentro de estas categorías se enmarcan otra serie de elementos que juegan un papel importante dentro el aula; y se encuentran a su vez dentro de las categorías, por ello las nombraremos como SUBCATEGORIAS. Dichas claridades y denominaciones las tomamos de Cisterna Cabrera (2005), quien en uno de sus artículos expresa: “Para ello distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías que detallan dicho tópico en micro aspectos.” (p.64).

Como maestros en formación dentro de una investigación cualitativa, es nuestra labor recoger, seleccionar y organizar todos los resultados, dándole significado y coherencia a nuestra investigación. Cabe aclarar que la información obtenida se encuentra consignada dentro del diario de campo y dentro de los trabajos y talleres de las estudiantes a lo largo de este año y medio de investigación. A continuación presentamos los resultados y nuestros descubrimientos, en relación con los objetivos y la problemática.



Gráfico 1: relación de las categorías nombradas en este capítulo

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803



6.1 La lectora literaria, y su camino al cruzar

El papel del lector (lectoras) es de vital importancia en la clase de Lengua y Literatura, pues son ellos los que se transforman y transforman el relato. Es por esto que el lector es categoría fundamental en nuestra investigación. A lo largo de nuestra práctica, y durante la formulación de nuestra tesis, pensamos en un lector que se pregunta por el mundo en el cual vive, con “una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura [...] que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista” (Cassany, 2013). En un lector que no está despreocupado de su realidad. Pero el lector no puede ser nombrado dentro de nuestras observaciones sólo como un lector más; por ello emergen subcategorías como: *Lector múltiple e inconsciente*, *lector activo en formación*. Con estas dos subcategorías vemos un lector que llega a discutir y a buscar respuestas sobre lo que sucede a su alrededor.

Con la primera subcategoría nos referimos a aquel lector –lectoras en el caso de nuestra investigación- que no sólo lee textos literarios o escritos, sino que en esa multiplicidad e “inconsciencia” lee e interpreta al mundo, lee otros sistemas simbólicos que relaciona con la literatura (Jurado, 2008). Cuando hablamos de inconsciencia, nos referimos a esas constantes interpretaciones y lecturas que se hacen del mundo y el contexto sin percatarse de que se hacen. Pero este no siempre es el caso, en muchas ocasiones nos percatamos en nuestra práctica que varias de las estudiantes “se ven interesadas en resolver y discutir la pregunta que surgió del relato leído, algunos grupos relacionan los temas de una manera global, al vincularlos con prácticas sociales de consumo con los estereotipos que hay sobre la mujer cuando es ambiciosa” (Diario de M.18/09/14). Es con estas interpretaciones que se empieza dar una formación en ellas, en su papel de lectoras de múltiples tipos de textos; aunque claro está que en el aula el apoyo siempre estaba en el cuento.

Con la subcategoría de *Lector activo en formación*, nos referimos al momento donde las estudiantes de 9ºB y 10ºB de la I.E. San Juan Bosco, son quienes leen y participan en la construcción de significado y lo exponen ante los demás (Diario M. 18/09/2014), mostrando sus dudas, explicaciones y conclusiones con respecto al relato con el que se cruza.

En el aula muchas de las estudiantes en su rol de lectoras activas, llevan más allá su

pensamiento sobre lo que dice el texto; sus interpretaciones se amplían mostrando esa relación, ese juego en el que entran con los cuentos; pensándose en una nueva postura con relación a la lectura y su concepción del mundo.

Las lectoras activas en formación, son aquellas que se transforma y transforma al cuento. Están en una constante interacción buscando dar un sentido a lo que leen, ya que han sido afectadas o conmovidas por su lectura. “Una persona que lee es una persona que conoce la palabra, la domina y con ella comunica sus sentimientos, sus deseos, sus pensamientos, elabora sus ideas y gracias a ello mantiene su mente en orden...” (Cortés, 2001, p. 25). Ejemplo de esto, es el centro literario del 13 de Noviembre (ver anexo 13), donde las estudiantes dieron a conocer sus reflexiones sobre la *Dama de las camelias* de Alejandro Dumas. Allí logramos evidenciar cómo ellas cuestionan sus experiencias y el mundo, comparándolo con la obra. En este centro, las estudiantes mostraban como la historia de una meretriz les suscitaba un malestar, una decepción y la tristeza del desamor, hablando sobre los hechos de la obra, y las historias de la realidad que emergían en relación a estos.

Es claro como la literatura logra poner en cuestión el mundo, las experiencias, las vivencias y las historias conocidas de las estudiantes, llevándolas a preguntarse sobre lo que pasa a su alrededor. Pero tan bien es innegable, que muchas veces la postura crítica, los cuestionamientos se dirigen hacia el cuento mismo; “Si no se tiene una actitud irreverente frente a lo que el texto dice, la comprensión se bloquea y no hay una apertura hacia la posibilidad de una actitud crítica frente al texto.” (Jurado, 2008, p.92). Es así, con estas posturas como se percibe un lector en formación, poniendo en cuestión la vida y el relato, y creando puentes de interpretación que unen la vida con la literatura.

6.2 La lectura como camino para la formación

Es sabido que la lectura no se da sólo decodificando textos escritos, los seres humanos solemos leer nuestro contexto, interpretarlo, y actuar en relación con estos factores. Fabio Jurado (2008) dice: “La lectura ha de asumirse como el acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o cualquier otra sustancia de expresión.”(p.92). Por ello, la lectura no se queda en esa “simple” palabra, en nuestra investigación encontramos que dentro de esta gran categoría de La Lectura, se encuentran otras subcategorías que amplían el espacio y posibilitan una mayor comprensión del texto escrito, de la experiencia y el mundo. Dentro de éstas



encontramos *la lectura en el aula, la lectura crítica y los niveles de lectura*.

La lectura en el aula se ve en la mayor parte del desarrollo de la Secuencia Didáctica aplicada para nuestra investigación. Si revisamos las planeaciones de nuestros diarios de campo, encontramos que por lo general se llevaban lecturas al aula con el fin de hacer la clase más dinámica, ya que las alumnas eran quienes leían; las lecturas además propiciaban un desarrollo del tema de la imagen de mujer en la literatura latinoamericana. Pero este aspecto de la selección de los relatos no es lo más complejo; lo más difícil es la forma en que se fomenta la lectura en el salón; por ejemplo, el día 15 de Mayo del 2014, trabajaríamos el cuento de *La peregrina* de Marvel Moreno, la lectura sería grupal como antes se había hecho, pero sucedió que:

Al no poder realizar la lectura colectiva que era una de las ideas para la clase de hoy, recurrí a dejar el tiempo libre y que las estudiantes leyeran. Pero esto no fue productivo para mí ni para la clase.

Con esta situación las estudiantes se dispersan; muy pocas leyeron, y el tiempo de la clase se perdió. (Diario A. 15/05/2014)

Pero no todas las lecturas en clase fueron desastrosas; hubo varios momentos dónde las estudiantes leían en clase sin problemas, y entendían lo que se trabajaba, de allí se originó la subcategoría de *Lectura crítica*. Cassany (2013), dice de la lectura crítica que es un tipo complejo de lectura que necesita de los niveles de lectura y demanda una postura personal del lector frente al texto; desde esta idea, logramos entender lo que sucedió en una de las sesiones de clase donde “Al final de la clase se desarrolló un debate en el que logramos evidenciar que las estudiantes si consiguieron poner en cuestión y en relación el cuento con su vida, o al menos con la realidad del mundo”, (Diario A. 21/08/2014), y fue una de esas clases en que como maestro notamos que las estudiantes pueden estar al nivel de las exigencias al momento de enfrentarse a un texto; esto hace que surjan como subcategoría *Los niveles de lectura*.

Cuando hablamos de nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico intertextual, nos estamos refiriendo a niveles de lectura, y a lo largo de esta práctica estuvo presente la pregunta por el nivel de lectura de las estudiantes, Cassany (2003) dice:

Leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras [...] leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto [...] leer detrás de líneas se refiere a la capacidad de comprender que pretende conseguir...

Al principio de la secuencia didáctica se evidenciaba cómo la gran mayoría de las alumnas respondían a los talleres en su totalidad desde el texto. Pero a medida que paso el tiempo, y empezamos a profundizar en el enfoque de la imagen de mujer el trabajo en el aula se centró. A partir de allí veíamos como las estudiantes eran capaces de sacar algunas conclusiones no especificadas dentro de los cuentos, además de aplicar relaciones entre la vida, su vida y el relato.

Consideramos que a lo largo de nuestras prácticas, la lectura en el aula fue el eje de conversación entre nosotros como maestros de Lengua Castellana y Literatura, las estudiantes y los saberes compartidos.

6.3 La literatura. Guía, ruta y señal

No es increíble, ni inesperado que nombremos a la literatura como una categoría dentro de encuentro dentro de nuestra investigación. Ésta ha sido siempre el sustento, la motivación y el camino por el que hemos orientado nuestra práctica, ya que como lo hemos dicho, la consideramos un medio esencial para fomentar dentro de las aulas estudiantes críticas y reflexivas del texto y el mundo, de sus vidas, sus experiencias y lo que las rodea. Por ello la nombramos como categoría y como camino. El trabajo con literatura en el aula, permite que se hagan cuestionamientos. Los procesos y circunstancias que se propician en el salón buscan que se desarrolle un proceso crítico y reflexivo de la vida desde la literatura; pero esto se consigue desde el trabajo y la lectura constantes y planeadas, “porque la competencia lectora crece a medida que se lee.” (Bordons, et al., 2006).

Es interesante ver como las alumnas se prestan para trabajar en el aula cuando los cuentos ponen de manifiesto alguna actitud, comportamiento o acciones de mujeres. Pues el cuento Los pocillos trata el tema del engaño y de la infidelidad. Las alumnas tienen cierto apoyo o justificación del por qué la protagonista del cuento engaña a su esposo, varias reflexiones se llevan de manera personal “¿si mi esposo me tratara mal le sería infiel?” Dice valentina cuando menciona la parte que más le gusto. (Diario M. 18/09/14).

Dentro de esta categoría citamos a *El Cuento* como subcategoría ya que fue el elemento literario que sostuvo la práctica, las conversaciones, diálogos y talleres dentro del aula. Además, surgió como producto final de las estudiantes dentro del desarrollo de la Secuencia Didáctica.

Pero la elección del cuento no se da sólo por ser un tipo de texto breve, entretenido o fácil

de trabajar dentro del aula, La decisión de apoyarnos en él surge de los resultados de la prueba piloto (ver anexo 6), que nos permitieron conocer los intereses de las estudiantes en cuanto a géneros literarios, temáticas de los textos, y su relación personal con estos temas y géneros. Fuera de esto, igual que el profesor Miguel Ávila (2001), consideramos que:

Las ventajas que reporta el cuento en el aula son diversas. En primer lugar, crea una atmósfera distendida en la clase que, además de servir de descanso en las tareas académicas, favorece su posterior reanudación con mayor rendimiento y mejores resultados. Además, propicia una relación de confianza entre el maestro y el alumno, que siempre repercutirá favorablemente en el ámbito escolar. (p.34)

Todas estas indagaciones, nos llevaron a participar en clases como la del 21 de agosto donde:

La actitud de las estudiantes, su interés por el cuento, que no se desconcentraran ni reincidieran en el ruido y el desorden, deja evidenciar que el maestro debe trabajar con los intereses de las estudiantes. Si lo que se trabaja en clase en realidad mueve fibras y es un tema que en la actualidad las estudiantes estén vivenciando o al menos conozcan, se hará mucho más fácil que la clase se desarrolle en tranquilidad y que el maestro tenga herramientas para generar un ambiente de estudio en el salón. (Diario A. 21/08/2014)

El trabajo con el cuento, nos permitió un acercamiento con las estudiantes, conocerlas un poco, y poder ver desde nuestro rol como maestros e investigadores como se confrontaban o entablaban relación con los textos; y poder ver transformaciones en ellas.

Consideramos más que un hallazgo, un redescubrir, una confirmación de que el maestro debe ser consciente, percatarse de que lo más importante dentro del aula es que las estudiantes sientan interés por aprender y aprehender el conocimiento. En gran medida fue complicado vincularnos con los intereses literarios de las estudiantes, ya que el proceso de práctica fue muy irregular, pasábamos muchos días sin interactuar con la clase y no había una constante comunicación; además de ello, por la diferencia en edad con las estudiantes, ellas “hablaban de los temas que les eran propios: masturbación, embarazos no deseados, primeros amores, descubrimiento de la propia sexualidad...” (Bordons, et al., 2006), nosotros nos vinculamos a estos intereses.

Pero ver como la literatura y el cuento en especial movilizaba la reflexión, la comprensión y el pensamiento, es algo que nos deja con expectativas, y esperamos que en nuestra futura vida

pedagógica, en un año lectivo, trabajando con regularidad, podemos conocer mucho más a fondo los intereses de nuestros alumnos y orientarlos en el camino de la literatura.

6.4 La identidad narrativa, conectando el relato y la experiencia

Recordando las palabras de Ricoeur (2006), la vida y la literatura se viven y se narran, ya que el lector (lectoras en el caso de nuestra investigación) son las encargadas de “dar vida” a esta relación de realidad y “ficción”. Así pues, la lectura de textos narrativos con las estudiantes en la práctica, muestra como ellas relacionaron su vida con el relato y el relato con su vida. En tanto ponen en juego durante la lectura, los textos leídos a lo largo de su vida. Dichos textos no son sólo literarios, ya que también se leyó la sociedad, el contexto, y a los otros seres humanos, quienes dan peso a su construcción como sujetos narrativos; como lo diría Sennett (2012): “una persona debe verse a sí misma en el otro, no solo como un prójimo humano, sino en los incidentes más insignificantes, que de hecho suelen presentar grandes diferencias de una experiencia concreta con otra.” (p.39). En estas palabras pone en escena la forma en que las estudiantes trajeron al aula recuerdos o situaciones vividas de las personas con las que interactúan constantemente y que por circunstancias específicas lograron marcar la vida de las alumnas; por ello en algunas ocasiones ejemplifican conceptos o ideas con historias de sus vecinos, amigos o familiares

Como maestros en formación propusimos la identidad narrativa como una forma de acercamiento para que las alumnas leyeran e interpretaran relatos, ya que tomamos como referente principal la instancia del *personaje en el relato*; la selección de los relatos y las lecturas de ellos se caracterizaron por tener en común un personaje femenino que representa un rol de mujer en la sociedad. Las alumnas traspasaron las barreras de la distancia y del tiempo para apropiarse de dichos imaginarios en la actualidad; como lo diría Vallejo, O. (2004): “el personaje es la instancia de emergencia de sentido central [...] ya que en él se interceptan de modo más evidente las estructuras semánticas de las cuales emergen las múltiples formas de descifrar la realidad”. (p.157). Personajes como los de *La peregrina*, *Amor*, *Los pocillos*, *Felicidad clandestina*, *entre otros...* sobresalen por la manera en que están configurados en el relato, son mujeres que tienen un *carácter* predominante en pensamiento y acciones que trasgreden los estereotipos de mujer para poner en la escena del aula un panorama amplio sobre la idea de mujer. Pues como lo dijimos anteriormente buscábamos construir en el aula o mejor dicho en las alumnas un referente de mujer que naciera



de sí mismas sin que se delimite al propuesto de la misión de la Institución.

Al observar dentro del aula, la relación del texto y la vida de las lectoras surgieron microaspectos que dan precisión a la identidad narrativa; allí aparecieron en acción como subcategorías *Los conocimientos previos*. Con estos nos referimos a todas estas experiencias y conocimientos sociales, políticos, religiosos y lingüísticos aprehendidos a lo largo de su existir. Que si lo relacionamos con la teoría de la identidad narrativa nos referimos a la noción de *Trama* que como lo mencionamos en el marco teórico tiene que ver con la ordenación de los sucesos, en este caso los vividos por ellas y vinculados al relato. En el diario de M. del día 6 de marzo de 2014, aparece que:

Las alumnas desde su lectura y las preguntas que les hicimos lograron relacionar el texto con sucesos del barrio, el colegio, el aula de clase y con noticias vistas por ellas, es decir con su bagaje cultural. Algunos de los temas tratados son: el abuso de la mujer en el uso del transporte público, el ser humano por lo que tiene y no por lo que es, y la reflexión personal de las ataduras que nos creamos o nos crean para no hacer aquello que verdaderamente queremos. (Diario de M. 6 de Marzo de 2014)

En relación con lo anterior, otra de las subcategorías que emergió dentro de la identidad narrativa es la *Experiencia personal*, donde se evidencia la importancia que para las estudiantes tiene la posibilidad de identificar la lectura de textos literarios con lo que les ha sucedido en sus vidas. En el diario de campo de A. del 27 de febrero del 2014, se registra que:

Aunque este tipo de literatura de autoayuda (hablando del libro Verónica decide morir de Paulo Coelho) no sea de mi agrado, debo reconocer que al emplearla en contraste con la vida, en temas como la soledad y el suicidio, pueden mover fibras y motivar a las estudiantes a participar en clase... (Diario de A 27/02/2014)

Esta reflexión nació de la situación que se vivió dentro del aula ese día, donde las estudiantes lloraron y se desahogaron hablando de dichos temas, que muchas de ellas tuvieron que sufrir, y que la literatura desató relacionándose así con su identidad como lectoras, y como sujetos influidos por una cantidad de discursos que una vez más nos afirman que al pertenecer a un grupo social es imposible no estar permeados por ellos.

Para nosotros fue muy conmovedor ver sus caras con lágrimas mientras desahogaban sus opiniones frente a la vida, pues ellas mismas se cuestionaban por haber pensado en algún momento la idea del suicidio y entre todas las alumnas llegaban a argumentos y razones para seguir viviendo,

algunas de ellas aludían a la compañía de sus padres, a la vida como un regalo de Dios, y a las personas que las quieren; en sí, mostraban una carencia de aprecio o amor desencadenado por un personaje femenino adolescente en el que ellas se podían ver. Citando a Larrosa (2003) “Sus experiencias son su vida lo que a él le ha pasado, lo que él ha vivido. Por eso su pregunta tiene que ver con el valor y el sentido de esa vida tanto para sí mismo como para los otros” (p.7).

Finalmente, se estableció una relación con la teoría de la Identidad narrativa, cuando en el aula surge como acción re-configuradora la posibilidad de *Las estudiantes como narradoras*, Dentro de ésta categoría (Identidad narrativa), la escritura es fundamental, ya que pone en relación directa e inseparable a la vida y el relato, porque el escribir requiere del vivir, de la experiencia y la contemplación del mundo, nosotros durante la práctica vinculamos la lectura y la escritura con la identidad narrativa, pues como lo dijimos en el marco teórico los procesos de lectura y de escritura posibilitan una reflexión sobre aquello que se va a escribir ¿Para quién escribir? ¿Cómo decirlo? ¿Qué quiero decir? Son cuestionamientos para desarrollar ideas en las que es importante que ellas interpreten todo eso que las constituye.

Larrosa nos cuenta en su texto *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes* (2003), lo complejo de determinar o conceptualizar la experiencia misma, ya que lo sentido en la experiencia no se puede abarcar en su totalidad con una palabra “Tal vez haya que pensar la experiencia como lo que no se puede conceptualizar, como lo que resiste a cualquier concepto que trate de determinarla...no como lo que es sino como lo que acontece.” (p.5). Ligándolo un poco con lo expuesto anteriormente, las estudiantes fueron capaces de llegar a una reflexión y conocimiento de mundo, desde la autoconsciencia y la autointerpretación pues en su apropiación del lenguaje construyeron una trama en la que están inmersas, en palabras de Larrosa (2003):

Quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar un sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos, el modo en que nos comprendemos es análogo al modo en que construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad.(p.610)

Ejemplo de ello, son los textos finales en los que por medio de un cuento las alumnas nos relataron la vida de un personaje creado, que representa una parte de ellas, son mujeres cercanas que muestran un rol, allí vimos la amiga prostituta, la hija rebelde, la mujer con necesidades



económicas, la mujer profesional, la mujer madre, entre otras.

En síntesis, para nosotros la identidad narrativa cobró sentido en tanto se convirtió en un pre-texto para leer e interpretar textos literarios, entendiendo pretexto como la preparación anterior al momento de enfrentarnos al texto narrativo, pues fue necesario conocer a nuestras estudiantes y su medio para acercarlas al tópico de mujer; así mismo, configuramos el concepto de Identidad Narrativa en nuestra práctica desde las instancias del personaje y de la trama, pues eran el enfoque principal para poder mediar en el aula la formación de identidad, la cual se evidenció con la premisa del vínculo entre sus vidas como mujeres y las mujeres ficticias de las obras, permitiendo ver más allá del texto, encontrándose con él a través de los sentidos y el pensamiento reflexivo.

6.5 La escritura, un acto consciente al fin del recorrido

Teniendo en cuenta la categoría de lectura, la escritura es vista igualmente como un proceso que no es acabado, sino un proceso para toda la vida en donde el trasegar de los años y su constante práctica permitirá el mejoramiento y construcción del estilo propio de la escritora a la que pretendimos llegar.

Como ya lo hemos mencionado anteriormente tanto la categoría de lectura como de escritura fueron vistas en la práctica como procesos complejos de continua construcción, que se encuentran directamente relacionados en un acto recíproco que no se debe desligar. De esta manera lo expresa Cortés (2001):

El simple hecho de leer está haciendo que nos fijemos en las palabras escritas, sin darnos cuenta ampliamos vocabulario, conocemos construcciones gramaticales nuevas, vemos maneras diferentes de dialogar, de contar un hecho...Una persona que lee, se expresa oralmente y por escrito mejor que otra que no lee nunca, y puede sentir deseo de contar historias por escrito. (p. 29)

Tal como se evidencia en la cita anterior, la escritura posibilita fortalecer procesos de pensamiento que son adquiridos en una lectura de otros mundos para ser transformados, ya que es el instrumento que facilita la comprensión y asimilación de la información. Jurado citando a Eco, alude a mundos estructuralmente posibles “porque, naturalmente, toda obra narrativa –hasta la más realista – traza un mundo posible en cuanto presenta una población de individuos y una secuencia de estado de hecho que no corresponde a los del mundo de nuestra experiencia.” (Jurado, 2001,



Citando a Eco, 1988, p.185).

En nuestra práctica investigativa, propusimos la escritura teniendo en cuenta la lectura realizada desde la mirada de la identidad narrativa, pues como lo dijimos, estos procesos se vinculan incluso en la manera de acercarnos al texto narrativo cuento.

Es por ello, que las actividades propuestas en la Secuencia Didáctica están ligadas con el proceso de escritura para que así las alumnas expresaran de manera ordenada y reflexiva su postura frente a los textos, puesto que la escritura permite la comprobación de los distintos conocimientos adquiridos. Es así que la escritura se vuelve en un acto reflexivo en el aula de clase, allí las estudiantes tuvieron la oportunidad de practicar y mejorar su escritura, primero porque pudieron plasmar esas reflexiones “fresquitas” que surgieron de las lecturas y de los comentarios realizados en el grupo en el que intervino una mezcla de los conocimientos y saberes nuevos con los ya sabidos. Como lo dice Cassany (2001), en su *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición*, “pues dejemos escribir a los alumnos en clase, para que realmente practiquen y aprendan a hacerlo. No sólo aprenderán escritura; aprenderán mucho más: a reflexionar, a desarrollar ideas, a compartir, a analizar la lengua.”(p.1).

Algunas alumnas se avergonzaban de lo que escribían porque pensaban que eso que se inventaban era sobre ellas mismas. Otra apreciación fue que el trabajo en grupo permitió que dos de los grupos organizados se salieran de lo obvio presentando como texto un escrito sobre la escritura y otras sobre un asesinato. Se motivan más cuando tienen la posibilidad de plasmar sus emociones o experiencias (Diario M., 31/07/2014)

Esta categoría de escritura, se compone a su vez por otras subcategorías abordadas en el aula, con el fin de ir mejorando éste proceso escritural, entre ellas estuvo la escritura reflexiva de las estudiantes ¿Qué sintieron? ¿Qué piensan sobre el cuento? ¿De qué manera las afecta? ¿Qué conocen sobre eso? El diseño de estas preguntas apuntó a la reflexión de ellas consigo mismas, son la oportunidad para darle voz a sentimientos y pensamientos que van más allá de preguntas literales que indagan por los nombres de personajes o palabras desconocidas. Son las alumnas las que interpretaron de manera extratextual para dar sentido a las situaciones que se ponen en común entre ellas y el relato.

Seguidamente, como otra de las subcategorías surgieron los *aspectos gramaticales* para que sus textos fueran claros y comprensibles, especialmente para la construcción del texto final.

En el que sus cuentos debieron de tener unos recursos mínimos lingüísticos de coherencia y cohesión, los cuales fueron importantes para lograr el sentido y significado de lo que querían expresar. Como lo vemos en el diario de A: “En términos ortográficos y gramaticales se notan muchas falencias... lo que me lleva a pensar en lo que leen. Ya que la lectura es el sustento fundamental para la escritura y la ortografía” (Diario de A. 18/03/14)

Si bien, no todas las alumnas se esforzaron por mejorar su escritura por que no quisieron o porque les dio pereza, si se evidencia en la mayoría una preocupación por lo que escribieron tanto en forma como en contenido, aspecto que permitió llevar a cabo las actividades propuestas por nosotros.

Es así como, desde la identidad narrativa, propusimos en el aula escribir un texto que fuera orientado a la descripción biográfica de personajes femeninos, que se encuentran inmersos en tramas que representan situaciones de su vida o de la vida de otras personas cercanas. En este caso la narración es vivida por las estudiantes en la creación de personajes que sostienen un carácter durante su narración, que si bien se identifica con ser tiernas, fuertes, amorosas o malintencionadas, las estudiantes logran desde la descripción mostrar un carácter dinámico y evolucionado de su personaje femenino, como lo vemos en el escrito de Laura López.

Pero nadie lo sabía, sólo yo... Sólo yo tenía este sentimiento que me mataba sin cuchillo ni pistola, así es la vida. Me tocaba levantarme todos los días con este problema, mi madre y amigas notaban mis cambios de ánimo, pero como soy mujer esto era algo común. El 28 de abril aquel “imposible” no estuvo presente en clase, su asiento estaba vacío y mi repugnante amor hacía que yo lo imaginara sentado escuchando al profesor contándonos sobre las revoluciones que Rusia había desatado en tiempo atrás. Bueno todo era un sueño, ¡Sí! Estaba soñando con los ojos abiertos. (Tomado del texto Nada me detiene, de Laura López 9ºB)

En palabras de Betancur, M. (2005), quien desarrolló en su artículo de revista *falsos presupuestos del problema de la identidad personal. De la identidad personal a la identidad narrativa*, presenta una interpretación de Paul Ricoeur, en donde ahonda en la escritura desde la categoría del personaje y la trama, aspectos que también utilizamos en nuestra propuesta de lectura de cuentos con el grado 9ºB. Betancur M., afirma que “el personaje está inmerso en unas acciones, en una praxis y en un mundo dinámico. La narración muestra al personaje en su dimensión corporal, mundana en su carácter de agente y de paciente” (p.102). Por consiguiente, para el final de la investigación y principalmente de la secuencia didáctica, la escritura se basó en la creación

de personajes femeninos por parte de las estudiantes, donde éstas buscaron darle continuidad y sentido a sus relatos.

6.6 Los maestros de lenguaje, arquitectos del camino literario

Esta categoría se encuentra íntimamente relacionada con nuestra experiencia como maestros en formación e investigadores en directa actuación con los procesos durante ese encuentro entre el saber, las alumnas y las humanidades, dentro del espacio de la escuela, diseñando el recorrido para trabajar la secuencia didáctica en esta experiencia de práctica profesional. En este espacio, ha habido momentos difíciles, circunstancias que nos han hecho reflexionar sobre nuestro dominio el aula. Y con dominio no nos referimos a controlar las “verdades académicas” o a las estudiantes; sino al manejo de los espacios, los tiempo y los contenidos.

¿Por qué decimos esto? Al momento de estar dirigiendo el grupo, sentimos ese desgarró de nuestras gargantas, muchas veces se ha hecho difícil luchar con el ruido del patio de recreo y el ruido de las aulas vecinas. Tal situación, nos impide controlar el orden dentro del aula, y que los contenidos que se llevan no lleguen de la mejor manera a sus destinatarias, ya que el ruido corta la comunicación, y no propicia el dialogo, que es uno de los ejes fundamentales de nuestro trabajo. Al ver resumida nuestra capacidad oral, nos vemos obligados a utilizar el tablero, lastimosamente, por nuestra falta de experiencia no manejamos adecuadamente esta herramienta, y la clase varias veces se dispersa.

Es así como se crea una reflexión sobre el maestro como un eje articulador, que sabe poner en dialogo las experiencias de las estudiantes y los conocimientos propios del área, dentro de un espacio en fluctuación, complejo y nuevo para nosotros; como dice Jurado (2008):

Es aquí en donde cobra relevancia el rol del docente de literatura, como un interlocutor que pone por su experticia en el contacto con los textos –se supone- puede lanzar preguntas que conducen a la elaboración de hipótesis interpretativas concertadas con los estudiantes, que se ponen a prueba buscando diversos senderos. (p.95)

Esta tarea se nos hizo difícil debido a la falta de creatividad y de experiencia. Vemos documentado en el diario de A que: “como siempre es necesario que Maira y yo preparemos la clase intentando explotar nuestra creatividad; y buscar acercarnos un poco a esa idea de un maestro



que innova y que es capaz de cumplir sus objetivos y “seducir” a los estudiantes” (25/09/2014).

Es una tarea muy complicada, poner en movimiento los intereses de las estudiantes, los temas del aula y nuestra meta como profesores, es una ardua labor, que puede generar angustia, pero que también invita a pensar que “en la dialógica los individuos no se adaptan entre sí como piezas de un rompecabezas, pero de sus intercambios pueden obtener al mismo tiempo conocimiento y placer.” (Sennett 2012. p.44).

En este proceso, en estos diálogos en el aula han surgido reflexiones, especialmente sobre dos subcategorías que son la *autoridad* y la *transposición didáctica*. La primera de estas más relacionada a nuestra labor como “responsables” dentro del aula, orientadores del respeto y del comportamiento. La segunda enfocada en el desarrollo y comprensión de los conocimientos llevados al aula vinculados con el saber.

Un ejemplo de la primera subcategoría nombrada, puede ser claramente lo acaecido el 8 de Mayo de 2014, haciendo alusión al diario de campo de M; en esta fecha; nos encontramos con la reflexión pedagógica donde Maira expresa su malestar ya que decidió tomar una clase que no correspondía a lo planeado, y esto generó un caos donde el papel de maestro se perdió. (Diario M. 08/05/2014).

Por lo sucedido en la clase; inicialmente se reconoce una falta de preparación y planeación para la sesión, pues al realizar la clase improvisando lo que no estaba preparado todo se salió de control: no se contaba con el material adecuado para captar la atención de las estudiantes, el espacio institucional estaba lleno de ruido que dificultaba la interacción maestro-alumnas, provocando un desgaste físico y mental que hizo improductiva la sesión.

El principal hallazgo de esta clase se hace entorno a las estrategias del maestro para mantener el orden y llevar a buen término la noción de autoridad, que como nosotros la pensamos “...debe generar un respeto; sino, circunstancias como este desorden del día de hoy seguirán pasando y la clase no se desarrollara como pensamos” (Diario A. 08/05/2014) y no habrá un manejo del ambiente que posibilite la atención de las estudiantes, fomentando que las temáticas tratadas sean de interés en su proceso de estudio de Lengua y Literatura.

En relación con las estrategias de nosotros como maestros, surge otra subcategoría que

denominamos *Transposición didáctica*. La nombramos de esta manera ya que es el papel del maestro al hacer accesible el conocimiento para sus estudiantes.

En nuestra práctica este proceso de transposición fue bastante complejo, ya que al venir acostumbrados a un ritmo de estudio muy rápido, muy teórico, y académico, algunas veces nos llevaba a trabajar la secuencia didáctica y los temas con un estilo muy “universitario”, teóricamente más elevado de lo que es adecuado en la escuela, dónde el maestro debe autorregularse.

Después de muchas planeaciones de clase, de conversaciones entre nosotros maestros en formación, conseguimos sortear esta situación; ejemplo de ello es la clase del 6 de Noviembre de 2014 (ver diarios de A. y M.), donde trabajamos un amplio tema como lo es la coherencia y la cohesión. Se consiguió en una hora y media de clase, explicar los contenidos de dicho tema. No fue necesario dar una cátedra, por medio del dialogo, las intervenciones y preguntas de las estudiantes de 9ºB, la clase se vio enriquecida y nada monótona. Se consiguió que las estudiantes comprendieran en un nivel menos formal que en el de las bases bibliográficas leídas para dar sustento teórico a la sesión.

Es así como consideramos que esta subcategoría de Transposición didáctica debe ser primordial en el aula, nosotros como maestros debemos ser esos interpretantes del saber, y ponerlos en conversación con los saberes ya establecidos en las estudiantes, con sus experiencias y reflexiones, el docente debe como lo diría Jurado (2008): “proponerse como un lector crítico que tiene las competencias para poner a dialogar los textos.” (p.97). y no dejar –tal vez- al conocimiento y los estudiantes a la deriva.

6.7 La evaluación, un proceso para la construcción de un nuevo puente

Hablar de evaluación en nuestro proceso de investigación cualitativo, implica dimensionar el concepto más allá del cumplimiento de actividades y de las apreciaciones cuantitativas por parte del profesor de Lengua Castellana. Desde nuestro método cualitativo se parte de la premisa de que el campo educativo es cambiante y variable tanto en las alumnas como en los mismos espacios, y entendiendo que la labor con seres humanos implica estar abiertos a cambios y ajustes durante el tiempo escolar.

La evaluación en nuestra práctica es denominada en este caso como Evaluación para formar

formativa, la cual es definida por el profesor Carvajal y el Núcleo de Literatura de La Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia (2003), quienes ponen en diálogo la idea de evaluación y la importancia de construir una propia definición que responda a los intereses de todos los agentes participantes en el proceso educativo en literatura.

Este concepto, del cual nos hemos apropiado para fundamentar nuestro proceso investigativo en el aula, va ligado a los principios antes expuestos al definir la investigación cualitativa, pues como lo hemos dicho, nosotros con la ayuda de la Secuencia Didáctica evaluamos un proceso y no un producto final “ya no se trata de ver resultados, sino de comprender por qué y cómo esos resultados tienen lugar, es decir, comprender el sentido de la evaluación como proceso”. (Carvajal E. y Profesores del Núcleo de Literatura. 2013, p 65).

En este tipo de evaluación formativa en la que nos hemos enmarcado responde a la necesaria indagación por la población educativa, su contexto, gustos, falencias e intereses. Fue por ello que las visitas a la institución Educativa San Juan Bosco, estuvieron mediadas por la formulación y planeación de observaciones y clase, además de otras actividades desplegadas en la metodología, las cuales sirvieron para conocer nuestras alumnas y posteriormente para la concreción de la Secuencia Didáctica; en la cual hemos podido establecer una serie de actividades que responden a las características de una evaluación Formativa, que se vinculan entre ellas para estar encaminadas hacia un producto final que adquiere sentido por el proceso realizado.

El producto final de evaluación fue la construcción de un cuento en el que presentan una identidad femenina a la que quieren dar voz según su construcción como lectoras de dichas femineidades.

“Este 29 de abril tuve complicaciones con mi salud, lastimosamente me dejaron hospitalizada y los medicamentos ya no estaban haciendo efecto en mi cuerpo, los doctores hablaron con mi madre y le dijeron que ya me quedaba poco tiempo, creo que su llanto me dolió más que la misma noticia. yo no tenía miedo, estaba consciente de que tarde que temprano esta enfermedad iba acabar conmigo, sólo quería terminar de vivir mi vida como cualquier adolescente normal ya no quería más medicamentos, ni chuzones, ni controles, ni nada que tratara de “salvar mi vida”. Pero lo que más quería era lograr vivir una historia de amor.”(Fragmento del cuento Un corazón tibio por Melissa Penagosa García 9ºB)

En el fragmento anterior vemos como las alumnas muestran en sus personajes femeninos esa dualidad entre la femineidad y la fortaleza, pues muchas de ellas reivindicaron un papel de mujer

Fuerte que logra sobre llevar problemas de salud, familiares o sociales en tanto representan valores como el amor propio y el amor hacia otros, el respeto y la esperanza. No obstante, para llegar a esta construcción fue necesario que ellas pusieran en dialogo las otras imágenes de mujer que se habían llevado a la clase. Retomemos un fragmento ya citado del diario de M. en la clase del 18 de septiembre en un taller literario con el cuento Los pocillos.

Es interesante ver como las alumnas se prestan para trabajar en el aula cuando los cuentos ponen de manifiesto alguna actitud, comportamiento o acciones de mujeres. Pues el cuento Los pocillos tratan el tema del engaño y de la infidelidad. Las alumnas tienen cierto apoyo o justificación del porqué la protagonista del cuento engaña a su esposo, varias reflexiones se llevan de manera personal “¿si mi esposo me tratara mal le sería infiel? Dice valentina cuando menciona la parte que más le gusto. (Diario de M. 18/09/2014)

Para llegar a este producto final fue necesario la realización de actividades escritas y orales dentro del aula como subcategorías entre ellas están los talleres literarios que indagan por la experiencia de las alumnas con los cuentos abordados en clase, trabajos grupales en donde se posibilitaba la discusión de las distintas opiniones de las alumnas, esta actividad evaluativa fue la más realizada en clase pues para nosotros como maestros en formación queríamos escuchar y ver como entre ellas mismas, entre pares, llegaban a consensos y desacuerdos desde argumentos y sustentos justificados en su toma de decisiones. Allí orientábamos la discusión con preguntas abiertas para dinamizar las socializaciones.

Teniendo en cuenta el apartado anterior y la implementación de una evaluación formativa concordamos en aspectos característicos que hacen posible materializar y dar continuidad al proceso formativo de lectoras críticas que se reconocen como mujeres dentro y fuera del texto, en tanto que indagan su papel en la sociedad desde los referentes femeninos que conocen. De allí las socializaciones, discusiones, problematizaciones fueron ejes para motivar a la reflexión y a un pensamiento asociado entre conocimientos y experiencias, desde la evaluación formativa es nombrada Democracia pues “alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados en la evaluación” (Carvajal E. y Profesores del Núcleo de Literatura. 2013, p.68).

Otra de las actividades evaluativas o subcategoría fue la participación oral de saberes previos; ya que para la iniciación de cada sesión o temática se indagaba por lo ya sabido de las estudiantes ¿Qué es? ¿Que conocen del tema? ¿Han visto esas situaciones en otros lugares? ¿Cómo podemos definirlo? Entre otras preguntas para saber que dudas tiene y aclararlas. Pretendiendo ser

una evaluación motivadora y no sancionadora “será, siempre y en todos los casos, evaluación motivadora, orientadora. Lejos queda la intención sancionatoria” (Carvajal E. y Profesores del Núcleo de Literatura. 2013, p.69)

Además de actividades para la casa las cuales no nos funcionaron muy bien, puesto que nuestras visitas semanales prolongaban el tiempo de entrega y socialización de los compromisos, haciendo que a muchas de las estudiantes se les olvidara o simplemente no lo hicieran, ya que una de las reflexiones a la que llegamos fue de que las alumnas en muchas ocasiones se animaban a realizar las actividades por la nota y no por su proceso educativo.

Con respecto al taller propuesto por la profesora Sandy sobre el Popol Vuh, está orientada a que las preguntas o puntos a realizar realmente no posibilitan dar cuenta de que las alumnas leyeron el libro: sinónimos, antónimos o los nombres de personajes no son suficientes para dar cuenta del nivel de comprensión en que se encuentran las alumnas, son preguntas contestadas para cumplir con la actividad. (Diario de M. 18/03/14).

No obstante reconocemos que esta subcategoría se ve afectada por la constante interrupción o poca continuidad en los procesos, los cuales se originaron por inconcordancias de tiempo entre la maestra cooperadora y nosotros, o por actividades de la Institución.

Ya para terminar, justificamos una vez más la importancia que tiene para nosotros el tema de la evaluación en literatura, pues preguntas sobre ¿cómo evaluarla? ¿Cuándo? y ¿El por qué se debe implementar una evaluación en procesos de experiencias con la literatura? Fueron cuestionamientos necesarios para entender un poco más nuestra práctica educativa.

De tal manera, retomamos el concepto de evaluación formativa, ya que nuestras pretensiones e intereses se enmarcaban en una línea orientada hacia “un discurso ético-político referido a derechos, legitimidad y poder”. (Carvajal E. y Profesores del Núcleo de Literatura. 2013, p.68) Que permitió la acción transformadora en las alumnas, quienes apreciaron la condición de ser mujeres sin desligarse de la condición de ser humano, entre las reflexiones de ellas se destacan como seres que cometen errores, que dudan, fallan en lealtad o son infieles, pero que al mismo tiempo tienen valores que priman sobre ellas como el amor propio, el amor filial y el amor a otros. Además de que son mujeres activas que cumplen un deber social al desempeñar funciones, roles o profesiones pues privilegian en todo momento su preparación académica, la cual la ven como la oportunidad para ser autónomas e independientes, esto se evidencia en los textos de las alumnas



Cuando aluden a sus estudios como algo natural en el que ellas participan y socializan. En sí, las lectoras legitiman su voz al dar su opinión, por medio de un relato construido que se impone entre los ya escuchados o leídos por ellas mismas.

Con estos hallazgos logramos concebir y vivenciar una parte de lo que es un proceso educativo, un proceso de conocimiento desde una mirada investigativa y subjetiva con la que nos reconocimos durante la interacción con las estudiantes y con nosotros mismos como maestros en formación. Además, la reflexión y construcción de la idea del lector que descubrimos durante el proceso investigativo en el área de Lengua Castellana, el cual estuvo mediado por los conceptos abordados en el marco teórico y la implementación de nuestra secuencia didáctica. Esperamos que en la Facultad de Educación, y muy especialmente en nuestra licenciatura se siga construyendo sobre la idea de un *lector activo en formación*, como nosotros lo evidenciamos en este trabajo de grado.

7. Del otro lado del puente. Una mirada concluyente después de dos años de prácticas pedagógicas

Durante este recorrido que fueron las prácticas pedagógicas, nuestra relación como maestros con las estudiantes y el aula, estuvo cruzada por la reflexión y los pensamientos de filósofos de la enseñanza del lenguaje y la literatura, por pedagogos que nos brindaron otras miradas para entender nuestro proceso en la práctica educativa. Sin embargo, fueron sólo bases para comprender e interpretar un poco el lugar que habitamos durante dos años, ya que fue necesario que nosotros como maestros investigadores, transformáramos estas experiencias en la realidad en la que nos encontrábamos.

Nuestros saberes previos iban encaminados a una construcción hermética que precisaba funciones y pensamientos básicos del maestro, que no preveíamos, no tomábamos en cuenta las dinámicas variables que se vivían en la Institución Educativa -en nuestro caso participamos en una institución de carácter religioso en donde las dinámicas educativas no se desligaban de las religiosas- ni tomábamos en cuenta la postura de las estudiantes y su relación con la autoridad; sin contar con aspectos que pasan por obvios durante la carrera, pero que en la confrontación en el aula se muestran no tan obvios como se piensan. El tono de la voz, la disposición del cuerpo, la manera de vestir y el manejo del tablero fueron elementos que hicieron parte de la reflexión en el proceso educativo.

Además de ello, esa idea que se construye sobre didáctica de la Lengua y la Literatura antes de llegar al aula, donde se creía que lo didáctico es desarrollar actividades para enseñar y hacer más fluida la clase, esta idea se transformó en una reflexión sobre los procesos que se desarrollan al interior del aula; ejemplo de ello era que para la planeación de las sesiones de clase creíamos que debían de ser actividades divertidas y de entretenimiento para despertar el interés de las estudiantes. Pero esto no se quedó aquí, la concepción sobre didáctica se transformó y se convirtió en una reflexión sobre para qué y el cómo desarrollar procesos educativos en el aula. Es así como surgió la secuencia didáctica, que después de un proceso metodológico de indagación y construcción nos permitió llevar un proceso coherente de intervención dentro del aula de clases.

Al igual que la concepción sobre didáctica, lo curricular en el aula se transformó desde una reflexión sobre la pertinencia de los contenidos dentro del salón de clase. Anteriormente,



Considerábamos lo curricular como los temas a enseñar que se mostraban en el plan de área de la institución y en los Estándares curriculares del Ministerio de Educación (MEN); pero esta visión se amplió, y nuestra reflexión y vivencia en la escuela nos hizo pensar que en el ámbito educativo todo está cruzado; es decir, plan de área, PEI, estándares, experiencias de las estudiantes y los maestros, situaciones en el espacio escolar y conocimientos del maestro, todo hace parte del currículo y es lo que determina los contenidos a abordar dentro del aula. Todo esto influyó en la construcción de la secuencia didáctica antes mencionada, ya que durante la construcción de ésta, se pensó y reflexionó en la forma de ligar y construir un proceso que cumpliera las expectativas de la institución, de las estudiantes, incluso las del MEN, y obviamente nuestras expectativas y metas como maestros.

Al inicio de la práctica y de nuestra carrera universitaria en general, concebíamos la enseñanza de la Lengua y la Literatura en clase, como dos objetivos. En la primera, enseñar lengua consistía en orientar a las estudiantes en términos gramaticales, hacia el entendimiento de lo que es escribir y hablar; es decir, a manejar puntuación, ortografía, gramática, coherencia, cohesión, etc..., pensábamos la lengua sólo como un constructo de reglas y recetas para escribir y hablar bien. Así sólo reducíamos la enseñanza de ésta a teoría.

En cuanto a la Literatura, la visión era “enseñar” a leer “buena” literatura, con enseñar nos referíamos a esa idea de que el estudiante decodifique lo que dice el texto, e intérprete lo que nosotros como maestros creemos que dice el texto, un pensamiento que anteriormente nos llevó a pensar más en nuestros gustos, a pensar que la enseñanza de la literatura se da llevando los textos literarios que nosotros considerábamos “buenos”. La literatura no giraba en torno a las estudiantes; ella se reducía a nosotros, a lo que queríamos y pensábamos que era enseñar literatura. Que básicamente era llevar nuestros textos favoritos, leerlos con las estudiantes y buscar que pensarán y entendieran lo que nosotros entendíamos, reduciendo las posibilidades de la lengua, la literatura y la misma experiencia dentro del aula. Pero el camino ha sido largo, y ambas ideas han cambiado.

A través de este recorrido, nos hemos dado cuenta de que la enseñanza de la lengua debe ir orientada al desarrollo del discurso, de la capacidad de expresar escrita o verbalmente lo que se piensa y siente de manera convincente y argumentada, que la lengua sirva para entender y reflexionar el mundo, sin verse reducida a una mera herramienta y que permita la comunicación



con los que nos rodean, y así fomentar la construcción de un mundo mejor.

Respecto a la literatura, el eje que anteriormente éramos nosotros como maestros, electores y dictaminadores de lo que se leía y si era bueno o malo, se transformó en cierta medida –aunque seguimos eligiendo los textos, no dictaminamos lo que se debe pensar de ellos- ya que nos orientamos a entender el contexto de nuestras estudiantes, los gustos e intereses que ellas tenían al momento de leer, buscando orientar los conocimientos sobre la vida y el ser humano, desde la literatura.

Gracias a este trabajo de grado, logramos reflexionar sobre el tratamiento de la Lengua y la Literatura dentro del aula, pensando más allá de enseñar la teoría de la Lengua y la gramática, y lejos de la imposición de textos literarios. No es una labor sencilla, la didáctica de la Lengua y Literatura debe transversalizar al maestro, a los alumnos y el conocimiento; su función debe ser propiciar el dialogo, la discusión y el pensamiento, ya que ella misma es movimiento e interacción.

Es por ello, que la propuesta metodología y didáctica que presentamos en nuestra investigación retoma aspectos de otras investigaciones y de una fundamentación teórica en autores que anteriormente han pensado la educación, la lengua y la literatura; es decir, no partimos de la nada o de la improvisación, sino que continuamos ahondando en la reflexión pedagógica y literaria.

Aspectos como la didáctica de la literatura, la lectura, la identidad narrativa (como una alternativa para interpretar textos narrativos) y la formación de lectoras literarias críticas y reflexivas, que ponen su pensamiento en juego con lo que leen y viven, hacen que en la conjugación de estos elementos surja una propuesta que propende al reconocimiento de las estudiantes como mujeres activas que tienen voz para opinar y crear sus propios criterios frente a sí mismas. Pues como lo dijimos en el marco metodológico, el sólo hecho de ser una investigación cualitativa particulariza el proceso y los resultados de la investigación, ya que son nuestras estudiantes únicas y sus contextos difieren una de otra así converjan en la misma aula de clase.

No obstante creemos que lo valioso y significativo en nuestra práctica investigativa, radica en la importancia que le dimos a la lectura de cuentos que logran problematizar (Cassany, 2003 y Jurado, 2008) algunos atributos de los roles de la mujer, dando cabida a la discusión e interpretación de manera grupal e individual; ceder la voz, preguntar por saberes previos e indagar

por el saber que están construyendo en aula, hizo que nuestra investigación fuera rica en palabras y en experiencias, en el que se privilegió el texto literario como una manifestación o visión del mundo expuesta en las hojas de los cuentos.

Las socializaciones, debates, actividades en grupos, y otras técnicas grupales hicieron que cada experiencia en aula estuviera atravesada por la confrontación y discusión de la postura de los maestros en formación, la maestra cooperadora y las estudiantes, es la construcción de un conocimiento no impuesto sino construido cooperativamente.

A lo largo de estos dos años, hemos atravesado muchas alegrías, vicisitudes y peripecias, que nos han forjado como maestros con experiencias únicas y personales, pero no intransferibles. Es así como en estas páginas queremos dejar como aporte a la Facultad de Educación, a otros maestros y muy especialmente a la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana y Literatura, dejamos plasmadas las vivencias por las que hemos pasado y que nos han construido en estos años de práctica, dónde pensamos la idea lector activo, en formación, un lector curioso con su proceso de enseñanza desde los ejes de nuestra licenciatura.

Anhelamos que todo lo que hemos documentado y plasmado en este trabajo, sirva para que la labor del maestro de lengua y literatura se pueda reflexionar. Es evidente que no tenemos la verdad, ni nuestra experiencia cambiara las aulas de clase; pero si esperamos que quien lea este trabajo se encuentre con otra realidad, con otros pensamientos y pueda sacar un provecho ya sea de las ideas para intervenir o sólo para reflexionar sobre su labor como maestro.

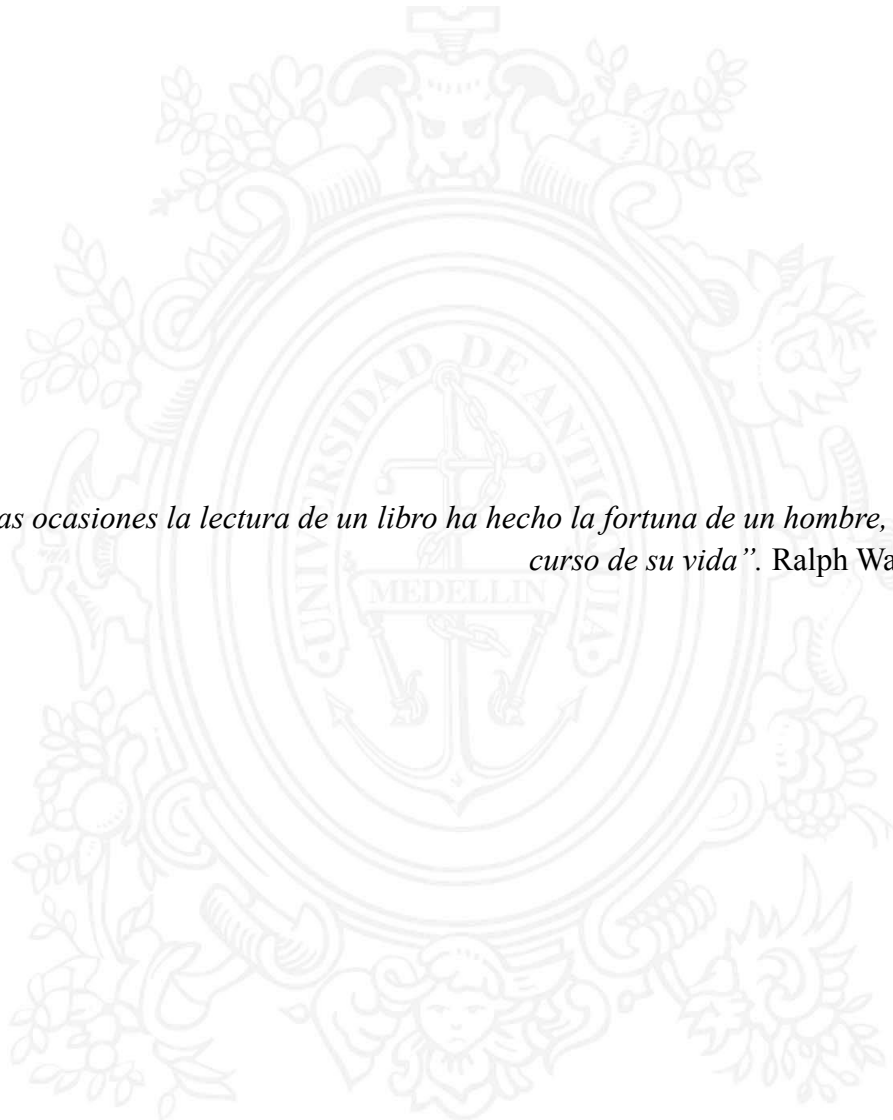
Esperamos, que el futuro lector de nuestro trabajo, pueda seguir construyendo lo que nosotros hemos continuado y desarrollado desde los planteamientos de pasados maestros, que al igual que nosotros, quieren dejar su trabajo como semilla para que en un futuro la educación pueda ser más coherente con los estudiantes y la sociedad con la que el maestro se ha comprometido; y así la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, pueda seguir egresando maestros que aporten a la construcción de una mejor sociedad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



“En muchas ocasiones la lectura de un libro ha hecho la fortuna de un hombre, decidiendo el curso de su vida”. Ralph Waldo Emerson.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



8. Bibliografía

- Ávila, M. (2001, Feb.). El maestro, cuentacuentos en el aula. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. (Año 14, No. 135), pp. 34-36
- Betancur, D. (2012) *Ruta metodológica. Enfoque biográfico- narrativo: Relatando vidas, viviendo relatos*.
- Betancur, M. (2005). Falsos presupuestos del problema de la identidad personal: de la identidad personal a la identidad narrativa. *Estudios de filosofía Universidad de Antioquia* (N°31), pp. 83-103. ISSN 0121-3628
- Bordons, G., Diaz-Plaja, A., Bastida, A., Civera, I., Delgado, J., Diard, P.,... Zayas, F. (2006). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Carvajal, E. y Profesores del Núcleo de Literatura. (2013) La evaluación en el núcleo de literatura de la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana de la facultad de educación de la universidad de Antioquia, *Revista Uni-pluriversidad*, (Vol. 13 N°1.) pp. 64-76
- Cassany, D. (2003, Ene-Jun). Aproximaciones a la lectura crítica: Teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*. (No. 32), pp. 103-132.
- Cassany, D. (2001) Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. *Glosas didácticas* (N°4), Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Cisterna, F. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria* (Vol. 14), pp 61-71.
- Cortés Criado, J. (2001, Feb.). La lectura, un arma cargada de futuro. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. (Año 14, No. 135), pp. 24-29
- Cuervo Echeverri, C. & Romero Flórez, R. (1992, noviembre). *La escritura como proceso. Educación y cultura*.

Cisneros Estupiñan, M. & Vega Pulido, V. (2011) *En busca de la Calidad Educativa a partir de procesos de Lectura y Escritura*, Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira.

Fernández, C.C., Hernández, S. R., Baptista, M. (5 Eds.) (2010) *Metodología de la investigación*. Mexico D.F: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Goyes Morán, A.C. (2012) *Apuntes de clase: Comprensión y producción de textos. Procesos y estrategias de lectura y escritura*, Bogotá D.C., Ed. Unisalle.

Jurado Valencia, F. (2008, Ene-Abr). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*. (No. 46), pp. 89-105

Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura: Estudios sobre lectura y formación*, México, Fondo de cultura económica.

Larrosa, J. (2011). La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación. *Fondo de Cultura Económica*. México. ISBN 978-607-16-0799-7

Larrosa, J. (2003) *La experiencia y sus lenguajes: Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*, Barcelona, Laertes.

Lispector, C. *Amor, felicidad clandestina*, Tomados de:
<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/por/lispec/cl.htm>

Mendoza Fillola, A. et al. (2003). “*Conceptos básicos en didáctica de la lengua y la literatura*”.
En: *Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria*

Mendoza Fillola, A (1998) *Concepción y creencias de la evaluación en el docente*, Barcelona. ISSN 0213-8646.

Moreno, M. (1992) *El encuentro y otros relatos*, Bogotá, El Áncora Editores.

Moreno, M. y Carvajal E. (2010) *La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. Pedagogía y saberes* (N°33), pp. 99-110

Pérez, M. (2003) *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para*

Ricoeur, P. (2006, Jul-Dic). La vida: un relato en busca de narrador a un relato. *Ágora-Papeles de Filosofía*. (Vol. 25, No. 02), pp. 9-22

Ricoeur, P. (1995). La experiencia estética. *Praxis Filosófica* (Cali - No. 07, Nov. 1997), pp. 3-21

Ruiz Ballesteros, A. (2009) *Leer y escribir para comprender: Estrategias de lectoescritura en El aula de clase para mejorar la interpretación y el aprendizaje* (tesis de pregrado), Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Sennett, R. (2012) *Juntos, rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona, Anagrama.

Silva, M. (2006, Jul-Dic). Narrativa y configuración de identidades en P. Ricoeur *Ágora-Papeles de Filosofía*. (Vol. 25, No. 02), pp. 103-118

Vallejo, O. (2004). Genoveva Alcocer, una excusa la configuración de la identidad narrativa a través de la biografía. *Estudios de la literatura Colombiana* (N°15), pp. 155 -169

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Anexo-1

ANEXO 1. POEMAS DE LAS ESTUDIANTES DE 10^B
QUE DESTINO - verso libre

SIENTO RABIA CON LA VIDA POR DEJARME VIVIR, ^{→ sin el porque}
 CON ESTE DESTINO QUE DESTROYO MI VIDA,
 CON LAS LEYES POR QUE TENGO QUE HACER LO QUE DIGAN. } ^{ironía}

TENGO RABIA CON ESA PERSONA QUE DESTROYO MI VIDA Y LUEGO
 SE FUE SIN NINGUNA EXPLICACIÓN.
 CON ESA PERSONA QUE ME DIO LA VIDA Y DESPUES ME LA QUITO,
 POR QUE CERO EN MI UN MUNDO DE OJO, TRISTEZA, DOLOR Y SOLEDAD,
 ME ALEJA DE LOS QUE MAS QUERIA SIN IMPORTARLE MIS SENTIMIENTOS,
 POR QUE NO ME DIO SU APOYO CUANDO LO NECESITO.

NADA TIENE SENTIDO PARA MI,
 ME ENCIERO EN ESTA SOKOLO Y NO SE QUE HACER, } ^{chubasco}
 NADIE LO ENTIENDE, Y YO NO LO PUEDO EXPLICAR.

HAGO LO NECESARIO PARA ESTAR BIEN CON TODOS, } ^{→ un celoso}
 PERO VUELVO A LO MISMO, DE SIEMPRE,
 MIS BRAZOS SON TESTIGOS DE MI DOLOR,
 VER COMO LA SANGRE CORRE POR MIS BRAZOS,
 LIBERANDO MI IRA CON EL MUNDO,
 ES MI UNICA SALIDA CUANDO TODO PARECE IMPOSIBLE. } ^{chubasco}

No vale la pena matarse... Para que,
 MEJOR ESPERO JORREZAS MASOQUISTAS DE LA VIDA,
 ES INCREIBLE LO QUE PUEDES OCULTAR CON UNA SONRISA

Publicable



☕ ☕ ☕

2^{do} Poema
 ✓ Verso libre
 Tema: Taciturno.

Posible Poesía
 polifónica
 muy buena

Melancólicas líneas

①

1. Ya llega otra vez la lúgubre noche 12A
2. para aliviar las penas de mi alma 12A
3. me vuelvo retraído, reservado, triste... 14A
4. cierro de nuevo mis ojos 8a

②

5. Melancólicas son mis recuerdos taciturnos 14A
6. que vagan en mi mente incontrolable 12A
7. pensamientos que vienen y van 10A
8. emociones intratables. 8a

③

9. Sentimientos sencillos a ella 10A
10. imposibles de evitar 8a
11. esta noche será eterna 9A
12. taciturna, lúgubre... en terminar. 11A

Poesía
 muy buena

Primer Poema ⇒ himno

- 1-3 ⇒ himno consonante
- 2-4 ⇒ himno asonante



30-B

Aborto

He sufrido una dura decadencia 13A Tridecasílabo
 el silencio apremia mi desazón 11+1=12A Dodecasílabo
 y el alma en el suelo rendida 11A Endecasílabo
 supondré que nada sanará mi cosa 50 14A Alejandrino

1) Aunque mi amargura me rebale 11A Endecasílabo
 3) No he tenido tiempo para penalar 13-12A Dodecasílabo
 por mi cuerpo luego de amparado 10A Decasílabo
 de honrar que no janan por misericordia 14A Alejandrino

4) Solo tengo algo y es mi enferma alma 13A Tridecasílabo
 no me he fiado en el corazón de tu ojo 13A Tridecasílabo
 sino en la lástima que vertes por mí 14A Alejandrino
 no recuerdo nada que me haga feliz 13A Tridecasílabo

Te lo pido te lo suplico, no me dejes así 16A Hexadecasílabo
 pelear si lluites en humillarme, lárgate 12A Dodecasílabo
 yo no necesito esto, pero lo quiero 13A Tridecasílabo
 Masoquísima mas eso es mi mejor palabra 13A Tridecasílabo

5) Tal vez mi favorita, pero la odio también 14A Alejandrino

No hay testigos para esto; mi realidad 14A Alejandrino
 ya no sorprende tu mirada, me avergüenza 13A Tridecasílabo

6) Se han convertido en mi demonio personal 13A Tridecasílabo
 lo siento pero esto siempre será lo mejor 14A Alejandrino

Sin métrica

NOTA: 2.5

45



Tema: Realidad.

"BIENVENIDA REALIDAD"

- Tu realidad: pensar y soñar 10+11=11
 en lo bonito y majes tuceso 10
 en poner a prueba tu futuro 10
 y en luchar y seguir triunfando. 10

} - Anáfora
 } Metonimia

Fig literarias 50

Descubrir y aprender de la vida, 10
 no es solo pensar en nosotros, 10
 pensar y establecer nuestra Verdad 10+11=11
 y poder llegar a la grandeza. 10

-> Hipérbate

Tu realidad, conocer, amarte 10 -> Anáfora
 tener alguien en tu mente loca, 10
 pensar, conquistar, luchar por esto 10
 dejando de un lado el miedo. 10

La desición y la duda crece 10
 como las plantas con agua crecen, 10
 solo el tiempo lo cambia todo 10
 y todo quedará en reposo. 10

} -> Antítesis
 } Simil

NOTA=4.7

- OBSERVACIONES:
- RECORDAR QUE EL POEMA DE LA METRICA DEBE TENER EL MISMO NUMERO DE SILABAS

Tu realidad, compartir todo, 10 -> Anáfora
 dar lo mejor en cada momento 10
 y demostrar que todo tiene sentido 12
 para ti, y el mundo que te rodea. 10

-> Sinérbico

Valentín V



Anexo 2. PROTOCOLO DE ENTREVISTA A LA COORDINADORA DE LA INSTITUCIÓN

Entrevista para la coordinadora Sor Filomena Zuluaga
09/09/2013

Preguntas

1. Háblenos un poco de los objetivos que se tienen en la institución, en cuanto a la filosofía de buena cristiana y honesta ciudadana.
2. En la misión de la institución que aparece en el manual de convivencia, se dice se pretende educar a las niñas desde una formación integral para la *conquista de una nueva identidad femenina*. ¿a qué se refiere cuando se dice una nueva identidad femenina?
3. ¿De qué manera se está viendo la femineidad para la preparación de la niña-mujer al interior y exterior de la institución? **Misión:** Nuestra Institución Educativa San Juan Bosco acoge a las niñas y las jóvenes de Medellín con una propuesta formativa integral que se apoya en los fundamentos del sistema preventivo, para acompañarlas hacia la conquista de una nueva identidad femenina."
4. A nosotros como observadores, no ha llamado mucho la atención la manera en cómo por medio del PEI, sustenta el reconocimiento de los diferentes contextos que afectan o contribuyen a la institución, uno de ellos es el cambiante "fenómeno juvenil" en donde se podría decir que los jóvenes ya No leen o que leen poco. ¿cree usted que esto sucede así? ¿qué hace la institución para aportar a la solución de esta situación?
5. ¿Qué papel tiene la Lectura al interior de la institución?
6. ¿Se promueve la lectura y la literatura en la institución por fuera de la clase de humanidades?
7. ¿La institución fomenta una relación interdisciplinar? Es decir una relación de la clase de humanidades con otras áreas.
8. ¿Cree usted que la literatura posibilita la formación integral de las alumnas, y de qué manera?
9. ¿Podríamos decir que la literatura o la lectura contribuye a la formación de las alumnas para la vida?
10. En cuanto al periódico escolar ¿La institución apoya el proyecto de la profesora Sandy Gutiérrez?
11. En cuanto a este tipo de proyectos y las metodologías de los profesores en clase ¿Ellos son libres de desarrollar sus clases y estos proyectos con libertad en las metodologías?



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1903

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación
Proyecto Didáctico de investigación
Maestros en formación: Andrés Felipe Álvarez / Maira Alejandra Valencia

ENCUESTA

Herramienta que posibilita la indagación e información sobre el proceso de lectura y escritura de las alumnas del grado 10ºB.

Nombre:
Edad: Estrato socioeconómico: Correo electrónico:

Marque con una X, solamente una de las opciones presentadas

- 1. ¿La literatura puede servir para?
A. Entretenerse en el tiempo libre
B. Reflexionar sobre mundos posibles
C. Aprender
D. Responder a las actividades académicas
E. Para nada
F. Otra

¿Por qué?

- 2. ¿Qué géneros literarios le gusta leer? ¿Por qué?
A. Cuento
B. Novela
C. Poesía
D. Ensayo
E. Teatro
F. Otra

¿Por qué?

- 3. ¿Qué temas le llama la atención a la hora de leer?
A. Terror- Misterio
B. Erotismo - Amor - Drama
C. Aventura - Crimen

- D. Humor
E. Otro (cuál)

¿Por qué?

- 4. Generalmente cuando lees prefieres hacerlo en:
A. En tu casa
B. En el colegio
C. En una biblioteca
D. En un parque
E. En el metro/bus
F. otro (cuál)



5. ¿Qué te gusta escribir?

- A. Dianas
- B. Cartas
- C. Literatura (Cuentos, poemas, etc)
- D. Sólo las tareas del colegio
- E. No acostumbras a escribir
- F. Otro (cuál) _____

6. El colegio te ayuda a fortalecer la lectura y la escritura desde:

- A. El dictado de palabras
- B. La transcripción de textos
- C. La lectura comprensiva
- D. La construcción de textos
- E. Las tareas para la casa
- F. Otro (cuál) _____

7. Con cuáles actividades de la clase de lengua castellana se posibilita formas de expresión, (pensamientos, sentimientos y actitudes) con las cuales se identifique.

- A. Obras de teatro
- B. La creación de poemas
- C. Diario literario
- D. Centro literario
- E. El periódico digital
- F. Otra ¿cuál? _____

8. Los contenidos o temas aprendidos en clase se centran en aspectos como:

- A. En el uso del lenguaje
- B. La gramática
- C. La comprensión de lectura
- D. La escritura o producción textual
- E. Otras (cuál) _____

9. De las estrategias utilizadas por la profesora para enseñar en el área de lengua castellana cuál te gusta más y ¿Por qué?

10. ¿Qué lees para preparar los centros literarios?



ANEXO 4. TABULACION ENCUESTA

TABULACIÓN EN CUESTA 1018
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación
Proyecto Didáctico de Investigación
Maestros en formación: Andrés Felipe Álvarez / Maira Alejandra Valencia

PREGUNTA #1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	TOTAL	N
A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

PREGUNTA #2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	TOTAL	N	
A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

PREGUNTA #3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	TOTAL	N	
A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

PREGUNTA #4

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	TOTAL	N	
A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0



PREGUNTA #5		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	TOTAL	S	
A																																						274
B																																						274
C																																						2038
D																																						2038
E																																						2038
F																																						2038
																																		34				

PREGUNTA #6		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	TOTAL	S		
A																																							60
B																																						60	
C																																							2038
D																																							2038
E																																							2038
F																																							2038
																																		34					

PREGUNTA #7		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	TOTAL	S		
A																																							1138
B																																							1138
C																																							4478
D																																							4478
E																																							4478
F																																							4478
																																		34					

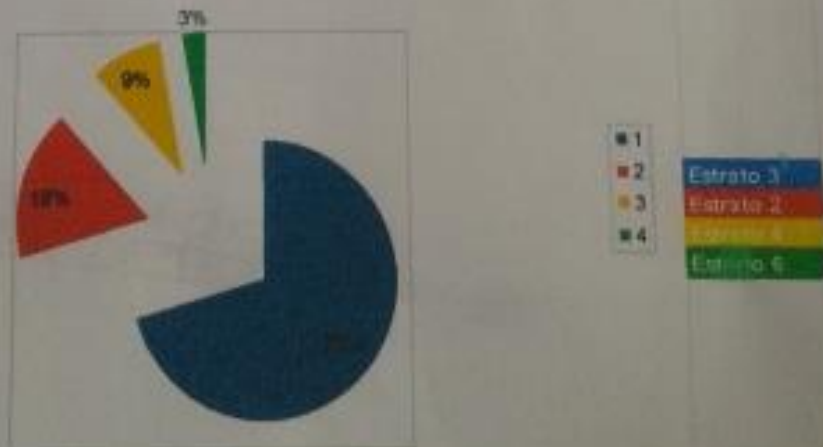
PREGUNTA #8		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	TOTAL	S		
A																																							638
B																																							638
C																																							2038
D																																							2038
E																																							2038
F																																							2038
																																		34					



ANEXO

LISTA DE 10°B				
#	NOMBRE	EDAD	ESTRATO	CORREO ELECTRONICO
1	Laura Restrepo Alzate	16	3	lauramaria225@gmail.com
2	Daniela Cuevas León	15	2	daniche@hotmail.com
3	Isabel Echeverri Mesa	15	3	isabelcheverri1@gmail.com
4	Yuliana Ortiz Holguin	16	3	yulianaortizholguin@gmail.com
5	Kimberly Mariana Álvarez Pineda	15	3	marianaalvarezpineda@gmail.com
6	Katherine Suarez Arboleda	16	3	katherineesuanz.123@gmail.com
7	Maria Isabel Giseldo Arboleda	15	3	mariaisabelgiraldo027@gmail.com
8	Laura Marielanda Restrepo	15	2	lauramarielandarestrepo@gmail.com
9	Dahiana Arango Vásquez	16	2	dahiana7321@gmail.com
10	Dana Milred Arroyave	16	3	danamilred@gmail.com
11	Loren Shirley López L.	16	3	lgomez_loren682@gmail.com
12	Valentina Velásquez García	15	3	valentina28@gmail.com
13	Jessica Gallo Laverde	16	2	gallojavandisjessica@gmail.com
14	Mariana Bedoya	16	3	man.9731076@hotmail.com
15	Laura Tobón Z.	15	4	lauraal28@hotmail.com
16	Luisa Fernanda Minera	15	3	luisame2@gmail.com
17	Daniela Peña	16	3	manedaciela05@outlook.com
18	Lina Marcela Valderama Jiménez	17	3	linavalderama12@gmail.com
19	Daniela Jaramillo Zapata	15	3	danimusa99@hotmail.com
20	Karen Sierra Gómez		3	***
21	Veronica Mayo Quroz	17	3	veronica27@hotmail.com
22	Valentina Zapata Rios	16	2	valcomsta@live.com
23	Sara Monsalve Tabares	16	3	sara123mccapica@gmail.com
24	Maria Isabel Henao Botero	16	3	maripin1597@gmail.com
25	Camelina Tobon Pineda	15	3	caroluan0@gmail.com
26	Sara Lujan Marin	15	4	sara.lujan.marini@gmail.com
27	Veronica Franco Cardona	15	3	veronica30@gmail.com
28	Valentina Pareja	15	4	valentinapareja@gmail.com
29	Angie Carolina Ramirez Valencia	15	6	***
30	Valentina Gómez Garzón	15	3	vg.g.f.b@hotmail.com
31	Dayana Agudelo Meneses	16	3	dahia25@gmail.com
32	Angie Beltrán Saenz	16	3	***
33	Yuliana Gallego Carvajal	16	2	yuliana-0604@hotmail.com
34	Tatiana Pineda	16	3	adretatamarirosa@gmail.com

ESTRATO SOCIOECONÓMICO





ANEXO 4 ENCUESTAS DILIGENCIADAS POR LAS ALUMNAS



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación
Proyecto Didáctico de Investigación

Maestros en formación: Andrés Felipe Álvarez / Maira Alejandra Valencia

ENCUESTA

Herramienta que posibilita la indagación e información sobre el proceso de lectura y escritura de las alumnas del grado 10°B.

Nombre: Maira Tena Celedra
Edad: 15 Estrato socioeconómico: 3 Correo electrónico: laminca98@gmail.com

Marque con una X, solamente una de las opciones presentadas

- ¿La literatura puede servir para?
 - A. Entretenerse en el tiempo libre
 - B. Reflexionar sobre mundos posibles
 - C. Aprender
 - D. Responder a las actividades académicas
 - E. Para nada
 - Otra

¿Por qué?

- ¿Qué géneros literarios le gusta leer? ¿Por qué?
 - A. Cuento
 - Novela
 - C. Poesía
 - D. Ensayo
 - E. Teatro
 - F. Otra

¿Por qué?

- ¿Qué temas le llama la atención a la hora de leer?
 - Terror- Misterio
 - B. Erotismo - Amor - Drama
 - C. Aventura - Crimen
 - D. Humor
 - E. Otro (cuál)

¿Por qué?

Ataca mi atención y nunca deja que (mi atención) esté
de piedad, y me gusta la manera en la que describen cada suceso.

- Generalmente cuando lees prefieres hacerlo en:
 - En tu casa
 - B. En el colegio
 - C. En una biblioteca
 - D. En un parque
 - E. En el metro/bus
 - F. otro (cuál)



5. ¿Qué te gusta escribir?

- A. Diarios
- B. Cartas
- C. Literatura (Cuentos, poemas, etc)
- D. Sólo las tareas del colegio
- E. No acostumbras a escribir
- F. Otro (cuál) _____

6. El colegio te ayuda a fortalecer la lectura y la escritura desde:

- A. El dictado de palabras
- B. La transcripción de textos
- C. La lectura comprensiva
- D. La construcción de textos
- E. Las tareas para la casa
- F. Otro (cuál) _____

7. Con cuáles actividades de la clase de lengua castellana se posibilita formas de expresión, (pensamientos, sentimientos y actitudes) con las cuales se identifique.

- A. Obras de teatro
- B. La creación de poemas
- C. Diario literario
- D. Centro literario
- E. El periódico digital
- F. Otra ¿cuál? _____

8. Los contenidos o temas aprendidos en clase se centran en aspectos como:

- A. En el uso del lenguaje
- B. La gramática
- C. La comprensión de lectura
- D. La escritura o producción textual
- E. Otras (cuál) _____

9. De las estrategias utilizadas por la profesora para enseñar en el área de lengua castellana cuál te gusta más y ¿Por qué?

10. ¿Qué lees para preparar los centros literarios?



8. La literatura tiene muchos aspectos, para aprender, para reflexionar sobre mundos posibles, para dar cuenta de realidades las cuales no tenemos en nuestra mente. Sino para instilar nuestro conocimiento y obviamente incrementar la sabiduría y la amplitud de nuestro léxico.
9. La estrategia que más llama mi atención de Zandy, son las dispositivas cuando se necesita o se empezará un tema, muchas veces nos descarrillamos en otros temas por lo mismo en la que plantean la dispositiva, pero en el caso de Zandy... explica cada una, la cual tiene poco contenido y esto hace que nuestra atención siempre esté en el tema.
10. Principalmente el libro asignado, para tener amplio conocimiento y varias ideas para realizar un buen centro literario. Luego investigo en internet los posibles movimientos culturales y géneros literarios que tengan que ver con el tema y que no roben el papel la energía del espectador, pues estos siempre se hacen en momentos aburridos. Finalmente leo ideas divertidas para que el centro sea cargado de conocimiento y diversión.



Anexo 6. TALLER LITERARIO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación

Proyecto Didáctico de investigación

Maestros en formación: Andrés Felipe Álvarez / Maira Alejandra Valencia

Taller literario

Dirigido a las alumnas de 10°B de la institución San Juan Bosco

Primer momento: antes de la lectura

Inicialmente se hará una presentación sobre la actividad que se va hacer, posteriormente una breve exposición sobre el autor del cuento (quien es, de donde es, movimiento literario al que pertenece y obras)

Además indagar sobre si sabe qué es un epitafio, y si han tenido algún contacto con la muerte, ya sea un familiar, un amigo etc... Estas preguntas iniciales se realizaran de manera oral y grupal.

1. ¿Qué es un epitafio?
2. ¿Recuerdas algún epitafio en especial, qué decía y de quién era?
3. ¿Crees que el amor por alguien permanece después de la muerte?

Segundo momento: durante la lectura

Se realizará una lectura grupal, volviendo sobre el textos a medida que se lee (que se ha dicho, que ha pasado, y si hay alguna duda)

Tercer momento: después de la lectura

1. ¿Qué sensación, reacción o reflexión produjo en ti el relato?
2. ¿Cuál es la escena que más te llama la atención del relato? Argumenta por qué
3. A partir de las dos respuestas anteriores, escribe un pequeño párrafo argumentativo en donde relaciones la experiencia del texto literario y tu postura o vivencia con respecto al amor y la muerte.
4. Desde lo que te caracteriza como ser humano ¿cuál sería o qué diría tu epitafio?
4. ¿Qué crees que tus familiares o cercanos escribirían en tu epitafio?

Después de resolver las preguntas individualmente, se realizará una socialización y se compartirá los epitafios de las alumnas.



La muerta Guy de Maupassant

¡La había amado desesperadamente! ¡Por qué se ama? Cuán extraño es ver un solo ser en el mundo, tener un solo pensamiento en el cerebro, un solo deseo en el corazón y un solo nombre en los labios... un nombre que asciende continuamente, como el agua de un manantial, desde las profundidades del alma hasta los labios, un nombre que se repite una y otra vez, que se susurra incesantemente, en todas partes, como una plegaria.

Voy a contarles nuestra historia, ya que el amor sólo tiene una, que es siempre la misma. La conocí y viví de su ternura, de sus caricias, de sus palabras, en sus brazos tan absolutamente envuelto, atado y absorbido por todo lo que procedía de ella, que no me importaba ya si era de día o de noche, ni si estaba muerto o vivo, en este nuestro antiguo mundo.

Y luego ella murió. ¿Cómo? No lo sé; hace tiempo que no sé nada. Pero una noche llegó a casa muy mojada, porque estaba lloviendo intensamente, y al día siguiente tosía, y tosió durante una semana, y tuvo que guardar cama. No recuerdo ahora lo que ocurrió, pero los médicos llegaron, escribieron y se marcharon. Se compraron medicinas, y algunas mujeres se las hicieron beber. Sus manos estaban muy calientes, sus sienas ardían y sus ojos estaban brillantes y tristes. Cuando yo le hablaba me contestaba, pero no recuerdo lo que decíamos. ¡Lo he olvidado todo, todo, todo! Ella murió, y recuerdo perfectamente su leve, débil suspiro. La enfermera dijo: "¡Ah!" ¡Y yo comprendí! ¡Y yo comprendí!

Me consultaron acerca del entierro pero no recuerdo nada de lo que dijeron, aunque sí recuerdo el ataúd y el sonido del martillo cuando clavaban la tapa, encerrándola a ella dentro. ¡Oh! ¡Dios mío! ¡Dios mío!

¡Ella estaba enterrada! ¡Enterrada! ¡Ella! ¡En aquel agujero! Vinieron algunas personas... mujeres amigas. Me marché de allí corriendo. Corrí y luego anduve a través de las calles, regresé a casa y al día siguiente emprendí un viaje.

Ayer regresé a París, y cuando vi de nuevo mi habitación -nuestra habitación, nuestra cama, nuestros muebles, todo lo que queda de la vida de un ser humano después de su muerte-, me invadió tal oleada de nostalgia y de pesar, que sentí deseos de abrir la ventana y de arrojarme a la calle. No podía permanecer



ya entre aquellas cosas, entre aquellas paredes que la habían encerrado y la habían cobijado, que conservaban un millar de átomos de ella, de su piel y de su aliento, en sus imperceptibles grietas. Cogi mi sombrero para marcharme, y antes de llegar a la puerta pasé junto al gran espejo del vestíbulo, el espejo que ella había colocado allí para poder contemplarse todos los días de la cabeza a los pies, en el momento de salir, para ver si lo que llevaba le caía bien, y era lindo, desde sus pequeños zapatos hasta su sombrero.

Me detuve delante de aquel espejo en el cual se había contemplado ella tantas veces... tantas veces, tantas veces, que el espejo tendría que haber conservado su imagen. Estaba allí de pie, temblando, con los ojos clavados en el cristal -en aquel liso, enorme, vacío cristal- que la había contenido por entero y la había poseído tanto como yo, tanto como mis apasionadas miradas. Sentí como si amara a aquel cristal. Lo toqué; estaba frío. ¡Oh, el recuerdo! ¡Triste espejo, ardiente espejo, horrible espejo, que haces sufrir tales tormentos a los hombres! ¡Dichoso el hombre cuyo corazón olvida todo lo que ha contenido, todo lo que ha pasado delante de él, todo lo que se ha mirado a sí mismo en él o ha sido reflejado en su afecto, en su amor! ¡Cuánto sufro!

Me marché sin saberlo, sin desearlo, hacia el cementerio. Encontré su sencilla tumba, una cruz de mármol blanco, con esta breve inscripción:

«Amó, fue amada y murió.»

¡Ella está ahí debajo, descompuesta! ¡Qué horrible! Sollocé con la frente apoyada en el suelo, y permanecí allí mucho tiempo, mucho tiempo. Luego vi que estaba oscureciendo, y un extraño y loco deseo, el deseo de un amante desesperado, me invadió. Deseé pasar la noche, la última noche, llorando sobre su tumba. Pero podían verme y echarme del cementerio. ¿Qué hacer? Buscando una solución, me puse en pie y empecé a vagabundear por aquella ciudad de la muerte. Anduve y anduve. Qué pequeña es esta ciudad comparada con la otra, la ciudad en la cual vivimos. Y, sin embargo, no son muchos más numerosos los muertos que los vivos. Nosotros necesitamos grandes casas, anchas calles y mucho espacio para las cuatro generaciones que ven la luz del día al mismo tiempo, beber agua del manantial y vino de las vides, y comer pan de las llanuras.

¡Y para todas estas generaciones de los muertos, para todos los muertos que nos han precedido, aquí no hay apenas nada, apenas nada! La tierra se los lleva, y el olvido los borra. ¡Adiós!

Al final del cementerio, me di cuenta repentinamente de que estaba en la parte más antigua, donde los que murieron hace tiempo están mezclados con la tierra, donde las propias cruces están podridas, donde posiblemente enterrarán a los que lleguen mañana. Está llena de rosales que nadie cuida, de altos y oscuros cipreses; un triste y hermoso jardín alimentado con carne humana.

Yo estaba solo, completamente solo. De modo que me acurrugué debajo de un árbol y me escondí entre las frondosas y sombrías ramas. Esperé, agarrándome al tronco como un náufrago se agarra a una tabla.



Cuando la luz diurna desapareció del todo, abandoné el refugio y eché a andar suavemente, lentamente, silenciosamente, hacia aquel terreno lleno de muertos. Anduve de un lado para otro, pero no conseguí encontrar de nuevo la tumba de mi amada. Avancé con los brazos extendidos, chocando contra las tumbas con mis manos, mis pies, mis rodillas, mi pecho, incluso con mi cabeza, sin conseguir encontrarla. Anduve a tientas como un ciego buscando su camino. Toqué las lápidas, las cruces, las verjas de hierro, las coronas de metal y las coronas de flores marchitas. Lei los nombres con mis dedos pasándolos por encima de las letras. ¡Qué noche! ¡Qué noche! ¡Y no pude encontrarla!

No había luna. ¡Qué noche! Estaba asustado, terriblemente asustado, en aquellos angostos senderos entre dos hileras de tumbas. ¡Tumbas! ¡Tumbas! ¡Tumbas! ¡Sólo tumbas! A mi derecha, a la izquierda, delante de mí, a mí alrededor, en todas partes había tumbas. Me senté en una de ellas, ya que no podía seguir andando. Mis rodillas empezaron a doblarse. ¡Pude oír los latidos de mi corazón! Y oí algo más. ¿Qué? Un ruido confuso, indefinible. ¿Estaba el ruido en mi cabeza, en la impenetrable noche, o debajo de la misteriosa tierra, la tierra sembrada de cadáveres humanos? Miré a mí alrededor, pero no puedo decir cuánto tiempo permanecí allí. Estaba paralizado de terror, helado de espanto, dispuesto a morir.

Súbitamente, tuve la impresión de que la losa de mármol sobre la cual estaba sentado se estaba moviendo. Se estaba moviendo, desde luego, como si alguien tratara de levantarla. Di un salto que me llevó hasta una tumba vecina, y vi, sí, vi claramente cómo se levantaba la losa sobre la cual estaba sentado. Luego apareció el muerto, un esqueleto desnudo, empujando la losa desde abajo con su encorvada espalda. Lo vi claramente, a pesar de que la noche estaba oscura. En la cruz pude leer:

«Aquí yace Jacques Olivant, que murió a la edad de cincuenta y un años. Amó a su familia, fue bueno y honrado y murió en la gracia de Dios.»

El muerto leyó también lo que había escrito en la lápida. Luego cogió una piedra del sendero, una piedra pequeña y puntiaguda, y empezó a rascar las letras con sumo cuidado. Las borró lentamente, y con las cuencas de sus ojos contempló el lugar donde habían estado grabadas. A continuación, con la punta del hueso de lo que había sido su dedo índice, escribió en letras luminosas, como las líneas que los chiquillos trazan en las paredes con una piedra de fósforo:

«Aquí yace Jacques Olivant, que murió a la edad de cincuenta y un años. Mató a su padre a disgustos, porque deseaba heredar su fortuna; torturó a su esposa, atormentó a sus hijos, engañó a sus vecinos, robó todo lo que pudo y murió en pecado mortal.»

Cuando hubo terminado de escribir, el muerto se quedó inmóvil, contemplando su obra. Al mirar a mí alrededor vi que todas las tumbas estaban abiertas, que todos los muertos habían salido de ellas y que todos habían borrado las líneas que sus parientes habían grabado en las lápidas, sustituyéndolas por la verdad. Y vi que todos habían sido atormentadores de sus vecinos, maliciosos, deshonestos, hipócritas, embusteros, ruines, calumniadores, envidiosos; que habían robado, engañado, y habían cometido los peores delitos; aquellos buenos padres, aquellas fieles esposas, aquellos hijos devotos, aquellas hijas



Anexo 7. RESPUESTAS DE LAS ALUMNAS AL TALLER LITERARIO

Valentina Velásquez García.

10-B

A

Solución.

1. R= El relato produjo en mí emociones muy diversas en las que se podía notar angustia, tristeza, expectativa. Me gustó mucho el final ya que el autor desde el inicio nos dejó palpar una historia romántica y de mucha felicidad, pero la sorpresa llegó al final con lo que verdaderamente se identificaba en el epitafio.
2. R= La escena que más me llamó la atención en el relato son las pequeñas descripciones que relataba el autor en el espejo, ya que no es fácil por medio de elementos simbólicos o fuera de lo cotidiano llegar con el entendimiento al lector. Me gusta mucho que las pequeñas descripciones puedan llegar a enriquecer el texto.
3. R= La experiencia vivida en el texto me hizo reflexionar sobre el sufrimiento y la desolación por la muerte de mi madre, también con el mundo cotidiano que básicamente se vive, se vive y se muere en "MENTIRAS". La verdad absoluta no existe y por supuesto el amor, un amor de pánico con sufrimientos y mentiras, esta es la realidad. No importa en que año y época se escribió el texto, a la final nos muestra el mundo real.
4. R= "Solo pensó, amó y vivió siendo feliz"
5. R= "Una persona que vivió la realidad"



Laura Maria Restrepo Alzate

10-B

Solución

La narración fue impactante ya que nos muestra una realidad cruda o mejor dicho la realidad que vivimos día a día, que como en algunas cosas pintan el amor color de rosas, bonito y fiel; al final no tiene nada que ver, sensación fue muy chevere por que el autor logra envredarnos y atraparnos con su historia.

2 La que ve el letrero de su amada y lo que ella copio, me llama la atención porque él pensaba que lo amaba y le era fiel pero al final no era así.

3 La verdad no he tenido ninguna de estas dos vivencias, pero creo que es una experiencia dolorosa tanto como la muerte y cuando se acaba el amor.

4. "Ella fue una persona amable, cariñosa y Alegre"

5. "Yo fui esa chira solitaria, poco amada y rechazada tanto por mí como por los demás; ella murió en su propio infierno".



Anexo 8. CENTROS LITERARIOS - FOTOS

27 DE FEBRERO DE 2014- CENTRO LITERARIO "VERONICA DECIDE MORIR"



13 DE MARZO DE 2014- CENTRO LITERARIO "MELANI LA HISTORIA DE UNA NIÑA ANOREXICA"





UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

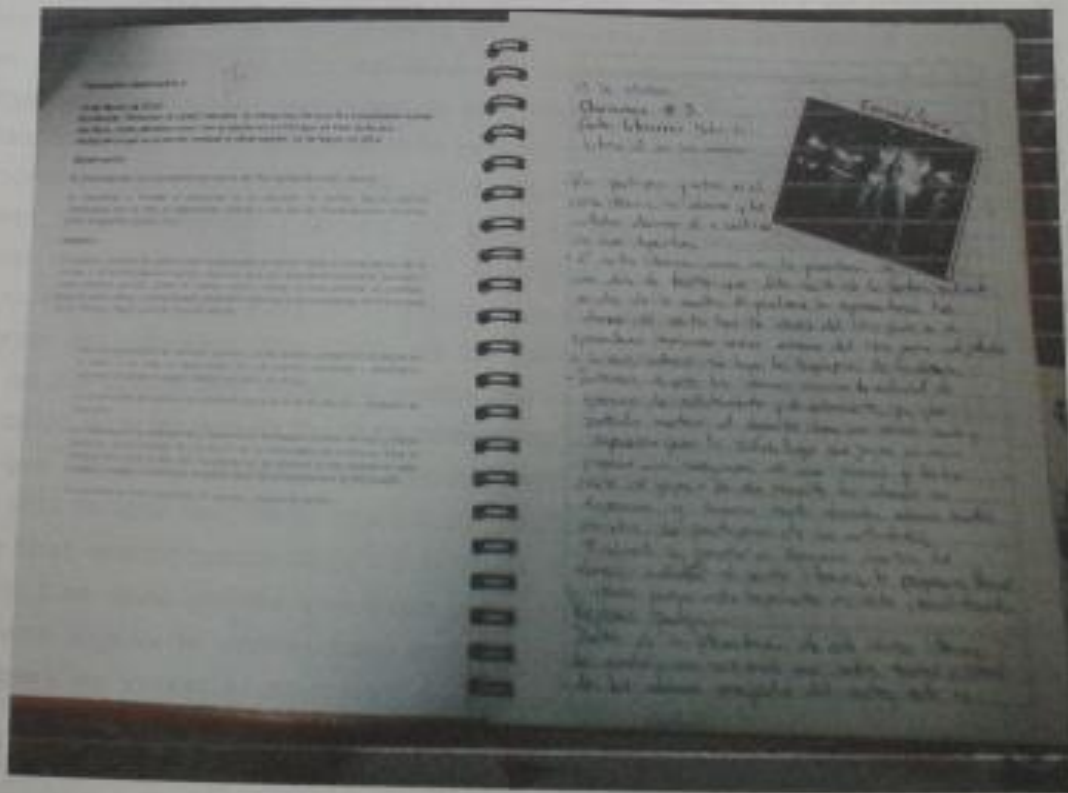
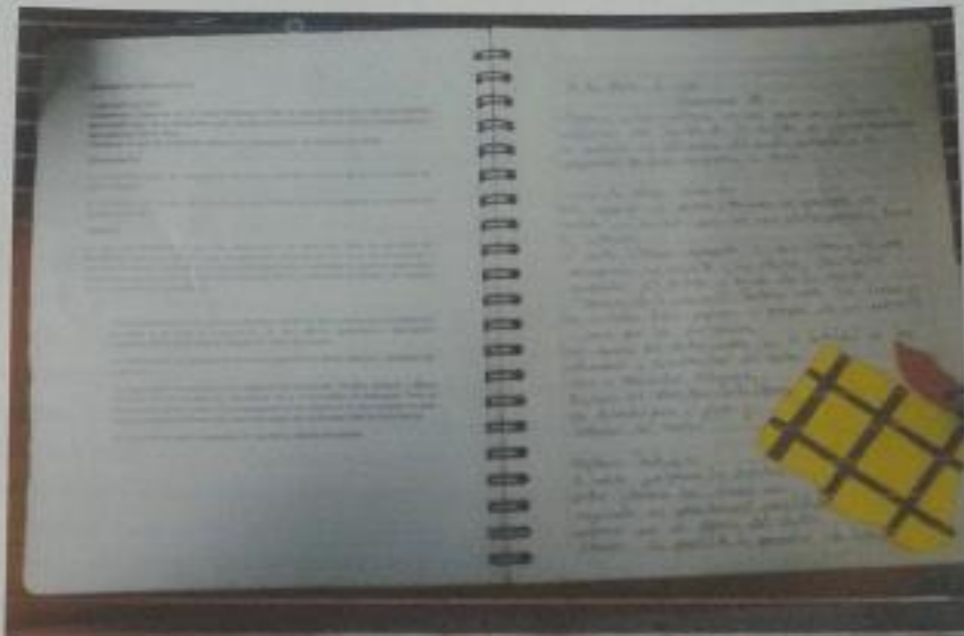
Facultad de Educaci

10 DE ABRIL DE 2014- CENTRO LITERARIO "TRAVESURAS DE LA NIÑA MALA"





Anexo 9. OBSERVACIONES DEL DIARIO DE CAMPO (FOTOS)





LA PEREGRINA

A Juan Goyaró

Desde la muerte de tío Luis, un frío de mausoleo ensombrecía los salones del palacio. Ana Victoria había visto a su madre sacar las reliquias medievales compradas por sus mayores cuando en corazas relucientes recorrían el mundo para combatir al moro y defender la cristiandad. Armaduras colgaban ahora de las paredes, y en los corredores, otrora austeros, fulguraban cascos de penachos insolentes y lanzas que muchas muertes habían causado. Los Murillos de los salones se volvían más piadosos, los Velázquez más discretos, sólo los Goyas seguían expresando la desesperada lucidez de la ironía. El mundo de tío Luis, tan alegre y desenvuelto, era atacado por las corrientes religiosas que mientras él estuvo en vida permanecieron ocultas esperando la hora de surgir de conventos y viejas casas

La peregrina

armadas para atacar su liberalismo de ateo en el país más católico de Europa. Ana Victoria se sentía en peligro. Como si un oscuro animal, venido del fondo del tiempo se preparara a arrancarle el alma. Ella era tuiformana. Así lo decían sus conocidos, reduciendo su amor del sexo a una enfermedad. Adolescente, su madre la llevaba a escondidas a tío Luis a ver a médicos que la hacían sufrir las peores vejaciones y pecuniaciones pasmados de asombro y repugnancia cuando ella les aseguraba que sentía placer. Si. Bastaba que un pájaro se fuego penetrara su joya secreta para que una explosión de gozo sacudiera su intimidad. Pero como las estrellas fugaces, el placer era breve y los hombres, ay, muy limitados. Se cansaban pronto del esfuerzo del amor los estremaba. Por eso ella tenía tantos amantes. No los elegía de cualquier modo, como creían los maldicientes, aunque poco le importara la apariencia física o el origen social. No, una eficaz intuición la conducía a los hombres capaces de amarla sin agresividad ni miedo.

Los primeros amores de Ana Victoria remontan a su infancia, cuando pasaba vacaciones en el cortijo de tío Luis y de noche se escapaba de su cuarto para reunirse con sus primos y hacer travesturas. Estaba enamorada de todos al mismo tiempo. Jugaban a tú me muestras aquello y yo te enseño esto, a tú me acaricias aquí y yo te toco allá. Como eran todavía unos crios, ningún cura les había metido en la cabeza la noción del pecado. Luego, cuando esa calamidad ocurrió, siguieron retorciendo a pesar de todo y temiendo menos el castigo del Señor que el momento de confesarse. Ellos, no



Ana Victoria, quien después de la muerte de su padre se había ido a vivir con tío Luis y era su heredera y su mejor discípula. Ambos consideraban imposible que la naturaleza hubiera inventado la sexualidad para que el hombre se avergonzara de ella. Y aunque tío Luis no creía en Dios y Ana Victoria sí, ambos veían siempre en la condenación hacerlos sentir culpables.

La aparición de la píldora anticonceptiva en el mercado coincidió con el primer período de Ana Victoria. Tenía catorce años pero parecía una mujer y conservaba todavía la virginidad. Un día fue a toros con tío Luis y vio en la barrera a un hombre alto y delgado, con una mirada distraída que al posarse sobre ella se volvió alerta, grave, como si de repente el hombre hubiese descubierto por qué el destino lo había conducido esa tarde a Madrid. Al tercer toro Ana Victoria le sonrió y, despidiéndose de tío Luis, echó a andar hacia la salida. Después todo pasó muy rápido: la mano del desconocido en la suya, el trayecto hasta el hotel. Y la llamada entre sus piernas, y la impresión de existir latiendo al ritmo del universo. Era otra, era única, era ella. Sentía que su propia identidad le había sido revelada de golpe, que su cuerpo tenía al fin una razón de ser. ¿Cómo no repetir la experiencia?

Ana Victoria había oído decir que en ciertos individuos una sola inyección de heroína bastaba para encadenarlos a la dependencia, del mismo modo que la primera mamada obliga al bebé a buscar ávidamente el pecho de su madre. Algo parecido le había ocurrido a ella con la sexualidad.

Después de aquella aventura no pudo dejar de hacer el amor. A la salida del colegio se iba al Paseo de la Castellana y lo recorría de un lado a otro hasta encontrar a un hombre dispuesto a seguirla a cualquier hotel sin tratar de conocer su identidad ni agobiarla con preguntas y enamoramientos. A veces la creían prostituta y antes de salir del cuarto le dejaban pesetas sobre la mesa de noche, que ella enviaba luego por correo a las obras de caridad protegidas por su familia.

Quando su madre se enteró de sus andanzas estuvo a punto de volverse loca. Liberó todas las lágrimas que pudo, les rezó a todos los santos de su devoción. Fue la época de los médicos que tanto amargaron a Ana Victoria. Y de los insultos, desaires y amenazas. Por fortuna tío Luis intervino y, para sacarla de aquel infierno, la mandó a Nueva York con el pretexto de que debía aprender el inglés. Tío Luis le había dado el mejor regalo de su vida: una ciudad grande y la libertad. Nadie venía a importunarla reprochándole su conducta y traía dinero de enferma. A pesar de que tenía nueve o diez aventuras por día, terminó sus estudios secundarios y obtuvo en la universidad un diploma de Historia Contemporánea, su materia favorita.

Al cabo de ocho años regresó a Madrid, en parte porque tío Luis había enfermado y su médico le prohibía los viajes, pero también, para acompañar a su madre en la vejez. Le hizo prometer, eso sí, que no volvería a molestarla y a cambio le juró que nunca se acostaría con un hombre de su mismo medio social. Nada perdía. Había turistas y extranjeros en viajes de negocios. Había albañiles, car-



pinteros y choferes de taxi. Había todos los abogados, ingenieros, economistas y expertos en cualquier cosa que venían de la clase media. Ana Victoria se sentía como una mariposa volando de una flor a otra. Estaba contenta de vivir y gozaba de excelente salud. Compadecía a esas primas suyas, antiguas compañeras de juegos prohibidos, que sufrían de fobias y jaquecas a través de las cuales se expresaba la frustración. Más aún, creía que si todos los habitantes del planeta actuaran como ella, habría menos guerras y sufrimientos. Apasionada lectora de Reich, aconsejaba a sus amigas la liberación y, cuando conoció al primer hombre que había oído hablar de las teorías de aquel psicoanalista, se casó con él.

Juan Miguel era un aristócrata sin fortuna que, no obstante, ganaba muy bien su vida comerciando por el mundo entero. Siempre había en un lugar un vendedor y al otro extremo un comprador. Juan Miguel se encontraba invariablemente entre ambos y con los dos anudaba relaciones de amistad, casi personales. Sabía hablar muchos idiomas y varios dialectos. Cuando se enamoró de Ana Victoria y ella le contó la verdad, le pareció divertido. A él le fascinaban las Amazonas, le dijo, pero como había un juramento de por medio, lo mejor era casarse cuanto antes y que la fiesta continuara. La ceremonia se celebró en Madrid y todos los invitados asistieron desbordantes de entusiasmo por la pareja, hasta el punto de darle a Ana Victoria la impresión de estar festejando su primera comunión. No en balde iba a heredar la fortuna y el palacio de tío Luis.

Juan Miguel quería un hijo y Ana Victoria le dio dos de seguido, aunque la maternidad no le produjo mayor interés. Sentía por ellos el mismo afecto que le inspiraba Juan Miguel, una vaga ternura asociada a la solidaridad. Fue una madre buena y, de no ser por sus amantes, habría podido ser una buena esposa. De todos modos su marido no le pedía la fidelidad, sino que estuviera disponible cuando él la deseara. Juan Miguel y ella aprendieron a conocerse y a respetarse y con el tiempo se convirtieron en los mejores amigos del mundo.

Pero la madre de Ana Victoria no se daba por vencida. Disimulaba su horror de cada día por el miedo de perderla o verse separada de sus nietos. Iba a misa por las mañanas, rezaba tres rosarios por las tardes y, cosa increíble, visitaba regularmente a una vidente. Sus hermanas y primas la ayudaban en su desolación. Había envejecido muy rápido, como si el comportamiento de Ana Victoria le quitara el deseo de vivir. Fiel a su promesa, no le hacía reproches, pero a Ana Victoria le bastaba ver sus ojos cuando regresaba de la calle para saber que había estado esperándola con la angustia y la vergüenza de tener como hija a una libertina. Su educación cristiana la conducía a preguntarse con desesperación qué pecado habría cometido para merecer un castigo semejante. Y casi todas las noches, a la hora de la cena, tenía los párpados enrojecidos de llorar.

La muerte de tío Luis pareció animarla. Fue entonces cuando sacó del olvido lunzas y reliquias y comenzó a invitar al palacio a su confesor y a su parentela de mojonatas. El confesor se mostraba



amable con Ana Victoria y hacía gala de una erudición poco común sobre las causas de las dos últimas guerras mundiales. Conversaban horas enteras. De vez en cuando el desfilaba comentarios relativos al comportamiento irracional de las masas y de sus dirigentes. Creía en la realidad de un inconsciente incontrolable que se llevaba de cuajo las barreras creadas por el buen juicio. Equilibrio era su palabra favorita, asociada a la libertad de elección, a la posibilidad de escoger entre una cosa u otra. Su discurso, más existencialista que religioso, obligó a Ana Victoria a preguntarse por primera vez si podría o no ejercer un control sobre su erotismo. Al comprobar que le resultaba imposible se sintió angustiada y comenzó a perder la seguridad en sí misma que tantos problemas le había evitado hasta entonces. Años después pensaría que aquel cura había sido como el picador de una corrida en la cual su sexualidad representaba el toro condenado a morir.

No contenta con imponerle la influencia de su confesor, la madre de Ana Victoria buscó apoyo en el más allá. Su vidente invocaba a los muertos y un día apareció entre ellos Fabiola, joven prostituta fallecida a los veinte años de edad, que se presentaba como la penúltima reencarnación del espíritu de Ana Victoria, lo que, según su madre, explicaba en buena parte su ninfomanía. Al principio escéptica, Ana Victoria se fue interesando poco a poco en esa sombra que parecía conocer los secretos más íntimos de su vida. Fabiola le daba consejos tratando de conducirla por el buen camino. Temía particularmente la irrupción de un descono-

cido de quien sólo sabía que le gustaba ponerse camisas de cuadros azules. Ese hombre, decía a través de los nerviosos movimientos de la ficha sobre el abecedario de cartón, se oponía a sus exhortaciones como el blanco contradice al negro. Finalmente, Fabiola limitó sus mensajes al mismo estribillo y Ana Victoria se cansó de ella.

En realidad empezaba a aburrirse de todos, inclusive del confesor, cuando su madre se enteró de que en Irino, un pueblecito no muy lejos de Sevilla, había un santo especializado en la curación de los ninfómanos, cuyos poderes habían sido descubiertos por azar hacía poco tiempo. Era un santo caprichoso: sólo se le podía sacar en procesión un día del mes de junio y sólo entonces hacía el milagro. Como era de esperarse, su madre le suplicó que asistiera a la procesión de ese año y un poco incrédula, un poco curiosa, Ana Victoria se lo prometió con la condición de que si el prodigio no se realizaba la dejaría en paz para siempre.

Los preparativos del peregrinaje pusieron en movimiento a toda la familia. Las hermanas y primas de su madre se reunían en la capilla del palacio para rezar rosarios implorando la protección de la Virgen. Hicieron una novena. Le compraron a Ana Victoria un vestido negro y un sombrero con un velillo que le ocultaba el rostro, pues por nada del mundo los otros peregrinos debían descubrir su identidad. Enviaron a un sirviente de confianza a reservar una habitación de las dos con que contaba el único albergue de Irino. El sirviente regresó consternado. Aquella miserable posada no le parecía digna de recibir a Ana Victoria. Alguien había



de penitencia —el confesor, tal vez— y finalmente se decidió que Ana Victoria llevaría sus propios sábanas y algunas provisiones. La única persona que no estaba de acuerdo con el peregrinaje era Juan Miguel. No creía en santos ni milagros, pero temía que Ana Victoria perdiera su alegría de vivir y terminara avergonzándose de esa voluptuosidad que la hacía tan adorable.

El día del viaje el cielo resplandecía de luz y en los árboles titilaban los verdes colores de la primavera. Un calor espeso penetró en el automóvil apenas Ana Victoria abandonó la autopista para adentrarse en la polvorienta carretera que después de atravesar muchos pueblos la condujo a Irino. Aquel lugar era realmente el fin del mundo: sólo dos calles pavimentadas, una iglesia de triste figura y el horrible albergue que el sirviente había descrito. Había, eso sí, muchos automóviles de vidrios oscuros y gentes que se disimulaban la cara con sombreros y espejuelos negros. Ana Victoria se sintió reconfortada al descubrir que tantas personas compartían su particularidad. De todos modos prefería pasar inadvertida y antes de encerrarse en su cuarto le dijo al posadero que no quería ser molestada. Puso sobre el agujereado colchón sábanas limpias, comió un bocadillo y bebió una taza de café que su madre le había guardado en el termo. Después leyó algunas páginas de la última novela de moda y de puro aburrimiento se quedó dormida.

La despertó un ruido que venía del cuarto vecino. Alguien abría un maletín y al parecer destapaba una botella. Ana Victoria no resistió la tentación de saber quién era y, como una puerta comunicaba

los dos cuartos, miró por el ojo de la cerradura. Vio a un hombre no muy alto y más bien fornido, con el pecho cruzado de músculos y la cara aliva de un senador romano. Ana Victoria se sintió desfallecer: un apremiante lamento surgía de su joya secreta. Pensó que al día siguiente el santo podía desbaratarle la existencia dejándola tan frígida como las otras mujeres de su familia y se dijo que ese hombre le había sido enviado por la Providencia para cerrar con broche de oro su vida libertina.

Después de un momento de vacilación, dio dos golpecitos en la puerta y el hombre vino a abrirle. Se llamaba Pablo y era viajante de comercio. Como Ana Victoria, estaba allí esperando la procesión del santo para sanar de erotomanía. También a él le resultaba imposible abstenerse de hacer el amor. Por fortuna su profesión le permitía entregarse libremente a sus aventuras, pero ahora que la empresa para la cual trabajaba se proponía darle un puesto de director en su ciudad natal, donde vivían su esposa muy piadosa y sus siete hijos, debía liberarse de aquellas fiebres amorosas si quería conservar su posición y la paz de su hogar.

Mientras él hablaba, Ana Victoria empezó a desvestirse lentamente, colocando sus prendas en el respaldar del único taburete del cuarto. A la vista de su cuerpo desnudo Pablo enmudeció y sus ojos relampaguearon de deseo. Se amaron. Se amaron en silencio y con voracidad, convertidos en un solo ser, en una entidad maravillada de encontrar en sí misma su plenitud. Se amaron en el cuarto de él, en el de ella, sobre el colchón sucio y las sábanas limpias, ajenos al tiempo, indiferentes al mundo,



embriagados de un placer salvaje que sólo controlaban para ir más lejos, cuando sudorosos y cansados sus corazones les latían como si fueran a estallar. Se amaron sin comer ni dormir, sin mirar siquiera el reloj. Y pasó la noche y vino el día y otro crepúsculo encendió de un fulgor bermejo las rendijas de la ventana. Se habrían podido quedar allí la vida entera, pero a los tres días descubrieron que tenían hambre y estaban exhaustos. Entonces le pidieron al posadero pan, salchichas y una botella de vino. Por él se enteraron de que la procesión había tenido lugar y el santo reposaba otra vez en la iglesia del pueblo. Sin mucha convicción, Pablo y Ana Victoria prometieron verse de nuevo el año siguiente, para la misma época, y cuando Pablo entró en su cuarto para despedirse, Ana Victoria observó divertida que llevaba puesta una camisa de cuadros azules.



ANEXO 11. CONSTRUCCIONES DEL ARTÍCULO DE OPINIÓN

Por: eangell febrero 28 de 2014

Soy de esas personas que se viven quejando de todo, que sientan precedentes y voces de protesta... en Facebook. Desde que estaba en el colegio solía imaginarme la vida como en una película; muchas cosas me escandalizaban y me gustaba el morbo y la adrenalina de ser parte de algo salido de lo común, como ver unos compañeros que acababan en un CAI por fumarse un porro en el parque o que llegara la policía a la casa de alguna amiga que había organizado una fiesta clandestina. Más que alegrarme de la desgracia ajena, me parecía emocionante escapar de la rutina. Sé que suena un poquito enfermo, y probablemente lo sea, pero a estas alturas y con tantas vainas que me cargo en la cabeza, me parece que todo aquello era tan normal.

Han pasado muchos años y yo aún sigo viviendo en una especie de fantasía histriónica donde me imagino que voy a encontrar al papá de mis hijos cuando está a punto de atropellarme con su auto (o su moto, no soy exigente) o que me lo voy a topar en Transmilenio. Aunque ahora que tendré que subirme con mi burca mental en el patético, descabellado y bastante indignante vagón para mujeres, ese sueño ha muerto. Pero además de vivir un poquito escapada de la realidad, a veces juzgo a las personas que tienen comportamientos con los cuales no estoy de acuerdo y que a mi parecer atentan contra su integridad o la de cualquier otro individuo. Me quejo de mis amigas(os) y/o familiares mal casadas(os)/ennoviadas(os), me quejo de que hayan tenido hijos muy jóvenes, me quejo de su vida tan normal y rutinaria (como si la mía no fuera exactamente igual), me quejo de su falta de compromiso con el ambiente como si yo tuviera clarísimo el tema de las canecas rojas, grises, verdes, blancas y azules, me quejo de que fumen como chimeneas aún cuando tosen, viven con gripa y tienen los dientes amarillos, me quejo de que salgan a la calle sin chaqueta cuando hace frío y de los hombres que no cargan sombrilla, me quejo de las que usan tacones los sábados, me quejo de los monotemáticos, de los homofóbicos, de los wannabe, de los bobos con iniciativa, mejor dicho, me quejo de prácticamente todo. Y aún así, yo he caído en más de una de esas categorías varias veces.

Pero más que nada me quejo de los reincidentes. Todas aquellas personas que tienen un algo en su vida (lo que sea) de lo cual no se pueden desprender y que juran y perjuran que no les hace bien, que no aporta nada y que lo van a dejar, pero cada vez que tratan, fracasan por completo. Los reincidentes son esas personas que van dos o tres días al gimnasio y a la semana siguiente están almorzando bandeja paisa e inventando diez excusas diferentes para no volver al ejercicio, o esos a quienes el médico les prohibió comer

ANEXO 11. CONSTRUCCIONES DEL ARTÍCULO DE OPINIÓN



harinas y azúcares porque viven casi desmayados gracias a una hipoglicemia que limita peligrosamente con la diabetes, pero se auto engañan con pastillitos de arequipe *light*. Son los mismos que compran chicles de nicotina y se ponen parches para dejar de fumar, que asisten a terapias de rehabilitación para dejar de beber o que le juran a la esposa que jamás en la vida vuelven a ser infieles con la secretaria, la prima, la vecina, la señora de la esquina, etc., etc. Los reincidentes son todos los que tienen una novia/novio, tneiblo/tniebla, machuque/machuque que les hace la vida de cuádrtos, con quienes no van a ningún lugar y no les ofrecen absolutamente nada pero que llevan días, meses y hasta años tratando de dejar y no logran hacerlo. Comparándolos con el que se hace llamar fumador o bebedor social, ellos son algo así como *enamorados sociales*. Hay un montón de excusas para no salir de ese estado: solo fumo cuando estoy ansioso, solo bebo en reuniones de amigos, solo me acuesto con él/ella cuando me siento solo/a. Y así. A todos ellos los señalo con mi cortito dedo índice y digo *no se puede ser más imbécil*, para segundos después mirarme en el espejo y ver que el mismo dedo me señala justamente a mí. Y es que yo soy la peor de las reincidentes. Escupir *parmbases* mi deporte favorito. No fumo, bebo de vez en cuando, pero creo que me he enamorado unas trepicientas veces, y de esas trepicientas, más o menos el cincuenta por ciento han sido de los mismos tipos. Pasa más o menos dos veces en el año por cada uno y mientras voy exponiendo los peligros del cáncer en los pulmones a las compañeras que se escabullen por las tardes a fumar en el primer piso, me abrazo a mi botellita de licor adulterado cada *solsticio*, cobijada bajo el *pajazo mental* de culpar a mi bipolaridad que es más una especie de ansiedad adolescente y visceral de muchachita terca enamorada de la *recurrencia*. Vuelvo la mirada al espejo y sigo señalándome con el mismo dedo y sosteniendo esa mirada de reproche que es tan desesperante. Los adictos somos así, reincidentes innatos, aferrados a los vicios y quejumbrosos por naturaleza, partidarios de una libertad de expresión imaginaria y construida sobre las débiles bases de la voluntad que no tenemos. El café, el sexo, las despedidas, tantas cosas de las cuales es tan difícil desprenderse. Vamos a ver cómo va la cosa la próxima vez que el sol alcance su mayor altura en el cielo, si hay recaída les cuento. Si no, es porque me fui a vivir al otro hemisferio.



¿Qué me presenta la autora?

«Como películas, entiendo la idea de los momentos?»

¿Cuáles son los argumentos para defender la idea de los momentos?

¿Cuál es la intención de la autora? ¿Cuál es su intención personal?

Rta. En la introducción de este artículo la autora trata de contarnos o hacernos entender como es ella misma, sus pensamientos, sus gustos y su inclinación por la esnequía y se describe como una persona abierta.

Rta. Principalmente los juzga y se queja de ellos dando una descripción, lo cual nos da a entender que son personas que se enojan fácilmente de sí de un momento por caer en el terreno de los errores por no sentirse tan mal, y finalmente acepta y se acompaña naturalmente con ellos.

Rta. Pensamos que todos los personas en algunas cosas no entendemos como momentos ya que tenemos hábitos buenos y malos que en ocasiones queremos dejar pero si nos resulta complicado ya que estamos



con dependencia a esto y nos sentimos atados
para tenernos que tener más fuerza de voluntad
para que esto no nos demore.

La autora nos da ejemplos como "los recurrentes"
son estas personas que van 2 o 3 días al
gimnasio y a la semana siguiente están
ulmarizando bandeja para o inventando excusas
diferentes para no volver al gimnasio, que nos
da a entender los casos más frecuentes.

Rta. Está acepto ser recurrente y se describe
como tal, pero nos deja la conclusión
de que si recusa más control, pero intenta
salir de dicho problema.

Opinamos que el lector nos plantea casos reales
y es bueno que el (autor) este acepto y
se compare con recurrentes ya que el hecho
demuestra que es una persona que reconoce sus
errores y quiere salir de esto.



En la introducción que me presenta la autora
cómo podemos entender la idea de los
reincidentes

Cuales son los argumentos para defender la
idea de los reincidentes

Conclusión de la autora y yo que concluyo
yo del texto

nos presenta relativamente que era lo que
más le gustaba hacer, aunque fuera algo en
contra de la persona. como era la desigri-
cia agency.

La idea de los reincidentes es ese tipo de
persona que tratan de dejar ese vicio o
costumbre, y por más que tratan de
dejarlo no lo logran.

los reincidentes: Argumentos
cuando sacan alguna excusa para
no continuar con lo que debían hacer.

Intentar historias
o hechos no ocurridos (para) dejar trátate
de justificar las cosas.

Aterranse a lo material
y no tener la voluntad para abandonar
la



Que todos los adictos o entregados al vicio son así: ven las cosas a su manera critican todo sabiendo que ellos también hacen lo mismo.

Que muchas veces criticamos sin conocer la persona y en ocasiones haciendo los mismos actos pero nosotros no los vemos.



Rayuela - Capítulo 68

[Capítulo de novela. Texto completo.]

Julio Cortázar

Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las armillas se espejunaban, se iban apelfronando, reduplimiendo, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas filulas de cariaconcia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente sus orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clínón, la esterfurosaconvulcante de las mátricas, la jadehollanteembocapluvia del orgumio, los esproemios del merpasmo en una sobrehumíticaagopausa. ¡Evohé! ¡Evohé! Volposados en la cresta del murelio, se sentían balpamar, perlinos y márulos. Temblaba el troc, se vencian las marioplumas, y todo se resolviraba en un profundo pínice, en niolamas de argutendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfias.

FIN

Recuperado de http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/cortazar/rayuela_68.htm





UN CORAZÓN TIBIO.

Dolía... Recuerdo que mirarlo dolía.

Era un amor imposible, algo que me acababa por dentro cada vez que sentía su aroma o escuchaba su risa. Pero nadie lo sabía, sólo yo... Sólo yo tenía este sentimiento que me mataba sin cuchillo ni pistola, así es la vida. Me tocaba levantarme todos los días con este problema, mi madre y amigas notaban mis cambios de ánimo, pero como soy mujer esto era algo común.

El 28 de abril aquel "imposible" no estuvo presente en clase, su asiento estaba vacío y mi repugnante amor hacía que yo lo imaginara sentado escuchando al profesor contándonos sobre las revoluciones que Rusia había desatado en tiempo atrás. Bueno todo era un sueño, ¡Sí! Estaba soñando con los ojos abiertos.

Llegue a mi casa y me sentía la persona más estúpida y tonta del mundo no quería seguir con este sentimiento tan absurdo que me envolvía en un mundo de fantasías con colores vivos, pero la mayoría grises, de verdad sentía que estaba muriendo lentamente por alguien, ¿no es chistoso? Sí que lo es. Dieron las 4:15 PM y mi celular vibro en ese momento, era un hola... Un simple hola, una palabra que cambio mi día, mi ánimo y en ese momento pensé que mi vida. Creo que es evidente de quien vino este mensaje yo no demostré alegría, aunque en verdad estaban que se me reventaban los labios de sonreír, no le quería mostrar importancia y simplemente entablamos una conversación muy normal, pero con mucho amor... bueno, de mi parte.

Yo sólo me preguntaba... ¿por qué ese hola?, ¿por qué a mí?, y por qué el día en que me sentía tan mal por quererlo a él, sólo a él. Pues no conocía la respuesta, ni me imaginaba algo acerca de ello, pero bueno, así acabe mi día, con una interrogación que era tan importante para mí.

Al otro día no era el quien había faltado a clases, sino yo. Es que no les he contado

una parte de la historia, estoy enferma, sufro de leucemia y este 29 de abril tuve complicaciones con mi salud, lastimosamente me dejaron hospitalizada y los medicamentos ya no estaban haciendo efecto en mi cuerpo, los doctores hablaron con mi madre y le dijeron que ya me quedaba poco tiempo, creo que su yanto me dolió más que la misma noticia. Yo no tenía miedo, estaba consciente de que tarde que temprano esta enfermedad iba acabar conmigo, sólo quería terminar de vivir mi vida como cualquier adolescente normal ya no quería más medicamentos, ni chuzones, ni controles, ni nada que tratara de “salvar mi vida”. Pero lo que más quería era haber logrado vivir una historia de amor.

Era 3 de mayo, ya había pasado una semana y todo iba empeorando, me sentía muy mal, con ganas de partir ya, mis dolores aumentaban y sin embargo no demostraba esto, sé que le haría demasiado daño a mi madre. Ya eran las 3:30 más o menos no recuerdo bien y entro una llamada a la habitación del hospital mi madre contestó y era el celador del establecimiento pidiendo una autorización de paso para alguien que me quería visitar, la petición fue aceptada y yo estaba contenta porque iba a ver a mis amigas bueno eso imaginaba, que era alguna de ellas. Pasaron 5 minutos y por la puerta de la habitación se asoma un rostro no era el de ninguna de mis amigas, era un hombre, era él, no reaccione, prácticamente quede en shock, no podía hablar, estaba fría y en mi estómago había una guerra de mariposas y vuelve esa revoltura de preguntas en mi cabeza. ¿Él que hacía aquí? Y como no fui capaz de hablar no se lo pregunte, vi en sus ojos tristeza y en su boca una sonrisa estaba tan confundida que pensé en decirle que se fuera, pero no... Estaba cumpliendo un sueño de tenerlo o como mínimo de verlo.

Él tomo la iniciativa preguntándome como estoy y una explicación del porque nadie conocía mi enfermedad tan crítica, recuerdo que solo le respondí que era mejor, yo también sentí un miedo en él, como un nudo que no se lograba des envolver, como si me quisiera decir algo pero comencé yo...

“Sé que es absurdo lo que te voy a decir, algo irreal o fuera de lo común, algo que no lograras entender muy bien, pero solo necesito desahogarme diciéndote que no sé cómo lograste que con solo mirarte, ver tus acciones, observar tu aspecto y con sonreír hicieras que callera en un mundo diferente donde siento que te quiero, hacer que piensa en ti en cada segundo, minuto, hora, día, semana.

Tienes una magia que me llena de alegría y tristeza a la vez, tristeza por no tenerte por verte como un imposible. Creo que no necesito más palabras para decirte que estoy enamorada de ti y si, no me diste razones ni momentos para que llegara a esta



conclusión.”

Al terminar sentí un miedo y descanso a la vez, fue agradable pero incómodo y muy penoso... me quede esperando una palabra de él o tal vez una respuesta. Pero lo primero que hizo al terminar “mi discurso” fue agachar la cabeza y decirme que él quería ser quien me lo dijera, sentía lo mismo, yo no lo podía creer, no me lo podía imaginar, más sin embargo, fue así me dijo lo que yo le dije prácticamente en otras palabras, pero fue lo mismo. Es chistoso que sintiéramos amor el uno hacia el otro y ocultarlo, fue un infierno cuando él no lo sabía ahora no, ahora yo también sé que estaba enamorado de mí.

Pero las cosas no se pueden dar, yo estoy muriendo y el necesita alguien que este a su lado por mucho tiempo, yo no puedo, eso me preocupaba, se lo dije con llanto pero él quiso arriesgar.

Al otro día 4 de mayo dieron la orden de mi salida y también fue mi primera “cita” estaba tan entusiasmada, este día fue nuestro primer beso y creo que eso alivio todas mis dolencias e hizo olvidar mi destructora enfermedad. Se cumplió mi sueño, pensé yo, pero ¿y el de él?, creo que yo iba acabar con su vida cuando partiera, sé que le estaba haciendo mucho daño y aun así no podía alejarme de él, sentía un amor tan grande, tan inmenso, tan fuerte... tan perfecto.

Ya era el 8 de junio, ha pasado un mes y hoy me encuentro en el hospital, los doctores anunciaron una hora de receso a las 4:15 PM, era yo, ya mi corazón no latía, pero sentía el dolor de aquellos que estaban a mi lado llorando mi partida, hoy sólo hago un viaje para cuidarlo a él y a mi madre desde donde este mi destino. Morí feliz, cumplí mi historia de amor.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



Anexo 15

Ambito temático	Problema de investigación	Preguntas de la investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Lectura literaria desde la experiencia en el aula de clase	La desvinculación de los procesos de lectura y escritura, dónde se relega la lectura a un segundo plano, omitiendo el papel del lector y su formación donde lo que leen las estudiantes no es atravesado por ellas, ni su experiencia como lectoras, ya que todo lo que hacían era con un fin instrumental.	¿Por qué los cuentos sobre mujeres en dialogo con la experiencia y desde la identidad narrativa forma lectoras de pensamiento crítico y reflexivo en los grados 9ºB y 10ºB de la Institución Educativa San Juan Bosco?	Mejorar los procesos de lectura desde la identidad narrativa, teniendo como base cuentos latinoamericanos sobre mujeres, durante la práctica profesional docente con estudiantes de los grados 10ºB y 9ºB de la I.E. San Juan Bosco.	Vincular los procesos de lectura y escritura desde la Secuencia didáctica, donde las estudiantes relacionen su vida personal y su experiencia cómo lectoras, con el fin de motivar la creatividad y la reflexión. Potenciar en las estudiantes de 9ºB y 10ºB de la Institución Educativa San Juan Bosco, el gusto y la crítica por la lectura, desde la literatura sobre mujeres. Procesar la información recopilada en las diferentes actividades realizadas en los dos grupos durante los periodos 2013-2 y 2014-1 y 2, como sustento del proyecto de grado.	Lectora literaria en el aula	-Lectora múltiple e inconsciente -Lectora activa en formación
					Lectura como formación	-La lectura en el aula -La lectura crítica -Los niveles de lectura.
					Camino Literario	-Cuento
					Identidad Narrativa, la vida en el relato	-Los conocimientos previos -Experiencia personal -Las estudiantes como narradoras
					Escritura consciente	-Escritura reflexiva -Aspectos gramaticales
					Maestro interpretante	-Autoridad Transposición didáctica
					Evaluación formativa	-Talleres literarios -Trabajos grupales -Actividades para la casa -Participación oral



[Redacted]

1. que representa el estado
una entidad más de los incidentes
cuales son los argumentos para defender o
establecimiento de los incidentes
conociendo de la causa y el caso

podría representar los incidentes que ocurren
más en las personas y lo difícil que se los hace
de volver a repetirlos.

La idea de los incidentes es un error o algo
que tenemos o que cometemos repetitivamente
los argumentos para defender los incidentes
es por que somos personas que cometemos errores
y somos débiles por eso nos pasa frecuentemente
que los incidentes suelen suceder
mucho que son cosas muy difíciles de evitar
que por más de que se intente es así por
sin embargo hay que intentarlo y no perder
los giros que tenemos