



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Cómo tejer imaginarios en la escuela a través del currículo de lengua castellana

Sara Alieth Vanegas Cañón



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**

UNIVERSITAT DE BARCELONA

**DEPARTAMENT DE DIDACTICA DE LA LLENGUA I
LITERATURA**

**Programa de Doctorat:
Ensenyament de Llengües i Literatura**

***CÓMO TEJER IMAGINARIOS EN LA ESCUELA
A TRAVÉS DEL CURRÍCULO DE
LENGUA CASTELLANA***

**Tesis doctoral presentada por
Sara Alieth Vanegas Cañón**

**Directora
Dra. Glòria Bordons**

Barcelona. 2015

Agradecimientos a todas aquellas voluntades que hicieron posible que esta experiencia de vida se acercara a lo que parece ser un material valioso para compartir.

INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
I. Presentación del problema.....	6
II. Relevancia teórica del problema	6
III. Justificación de la investigación.	8
IV. Objetivos de la investigación.....	16
V. Metodología	17
i. Enfoque del trabajo experiencial.....	18
ii. Plan y desarrollo de actividades de la investigación.....	19
CAPÍTULO I. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
1.1 Estado de la cuestión	23
1.2 Contexto de la Investigación.	25
1.3 Fases del proceso de investigación.	26
CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	29
2.1. La ficción como estructura comunicativa.....	30
2.1.1. Las funciones cerebrales y la ficción.	30
2.1.2. Concepto de ficción.	31
2.1.3. Pensamiento y lenguaje	32
2.2. Resortes subjetivos del pensamiento ficcional desde el ensueño y el inconsciente	35
2.2.1. Las ensoñaciones conectan al hombre con el universo.	35
2.2.2. Factores de la ensoñación.....	36
2.2.3. El discurso icónico y parcial.....	39
2.2.4. “Una dentellada no es una señal de guerra sino de juego”.	41
2.3. Mecanismos de pensamiento creativo	42

2.3.1.	El pensamiento asociativo-analógico.....	42
2.3.2.	El Pensamiento analógico en el desarrollo de la capacidad creadora.....	43
2.3.3.	La actividad creadora	46
2.4.	El texto literario como eje material en el presente trabajo de investigación. ...	49
2.4.1.	Aproximación al concepto de poesía.	50
2.4.2.	Aproximación al concepto de narrativa.....	54
2.5.	Aportes didácticos desde la perspectiva del niño usuario.	57
2.5.1.	Las expectativas estéticas y afectivas del niño frente a los relatos.	57
2.5.2.	Estructuración del tiempo narrativo en el niño.....	59
2.5.3.	La memoria operativa	60
2.5.4.	Algunas propuestas para una didáctica del lenguaje poético.	61
2.5.5.	Algunas formas poéticas literarias más cercanas al niño	63
2.5.6.	Algunas características del relato infantil para tener en cuenta.....	64
2.5.7.	Metacognición del proceso de lectura como eje en la formación del hábito lector.	66
2.5.8.	El audio visual y la literatura como estrategias motivadoras en la formación del hábito lector y la producción textual.....	74
2.5.9.	Un nuevo método de trabajo para un problema dentro del aula.....	79
CAPÍTULO III. PROPUESTA EXPERIENCIAL		87
3.	PROPUESTA EXPERIENCIAL <i>Cómo tejer imaginarios en la escuela a través del currículo de Lengua Castellana.</i>	88
3.1.	Exploración previa sobre prácticas educativas en dos centros educativos de primaria.	88
3.1.1.	Instrumentos para la obtención previa de la información.....	88
3.1.1.1.	La entrevista.....	88
3.1.1.2.	La observación no participante en el aula.....	90

3.1.2.	Presentación y análisis de los resultados.....	93
3.1.2.1.	La entrevista a los docentes en Barcelona.....	93
3.1.2.2.	Observación no participante en el aula.....	100
3.1.2.3.	Otras observaciones establecidas de forma indirecta.....	109
3.1.2.4.	Análisis general sobre las prácticas didácticas alrededor de la vivencia literaria en el contexto escolar observado.....	111
3.2.	Exploraciones sobre el pensamiento mediático en los jóvenes.....	113
3.3.	Propuesta didáctica aplicada <i>Cómo tejer imaginarios a través del currículo de lengua castellana</i>	118
3.3.1.	Contexto del trabajo experiencial.....	118
3.3.2.	Principios básicos de un diseño didáctico en constante construcción....	121
3.3.3.	Talleres de apoyo al trabajo experiencial.....	123
3.3.3.1.	Taller de familias.....	123
3.3.3.2.	Talleres de apoyo con docentes de la localidad y de otros municipios.....	124
i.	Taller para docentes de primaria. Tejiendo imaginarios alrededor de la palabra.....	126
ii.	Taller para la comprensión y producción textual en general, dirigido a docentes de primaria y de secundaria.....	128
iii.	Resultados en general sobre la implementación de los talleres de apoyo.....	129
3.3.4.	Descripción de la propuesta didáctica aplicada <i>Cómo tejer imaginarios a través del currículo de lengua castellana</i>	131
3.3.4.1.	El diseño didáctico aplicado dentro del currículo de lenguaje.....	131
3.3.4.2.	Estructura del diseño didáctico <i>Cómo tejer imaginarios a través del currículo de lengua castellana</i>	132
3.3.4.3.	Estrategias para la recolección de la información obtenida en el trabajo experiencial.....	137
3.3.5.	Experiencias didácticas aplicadas en la propuesta.....	140
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....		287
4.	El tejido del lenguaje ficcional poético como estructura cognitiva y como perspectiva dentro de esta propuesta didáctica.....	288
4.1.	Revisión de los antecedentes.....	288

4.2.	Efectividad de la didáctica sobre el lenguaje ficcional poético en los niños. .	292
4.3.	Abordaje del lenguaje ficcional poético como estructura y como perspectiva a través de la recepción y producción textual.....	295
4.3.1.	Construcción de una estructura ficcional – poética.....	296
4.3.2.	Aplicación de mecanismos sensorio-mentales en la recepción y producción textual. 	298
i.	Mecanismos asociativos y combinatorios.....	298
ii.	Los automatismos y la asociación.	300
iii.	Las evocaciones sensoriales.	302
iv.	La trasgresión, lo insólito, lo inusual, lo escatológico.	303
v.	La emulación en la base de la imaginación.	304
vi.	La memoria y el pensamiento asociativo.....	306
vii.	La observación promiscua.....	308
viii.	La elaboración de objetos ficcionales	309
4.4.	Resultados y análisis general sobre la recepción y producción textual.....	310
4.4.1.	Generalidades.	310
i.	Interacción con el lenguaje como objeto estético.	310
ii.	La saturación de expectativas	312
iii.	El afecto como eje mediador de las interacciones en el aula.	313
iv.	La voz como cordón umbilical.....	314
v.	La iniciación a la lectura.	315
4.4.2.	Recepción y producción de relatos.....	318
4.4.3.	Recepción y producción de textos poéticos.....	328
4.4.4.	Producción del discurso introspectivo.....	332
4.4.5.	Recepción frente al iconotexto.....	333
4.5.	Ejemplos de enunciados novedosos en esta experiencia didáctica	338
4.6.	Resultados frente a las exigencias de las pruebas estándar de Estado.	341
4.7.	Desempeños del niño usuario del lenguaje ficcional poético.....	343

CONSIDERACIONES FINALES.....	347
BIBLIOGRAFÍA	353
ANEXOS	357
Anexo 1. Convenciones de la transcripción del material	357
Anexo 2. Análisis de la entrevista de Josep María, profesor de 2º de primaria.....	358
Anexo 3. Transcripción de una clase de 2º de primaria de Josep M. Escuela Josep M. de Sagarra.....	371
Anexo 4. Transcripción de la clase de tercero. Escuela Josep M. de Sagarra.....	375
Anexo 5. Transcripción de la clase de primero. Escuela Josep M. de Sagarra.....	378
Anexo 6. Recreación del poema de Isabel Escudero por parte de los niños de kínder del colegio Smart K.	380
Anexo 7. Grupo de trabajo, Vianí, 1999. Comienzo del proyecto.....	381
Anexo 8. Texto de Llina Montilla, ex alumna de Vianí.....	382
Anexo 9. Poema que aparece en un texto guía de lenguaje para analizar.	383
Anexo 10. Taller de análisis para realizar a partir del anterior poema.....	384
Anexo 11. <i>La amistad</i> . Grado 6º, 1999	385
Anexo 12. Texto original. Escritura poética a. Asociaciones a partir de una serie de palabras propuestas. Kevin. Grado 6º, 2009.....	386
Anexo 13. Ejercicio analógico entre los elementos ‘papá’ y ‘árbol’.	387
Anexo 14. Textos de grado 6º <i>Ojalá</i>	388
Anexo 15. Investigación de campo sobre las cultivadoras de flores.	389
Anexo 16. Textos en homenaje a las mujeres cultivadoras de flores.....	390
Anexo 17. Texto original <i>El libro encantado</i> . Escuela Josep María de Sagarra, siete y ocho años, 2002.....	391
Anexo 18. Fragmento original de “La casa desolada”	392
Anexo 19. Otro texto de la misma autora de <i>La bruja negra</i>	393

Anexo 20. Asociaciones a partir de automatismos gráficos. Grado 6°. 1999.	394
Anexo 21. Texto original del cuento <i>La máscara y el camello</i> . Grado 6°. 1999.	395
Anexo 22. Textos que surgen a partir de la recepción lectora. Grado 6°. 2012.	396
Anexo 23. Relato sobre un fenómeno climático muy particular de la Sabana de Bogotá. Grado 8°, 2007.	398
Anexo 24. Fragmento original del cuento “Mi amigo el androide”, Proyecto Robótica. Grado séptimo. 2006.	399
Anexo 25. Otro texto a partir del proyecto Despertares. Texto de Karina	400
Anexo 26. Ensayo <i>La falsedad del tiempo</i> , Luis Alfonso. Grado 11.	402
Anexo 27. Discurso reflexivo a partir de la lectura intertextual. Grado 9°. 2008.	403
Anexo 28. Día de Difuntos. Altares a familiares fallecidos. Grado 6°.	405
Anexo 29. Talleres didácticos con docentes sobre problemas de lectura y escritura.	406
Anexo 30. Resultados en un simulacro para las pruebas de Estado. Institución Industrial de Tocancipá. 2009.	407
Anexo 31. Estudiantes de la Institución Industrial de Tocancipá.	408
Anexo 32. Proyectos de integración y trabajo solidario del colegio Industrial de Tocancipá en la escuela Canavita.	409
Anexo 33. Textos narrativos leídos exhaustivamente en el desarrollo de las experiencias didácticas.	410
Anexo 34. Materiales de carácter audiovisual que se emplearon en las experiencias didácticas.	412

INTRODUCCIÓN

Las convenciones aprendidas pueden llegar a ser fortalezas sin ventanas que imposibilitan ver al mundo desde nuevos puntos de vista.

William Gordon

A los tres años y medio Fidel expresó: “mamá, la luna se cayó”, cuando observaba que ésta se iba ocultando tras la montaña, ante lo cual surgió la inquietud de descubrir el momento en que el niño reconocía allí un proceso natural. Desde que existe el hombre, existe la necesidad de percibir la naturaleza y todo lo que nos rodea como realidad rica en perspectivas y evanescencias, en configuraciones siempre nuevas “como el mundo de los sueños”, dice Nietzsche, y que se superponen según las circunstancias y el modo de percibir de cada sujeto.

Ese modo de percibir se desprende de una estructura muy compleja de pensamiento en un entorno cultural, y una de esas complejidades del pensamiento del ser humano es la dimensión ficcional. “La ficción es un tratamiento específico del mundo, inseparable de lo que trata”, dice Juan José Saer (1997: s/p). Según el autor, la formación occidental ha impreso en los procesos de transmisión de los saberes, un sello de garantía que divide la realidad en dos: lo que es verdad y lo que es ficción, como si lo contrario de la una fuera la otra; como si existiera una verdad absoluta y oficial, de esta manera, el derecho positivo, la ciencia positiva, la religión, la educación, la familia, erradican las fisuras que dan espacio a los torrentes de la imaginación, la divergencia, el mundo subjetivo o la alucinación.

Luego a partir del seminario “Vygotzky, las corrientes pedagógicas contemporáneas y la innovación del currículo”, dirigido por León Vallejo durante el 2012 en Bogotá, este modelo didáctico ha venido sistematizando con más especificidad los procesos psicológicos superiores que subyacen al lenguaje verbal desde una perspectiva más amplia. Se consolidaba así, una didáctica de la ficción.

Fue necesario asumir algunos conceptos importantes para ampliar esta discusión sobre los procesos psicológicos; tales conceptos son currículo, causalidad y posibilidad, relacionados con la construcción de conocimiento en la escuela. Por una parte, todo hecho de construcción se produce si es posible y, por otra parte, desde una perspectiva determinista, cuando se entrecruzan una serie de eventos causales, se genera necesariamente un nuevo evento, un acto de construcción de conocimiento, a menos que otro hecho causal lo impida; en este sentido, el currículo como instrumento pedagógico de carácter oficial, regulariza y concreta una intención formativa posible. Según la Ley General de Educación de 1994 el currículo es:

*ARTICULO 76. **Concepto de currículo.** Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional".* Así pues, es posible que el currículo tenga un carácter intencional frente a la formación de alumno pero no siempre la institución es consciente de ese alcance pese a que Ley General de Educación le otorga autonomía para tal fin. Si se entiende la autonomía como la capacidad de tomar decisiones dentro de los criterios de la ley, esta propuesta provoca, observa y analiza las reacciones dentro de un laboratorio que se llama aula de clase en concordancia con una normativa institucional curricular.

Esta propuesta pretende mostrar la necesidad de trabajar en la escuela el discurso ficcional como otra posibilidad de acercamiento a la realidad que enriquece los procesos de comunicación afectiva en los escolares que llegan a la básica secundaria, por lo tanto dos aspectos importantes serán tratados: Un proceso de construcción sistémica de la realidad ficcional según los niveles evolutivos del niño y las operaciones sensorio-mentales que subyacen al lenguaje poético. Con base en estos planteamientos teórico-prácticos se presenta una fundamentación didáctica alrededor del lenguaje ficcional literario en los niños.

Tal vez uno de los aprendizajes más difíciles es el de escribir. De hecho, pocas veces el maestro siente la necesidad de escribir con un método, con una intención

específica y con unas estrategias retóricas que a largo plazo otorgan autonomía al docente. El mejor logro es crear la necesidad de escribir cotidianamente en una relación dialógica.

Algo semejante ocurre con la disciplina de la observación. Se aprende a observar rigurosa y objetivamente las distintas configuraciones que acompañan una misma actividad dentro de la clase; por algo decía María Helena Rodríguez¹ en su conferencia de inauguración del Congreso de Lectura y Vida en Buenos Aires (2009), que nada de lo que ocurre en el aula es gratuito. Observar y escribir son procesos muy delicados en un trabajo de investigación así como descartar, priorizar, seleccionar las estrategias retóricas, dar brillo a las ideas, pulir el discurso o persuadir; son competencias que no se adquieren sino sobre la marcha y después de muchos intentos.

La investigación se ha enriquecido con muchas más experiencias didácticas que cotejadas a partir de los objetivos iniciales, brindan más elementos de reflexión. Muchos otros trazados que en el camino han surgido paralelamente han contribuido a diseñar una propuesta didáctica inmersa en la práctica cotidiana de clase: inquietudes sobre el pensamiento ficcional en su sentido más amplio, sobre la rapidez con que se moldea el niño como usuario de mundos ficcionales de diverso formato, sobre la necesidad de fortalecer el componente afectivo en la comunicación, y sobre el pensamiento analógico en las otras disciplinas. Los conocimientos que se desprenden de la investigación pueden aportar elementos clarificadores que permitan hacer una aproximación con más rigurosidad al lenguaje poético y al usuario infantil con el fin de proveer las condiciones necesarias para su desarrollo en la escuela.

En su primera parte, el documento presenta el estado de la didáctica del lenguaje alrededor de la ficción y la literatura en los niños hasta de 15 años y las circunstancias que justificaban la construcción de un diseño con unos objetivos propuestos desde un comienzo. También se presenta el contexto donde se ha llevado a cabo la investigación y el enfoque metodológico.

¹ Fundadora y directora de la revista *Lectura y Vida*, Argentina.

En la segunda parte se presentarán algunos referentes teóricos que atañen al objeto de investigación y que permiten delimitar en parte, debido a su naturaleza, un constructo teórico necesario en el diseño de una propuesta didáctica.

La tercera parte del documento presenta el desarrollo de la investigación. En primera instancia, el diagnóstico inicial de las prácticas educativas y del perfil del adolescente actual como ficcionador; luego el trabajo experiencial que se adelantó a diario en la escuela, cuyos resultados fueron analizados a la luz de los presupuestos teóricos seleccionados.

Finalmente el documento expone los resultados generales obtenidos frente a los objetivos planteados en el comienzo de la investigación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA



Collage, grado 6º, Instituto Técnico Industrial de Tocancipá

***Cómo tejer imaginarios en la escuela a través del
Currículo de Lengua Castellana***

I. Presentación del problema.

Es innegable la dificultad histórica que ha tenido la institución escolar en nuestro contexto para desarrollar la competencia ficcional literaria de una manera significativa y vinculada al goce estético. Una de las razones puede ser que desconoce unos procesos psicológicos específicos que despliega el niño en esta competencia, lo que conduce a no identificar estrategias adecuadas para obtener mejores resultados en el aula. A través esta investigación y propuesta didáctica que tiene su foco de atención en el niño desde los diez hasta los quince años, se podrá verificar que el desarrollo de las competencias ficcionales literarias mediante procesos específicos contribuye a la estructuración holística del lenguaje, en el estudiante inmerso en un contexto crítico.

II. Relevancia teórica del problema

Bruno Bettelheim (1975), afirma que la pedagogía estafa a los niños cuando olvida que la función educativa del material literario infantil consiste en brindar: “El acceso a un sentido más profundo y a lo que está lleno de significado para él (el niño), en su estadio de desarrollo” (11). Es la función del discurso que se pliega de forma diferente a la realidad, porque se acerca en grado mayor o menor a procesos subjetivos, función que se hace patente a través de los estudios en psicología, filosofía y psiquiatría. Esta investigación le brinda un amplio despliegue en la escuela.

El presente trabajo hace una aproximación a la práctica del lenguaje ficcional literario en los ciclos de la básica secundaria desde diferentes disciplinas, dado que son muchos los aspectos que se deben definir para una futura didáctica que busca la formación de lectores creando en el niño un terreno de vivencias estéticas pacientemente abonado, con unos procesos psicológicos y unos recursos expresivos. Sin embargo se ha vinculado un factor problemático:

A partir del trabajo con niños inmersos en problemáticas escolares y extra escolares desde el 2009 en la institución de Tocancipá, se implementó un proceso de adecuación del currículo y la didáctica a sus necesidades y dificultades, una de ellas era la carencia de emociones armónicas arraigada en las circunstancias socio-

afectivas más críticas del niño del contexto local, lo que constituía una barrera en la escuela. Esta propuesta apostó por la mediación de las relaciones afectuosas para cambiar patrones de aprendizaje.

Muchos jóvenes tienen una gama amplia de talentos que la escuela no aborda y hay un vacío relacionado con el desarrollo de sus procesos psicológicos superiores lo que conlleva a la pérdida del año escolar. Hoy en día el Ministerio de Educación Nacional entró a cuestionar la repetición escolar como un factor altamente negativo que afecta esta población escolar pues se ha notado que no es la salida a sus dificultades de aprendizaje.

Teresa Colomer (2011) hace referencia a las dudas de la escuela sobre qué hacer con la enseñanza de la literatura. Ante esta realidad se hace referencia al encuentro sobre lectura y escritura,² en Buenos Aires donde la cantidad de propuestas sobre la lectura como instrumento de apropiación del conocimiento sobrepasó a las que proponían la lectura como actividad ficcional: de veinticinco ponencias, solo tres presentaban exploraciones sobre la lectura literaria, sin referirse en profundidad a los procesos escriturales.

Esta investigación se afina en la actuación del niño como usuario de un discurso ficcional y literario, que construye significados de acuerdo a sus vivencias de contexto y que tiene una necesidad insatisfecha de penetrar en mundos ficcionales donde sentirse a gusto. Por eso se espera determinar cuál es la actuación íntima y muy subjetiva del niño usuario frente al lenguaje poético- ficcional y cuáles son los procesos psicológicos que subyacen a esa actuación, como aporte hacia una didáctica de la literatura. También pone de relieve algunos referentes teórico-prácticos sobre los factores y mecanismos psicológicos que subyacen en el desempeño del alumno como usuario, con el interés de configurar un modelo explicativo que permita reorientar una didáctica de la lengua materna.

² Encuentro promovido por la revista *Lectura y Vida*, marzo del 2009.

III. Justificación de la investigación.

La formación integral en niñas y niños entre 9 y 15 años de edad, aborda la enseñanza del lenguaje poético y ficcional en un escenario concreto, esto constituye una problemática que ha trascendido generaciones y que requiere de un manejo pedagógico, didáctico y metodológico.

En un trabajo de investigación sobre la enseñanza de la poesía en la secundaria, Glòria Bordons y otros profesores del grupo de investigación Poesia i Educació (Poció) (2003), exponían que pese a que la mayoría de los centros realizaban actividades relacionadas con poesía, la metodología usada por los profesores en secundaria escasamente conseguía en algunos casos fomentar el gusto por la poesía. También señalaba el grupo que el ejercicio de escribir por parte de los jóvenes era un proceso que se escapaba a la atención del profesorado y además, que estaba centrado en la expresión íntima. Cabe destacar finalmente que dentro de las soluciones que los profesores ofrecían estaba: la producción de la poesía como vehículo de expresión y la educación poética en los primeros años. Se puede colegir que es necesario observar la expresión de las inquietudes íntimas del niño, respecto de lo que para él está lleno de significado.

En las instituciones del contexto oficial colombiano, el currículo escolar de lenguaje puede convertirse en una esfera reduccionista del pensamiento ficcional, ya que prima la preceptiva aplicada a los textos ficcionales o poéticos, lo cual no garantiza el ejercicio creativo. El currículo sobre la formación literaria debiera flexibilizarse a la par con las tendencias culturales de la era de la información que inciden, tanto en las funciones cerebrales del individuo como en las percepciones sensoriales y mentales de un colectivo.

Ya desde el año 2000, como docente del colegio departamental de Vianí, zona rural de Cundinamarca, la investigadora observaba muchas veces que lo que “enseñaba” no estaba conectado con las inquietudes de los jóvenes campesinos de grado 10°, ¿debía seguir con el canon literario oficial? ¿Buscar estrategias más apropiadas a las limitaciones de los alumnos? Lo mismo ocurrió en el Industrial de Tocancipá con estudiantes de 10° sin ninguna experiencia de lectura literaria, y

próximos a graduarse como operarios técnicos, ¿podrían asumir estos jóvenes un texto como el de Quevedo, “Amor constante más allá de la muerte”? ¿Tendría sentido esta experiencia para ellos?

Una pregunta que se formulan a diario los maestros es ¿por qué a los jóvenes no les gusta la literatura?, ¿se les puede juzgar por no amar la literatura cuando no han sentido de verdad un poema? Cabría preguntar si en realidad su imaginación era muy pobre o la escuela había fallado en ese aspecto de la formación del ser humano. Finalmente la pregunta concreta que se formuló la investigadora con el fin de apoyar más de cerca el aprendizaje fue **¿Qué procesos psicológicos se activaban en los estudiantes cuando entraban en contacto con el lenguaje ficcional literario en la escuela?**

Pero es aquí donde comienza el vacío y la pregunta problematizadora: ¿cómo encaminar la educación poética si el docente no conoce las relaciones sensoriales y mentales que subyacen al uso del lenguaje poético en el niño? Plenamente reconocido el valor formativo del lenguaje ficcional poético como vivencia esencial del ser humano, debemos admitir que la metodología y los conocimientos de los mediadores, en este caso los profesores, son rudimentarios frente a una cultura en constante transformación, que no tiene claros sus derroteros de cambio y dentro de la cual está inmerso el niño.

El docente percibe la presencia de un niño usuario con necesidades propias al que hay que acompañar por ejemplo, en el momento de la lectura, no obstante no tiene los fundamentos teóricos pertinentes que permitan delimitar el tipo de acompañamiento que debe hacer según la edad, sus necesidades estéticas, su experiencia. Un docente mencionó que brindaba una lista de obras para que el alumno escogiera según su gusto, otro que prefería llevarlos a la biblioteca, otros dejan la lectura de tarea en casa, otros seleccionan el texto según recomendaciones de otros docentes que laboran en contextos muy diferentes.

Situaciones como éstas son comunes. ¿Posiblemente no hay fórmulas para despertar el gusto?, ¿debemos respetar sus lecturas?; ¿y si el niño no las tiene como es el caso de nuestras escuelas colombianas?, ¿Qué percepción tiene un niño de lo

que es un libro entretenido?, ¿A qué se refiere el concepto de calidad, que para Rodari abarca: ...”libros para niños, productores de cultura y de valores”? Sin embargo cuando más adelante habla de “economía de palabras” sabemos que se intuyen ciertas complejidades de la mente del niño de ahora y cierta sensibilidad estética generacional con las cuales armonizan muchos textos

Para reafirmar este vacío revisamos las orientaciones emanadas del marco curricular oficial y no encontramos coincidencias con el desarrollo de procesos de pensamiento ficcional literario, como mostramos enseguida:

Lineamientos curriculares de lengua castellana del Ministerio de Educación Nacional (1998).

En Colombia, los estándares educativos oficiales son transmitidos mediante los Lineamientos Curriculares del MEN. Una mirada rápida a los planteamientos para el área de lengua castellana permite confirmar la ausencia de una visión del niño como usuario dinámico de la función estética del lenguaje, tampoco el discurso ficcional tiene dimensiones reales dentro del desarrollo de las competencias básicas, más específicamente dentro del desarrollo de los procesos cognitivos asociados con el lenguaje.

El documento plantea que hay que darle sentido a la escritura y a la oralidad en los primeros años pero sabemos que el niño de estas edades es egocéntrico, simboliza la realidad desde su perspectiva sincrética, desde su unión umbilical con la madre en muchos casos, de esta forma, las cosas tienen sentido para el niño en la medida en que entran a formar parte de su subjetividad. Paradójicamente, el discurso escolar lo va sacando de sus vivencias, de su subjetividad, y lo lleva a apropiarse de las perspectivas del adulto, de lo que tiene sentido para el adulto, incluso, se sigue pensando en que hay que buscar el sentido de las cosas sin tener en cuenta que la percepción del sujeto es polivalente y compleja; el discurso onírico, ficcional y afectivo tiene sentido en el ámbito de las competencias comunicativas y debe quedar explícito dentro de la didáctica escolar.

Sobre el nivel de uso del sistema escrito dice el documento del Ministerio: “Este nivel de uso supone el desarrollo de unas competencias, sintáctica, semántica,

pragmática, enciclopédica, presentes en los actos de comunicación y significación” (55). No se tiene en cuenta una competencia más compleja que ya trae el niño: una competencia creativa, ficcional o lúdica. Más adelante habla de trabajar sistemáticamente, entre otros, textos poéticos en situación de comunicación y significación, no obstante, el texto poético tiene presencia ahí como macro estructura para analizar, mas no como una dinámica de pensamiento o como un discurso fluido del niño; además, en los parvularios y escuelas primarias de nuestra región tiene mucha importancia el texto que refuerza la adquisición de hábitos: por ejemplo, emplear una canción para lavarse los dientes es muy común pero se olvida reforzar el lenguaje delicado y sutil que refleja las experiencias afectivas, lúdicas y estéticas del niño, es decir lo que tiene significación.

El documento oficial no menciona la competencia para escuchar, fundamento de esta propuesta, tampoco concibe la producción de discursos ficcionales como una posibilidad seria de generar procesos intelectuales complejos. Sin embargo, presenta como ejemplo modelo para un análisis estructural, un ejercicio de escritura que hicieron los niños sobre “la golosa o rayuela”³, algo que tiene sentido para el niño.

De igual manera, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación (ICFES) se vale de muchos discursos ficcionales para evaluar los niveles más complejos de pensamiento de los estudiantes de último grado; en el fondo se admite que el discurso ficcional ofrece una gama amplia y compleja de contenidos y de perspectivas, a veces tan abstractas y polivalentes, que logra más fácilmente el despliegue de procesos mentales especializados por parte del lector, como es el caso del análisis que presenta el documento de los Lineamientos Curriculares sobre *Pedro Páramo* de Juan Rulfo. Lo que resulta incoherente es que por un lado, este tipo de interpretación no se cumple de manera sistemática en la mayoría de las instituciones oficiales y por otro, dichos procesos son evaluados con herramientas muy cerradas que no admiten sino una opción de interpretación.

El documento de los Estándares Curriculares de Lengua Castellana presenta cuatro ejes, de los cuales, se destaca el que interesa en esta investigación, el eje

³ Juego tradicional que consiste en hacer un recorrido saltando en un pie, a través de un trazado en cuadros hecho en el piso.

referido a procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: “el papel de la literatura” (79).

Es notorio que mientras en los ejes de construcción, interpretación y producción de textos hay un despliegue de teorías y propuestas innovadoras, en el eje de procesos estéticos, el texto se limita a dar cuenta de las prácticas de los docentes por lo que se evidencia un vacío que posiblemente está relacionado con la ausencia de reflexión sobre los procesos intelectuales desplegados por el niño frente al lenguaje ficcional literario y lúdico.

En la parte central, el documento plantea dentro de las prácticas habituales, tres enfoques según “el perfil del docente”: un enfoque estético, un enfoque historiográfico y uno semiótico. Estos enfoques son analizados de manera poco rigurosa, sobre todo, el que hace referencia a prácticas “lúdicas o recreativas”, cuyo objetivo es “hacer aflorar el efecto estético” (80). No se ahonda en procesos sensoriales e intelectuales que subyacen a estas prácticas.

La propuesta del MEN reduce el eje de procesos culturales y estéticos asociados con el lenguaje, al análisis crítico del texto literario. Está centrado en el material y no en el uso cotidiano del lenguaje poético: “Quisiéramos poner en consideración una propuesta en la que podrían integrarse las tres dimensiones teóricas señaladas, colocando como eje al texto y haciendo énfasis en una mirada semiótica” (81), y plantea que saber combinar estos enfoques debe ser tarea del docente.

Automáticamente el documento da un salto a la crítica literaria y a la lectura semiótica del texto, muy pertinente en los grados superiores; no obstante, se trata de fomentar un discurso no ficcional alrededor de un discurso ficcional. Sin lugar a dudas, aquellos referentes o abstracciones culturales con los cuales se pretende que un chico de catorce años asuma una obra literaria, sigue dejando por fuera sus necesidades afectivas y estéticas. Propone la crítica literaria más rigurosa en niños que por muchos años dejaron de soñar mundos ficticiales.

Más adelante apuntala el texto literario como eje de la función estética del lenguaje: “En términos generales [...] se conoce literatura solo leyendo las obras” (88). Y, finalmente, señala cuáles son las dos competencias que debe tener el docente:

reconocimiento del canon y apropiación del enfoque semiótico. Hay que aclarar que es el esquema de estándares más avanzado y pertinente que ha presentado el MEN y que su bondad está en que permite hacer adaptaciones y aportes o cambios de fondo. Presento a manera de ilustración, la estructura curricular de Lengua Castellana para los grados 7° y 8° de Bachillerato de los Estándares Curriculares.

1. PRODUCCIÓN TEXTUAL	Conocimiento y utilización de algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.
	Producción de textos escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezcan nexos intertextuales y extratextuales.
2. INTERPRETACIÓN TEXTUAL	Comprensión e interpretación de diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.
	Caracterización de los medios de comunicación masiva y selección de la información que emiten para clasificarla y almacenarla.
3. ESTÉTICA DEL LENGUAJE	Reconocimiento de la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura.
	Comprensión de obras literarias de diferentes géneros, para propiciar el desarrollo de capacidad crítica y creativa.
4. OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	Relación intertextual entre obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.
5. ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN	Reconocimiento, en situaciones comunicativas auténticas, de la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar actitudes de respeto y tolerancia

Tabla 1

Frente a estas exigencias del Ministerio de Educación se presentará en el apartado de los Resultados las condiciones reales en se encontraban los alumnos de esta experiencia de investigación cuando se hablaba de competencias comunicativas. Se expondrá un listado de las dificultades más generales que se evidenciaban en los escolares y que contrastan con las exigencias hechas en los estándares curriculares.

Finalmente, en los Lineamientos Curriculares no aparece la competencia de la escucha. La escuela no desarrolla con rigor competencias para escuchar los imaginarios de otros, que surgen muchas veces de la necesidad de ser escuchados y se generan pocos mecanismos de comunicación afectiva en la escuela que faciliten la escucha saludable como terapia para los males de nuestra incomunicación, teniendo en cuenta que el diálogo estético solo se puede dar en un ambiente de construcción solidaria. En conclusión, se observa que en el documento del Ministerio de Educación Nacional faltaba investigación pedagógica y epistemológica en lo que se refería a la función estética del lenguaje en los niños como respaldo a una propuesta didáctica, a pesar de que los Estándares Curriculares están inspirados en cuatro autores muy lúcidos como Alfonso Reyes, Juan José Arreola, Ernesto Sábato y Ortega y Gasset.

Se puede afirmar entonces que el enfoque actual de la escuela promueve de manera insuficiente la representación abierta, holística y creativa de la realidad, no integra el pensamiento divergente en aras de buscar la competencia y efectividad. El tema se hace más complicado si asumimos la supremacía de los medios masivos de información ya que la escuela se enfrenta a procesos de mistificación o cosificación de los imaginarios a través de ellos.

Los mass media pueden ser aliados en los procesos educativos pero no están en manos de mediadores de la cultura, sino de empresas que buscan la plusvalía, estos innovan en los recursos expresivos y muchos de sus contenidos tienen la función de devolver una imagen prefabricada. Tal vez estos productos satisfacen en el niño una necesidad de imaginarios y afectos que desconoce la sociedad, abstraída como está por el auge de la información.

El niño de nuestra institución local interactúa más rápidamente con el multimedia que con el libro, lo que implica un moldeamiento más temprano de sus procesos de pensamiento; es decir, modela su forma de “leer” y de percibir en una medida que no lo logra el texto escrito, tal vez por el tiempo de contacto y por factores característicos como: impacto, rapidez, densidad, fugacidad, cambios de escenario, narración elíptica, simultaneidad de relatos, economía de recursos, pocas descripciones, abuso del ícono y detrimento del discurso verbal. Es posible que estas consecuencias poco sean

tenidas en cuenta por los adultos que hasta hace poco tiempo no se preocupaban por el asunto. Las expectativas estéticas y afectivas de los jóvenes son saturadas por la oferta mediática de manera indiscriminada, por esta vía reduce y/o modifica su léxico, lo mismo que la calidad de sus imaginarios. Otro fenómeno patente es que los textos que los estudiantes bajan de Internet generan desorientación frente a unos usuarios que están en etapa de formación debido a fallas de cohesión, coherencia y fundamentación.

Aparte de esto, el cine comercial y la publicidad no exigen habilidades analíticas de parte de los consumidores de la imagen pero tienen claros sus intereses y características específicas, por lo tanto, en ese ámbito de la competencia comunicativa hay que trabajar mucho desde la didáctica pues se necesita formar un usuario crítico y, según la experiencia de la investigadora en el contexto escolar local, poco se asume el audiovisual como un texto de lectura complejo que hay que interpretar adecuadamente y por tanto, no se orienta con unas directrices didácticas a pesar de que lo establecen los ejes curriculares emanados del Ministerio de Educación. Una razón fundamental de ello es que aparentemente el lenguaje visual no requiere de unas estrategias de lectura como el texto escrito y parece más fácil la orientación del alumno hacia la comprensión, por lo menos en el contexto escolar oficial.

Todo lo anterior justifica la configuración de una didáctica del lenguaje ficcional poético que vincule la literatura y el audiovisual al interior de la escuela. Se espera presentar una experiencia de años, esforzada, sincera y pedagógicamente respaldada por sus resultados, con fuentes de información en contexto, las cuales se encuentran en el cuerpo de esta investigación. Esta experiencia constituye un esfuerzo por aportar y evolucionar en el tema de la formación de niños usuarios de la poesía y la ficción.

IV. Objetivos de la investigación.

Objetivo general

Esta propuesta busca desentrañar el funcionamiento del lenguaje ficcional literario del niño de la básica secundaria, para plantear un modelo didáctico que permita comprender sus expectativas, vivencias y desempeños, y así, poder fomentar el desarrollo de competencias comunicativas dentro de su formación integral.

Objetivos específicos

- ✓ Como resulta vital reconocer una vivencia real de la literatura por parte del alumno, se busca definir los rasgos y desempeños específicos de un niño usuario del lenguaje ficcional literario.
- ✓ Con base en lo anterior es necesario identificar los procesos psicológicos y los mecanismos empleados por el niño de la básica cuando estructura gradualmente su lenguaje ficcional literario.
- ✓ Viendo la necesidad de canalizar unas prácticas educativas hacia la consecución de los anteriores logros, otro objetivo específico es proponer unos ejes temáticos específicos para estructurar con más rigurosidad una didáctica del lenguaje ficcional poético en los estudiantes.
- ✓ El trabajo mediador requiere de una relación afectiva adulto –niño a través de la lectura, la escritura y la escucha, se busca entonces formar un usuario autónomo y afectivo del lenguaje literario. El componente ético de esta propuesta busca llevar el cuerpo-mente a expresarse con una actitud reflexiva a través del gesto, el movimiento, la palabra y el silencio.
- ✓ Se aspira a recoger un número significativo de experiencias y materiales de carácter poético, introspectivo y ficcional como resultados de las estrategias orientadoras del modelo didáctico.

✓ En medio del trabajo experiencial se busca generar algunos aportes a la reflexión pedagógica acerca del desarrollo del lenguaje poético de los niños.

Esta propuesta didáctica que nace de unas necesidades reales en el aula de clase, articula lo práctico con lo teórico a través de la experiencia, concilia el espíritu y la materia armónicamente, reúne discursos heterogéneos con el objetivo de transformar la realidad interna del niño de nuestra escuela.

V. Metodología

Hacer explícito de manera sistemática y coherente un proceso experimental tan complejo y de larga trayectoria demanda rigor y paciencia. Es necesario relacionar el contexto de investigación, las diversas maneras como se ha llegado todos los días a intervenir y observar el microcosmos de la clase durante más de 10 años, los resultados que siempre sufren variaciones a largo plazo, los presupuestos teóricos que fueron seleccionados desde ámbitos muy diversos, el entramado de subjetividades que surgen del alumno lector y por último, el lenguaje ficcional literario que cada vez es más versátil y cuenta con nuevos espacios de movilización. Resultó una tarea compleja desbrozar circunstancias, intenciones, procesos, contingencias, para finalmente definir un modelo de trabajo flexible que se plegara a las circunstancias históricas de la escuela actual. El trabajo de investigación requirió de procedimientos diferentes relacionados con dos grandes momentos o fases:

✓ Para el trabajo diagnóstico de base, se adoptó el enfoque originado en la investigación con procedimientos cualitativos y de acción – participación.

✓ Para realizar el trabajo experiencial se emplearon instrumentos concretos y muy variados dentro y fuera de la clase como el diario de clase, las pruebas, los cuadernos de trabajo, talleres, conversaciones esporádicas, que daban validez a los resultados obtenidos durante un período prolongado durante el cual, fueron cambiando las circunstancias de los observados y del investigador.

Los datos estadísticos propios del enfoque cuantitativo apoyaron la sistematización de los resultados que ofrecían solidez a los resultados observados.

i. Enfoque del trabajo experiencial.

Este trabajo que en principio estaba planteado como investigación también se asume desde un paradigma integrador de procesos, de niveles de acercamiento, de ciclos y de propuestas, es decir, como una vivencia en espiral, holística, alrededor de una pregunta inicial.

La investigación se ha valido de los trabajos de Inés Otilia Fernández (2002) quien ha puesto a disposición una serie de conceptualizaciones trabajadas por Jacqueline Hurtado (1998) y Pierre Weil (1993). Esto para dar coherencia teórica al enfoque de la investigación que encontró una afinidad de ideas y valores con los aportes teóricos centrados en el modelo holístico.

Weil, 1993 citado por Fernández, (2002:13) afirma que, “se puede considerar como abordaje holístico todo lo que busca construir puentes entre las fronteras creadas en el espíritu del hombre por su propia mente, deformada por un exceso de desarrollo del racionalismo y de la razón, en detrimento de la sensación, el sentimiento y la intuición...”. Según el autor, lo holístico reunifica lo que fue separado de forma artificial, creando en el nivel epistemológico grandes divisiones como la filosofía, la religión, el arte y la ciencia.

Con el transcurso del tiempo y a través de las lecturas se fueron encontrando percepciones y posturas que armonizaban con el modelo de trabajo. Si nos atenemos a las demarcaciones metodológicas, se entiende que se ha seguido una orientación etnográfica porque es un estudio descriptivo con unas herramientas cualitativas que han permitido formular unas interpretaciones, que se espera sean objetivas, sobre un hecho social muy concreto. No obstante se ha valido de un trabajo experimental dentro de un aula–laboratorio para provocar respuestas observables y articular todo evento pequeño o cotidiano a un conocimiento sistémico de la realidad del aula. Toda conducta por particular que sea, ha formado parte de una interacción afectiva, social e histórica y ha sido examinada por el mismo grupo, en este caso los escolares.

Unos años adelante se ha encontrado que Vygotsky se acerca mucho más al modelo experiencial en clase debido a que facilita un método experimental para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores donde el lenguaje cumple un papel fundamental; entonces la propuesta tomó un viraje sensible hacia el trabajo diario con colectivos en situación crítica cruzada por la relación afectiva. Los aportes de Bateson (1972), fueron un soporte de gran validez en la medida en el autor que establece vínculos entre el individuo social y sus resortes primarios. Dichos aportes serán expuestos más adelante.

En virtud de la interacción con el estudiante, la propuesta *Cómo tejer imaginarios a través de la lengua castellana* comparte algunos fundamentos de la Investigación-acción en la medida que el proceso ha buscado resolver una problemática planteada, ha buscado modificar la conducta para lo cual ha diseñado planes, programas, currículos que permitieron la interacción con el niño y el adolescente observado. Finalmente, se han trabajado diferentes técnicas en la recolección de la información, desde la observación cotidiana hasta los datos estadísticos, registros en diarios de clase, entrevistas etc.

No ha sido un proceso lineal agotado sino que se produce por ciclos y en espiral, ya que todo el tiempo se repiten procesos para revisar hechos y variables, se avanza en proyecciones y se ajustan percepciones cada vez más complejas; así mismo, se han extraído unas conclusiones más profundas en algún aspecto de la investigación pero en otro solo se ha llegado a exploraciones iniciales, buscando dar coherencia a un modelo de usuario cambiante.

ii. Plan y desarrollo de actividades de la investigación.

Este trabajo de investigación comenzó a raíz de una especialización en 1999 sobre el desempeño de los niños en Vianí y la observación directa del comportamiento de Fidel, niño de 3 años, cercano a la investigadora. El trabajo de investigación se inició en el año 2000 en su etapa teórica y diagnóstica. A partir del 2002 se ha venido trabajando en la propuesta didáctica con los grupos escolares y en todo ese recorrido se han venido sistematizando las observaciones y los análisis de forma constante

hasta estructurar el documento final adelantado entre el 2013 y 2015. Se explica el proceso en la siguiente tabla:

ESTRATEGIA	CONTEXTO	OBJETIVO	ACTIVIDADES	EVIDENCIAS
Trabajo experiencial 1999	Institución Educativa de Vianí.	Fomentar el gusto por la literatura en niños de grado sexto	Talleres de recepción y producción	Materiales elaborados.
Observación no participante 2001	Institución Josep M. de Sagarra Grados: 1º, 2º y 3º de primaria	Verificar algunas pautas de interacción entre alumno y docente	Actividad didáctica: <ul style="list-style-type: none"> • Poesía • Lectura en voz alta de un cuento • Lectura personal <p>Dos sesiones con cada grupo.</p>	Registros
Observación participante 2001	Institución Josep M. Sagarra grupos escolares de primaria,	Percibir las reacciones de los niños a la propuesta didáctica.	Actividad didáctica: Una sesión <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de poesías • lectura de cuentos • escritura de cuentos • canciones • lúdicas 	Materiales escritos
Entrevista 2001	Escuela Josep Sagarra de Barcelona, (3 docentes de primaria)	Un acercamiento a las creencias de los docentes. Ratificar un estado de prácticas en ese contexto educativo	Entrevista.	Material escrito
Observación no participante 2008	Colegio Smart K. en Bogotá. Grado Transición	Verificar algunas pautas de interacción entre el alumno y	Actividad didáctica: <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de poesías • dibujo 	Dibujos

ESTRATEGIA	CONTEXTO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	EVIDENCIAS
		docente.	<ul style="list-style-type: none"> • repaso • Recreación de un cuento conocido 	

Trabajo con un modelo experiencial evolutivo	Las instituciones educativas Vianí y Tocancipá cercanas a Bogotá, Colombia. Nivel de Secundaria.	Generar respuestas en los alumnos frente al uso del discurso ficcional literario. Socializar propuestas para flexibilizar los métodos. Sensibilizar a la familia sobre la necesidad de acercar los lazos afectivos a través de la lectura.	Desarrollo curricular de la asignatura de lengua castellana a través de la intervención directa durante períodos de tres y cuatro años (2002 – 2014) Talleres con profesores (2010-2014) Talleres con los padres. (2009-2012)	Productos elaborados. Trabajos audio visuales. Afiches, Fotografías Textos escritos. Observaciones de Padres y madres de familia del contexto local Socialización de resultados en el Foro Nacional. 2010
Estructuración y ajuste de los resultados (2013 –2015)	Bogotá.	Elaboración del documento final.	Revisiones, ajustes, elaboración de cuadros estadísticos, Últimas interpretaciones de datos.	Documento de Tesis

Tabla 2 Plan de actividades desarrollado.

CAPÍTULO I. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Estado de la cuestión

Allanar el problema del déficit de lectura y escritura hoy en día parece una tarea menos engorrosa que hace diez años pues ya existe una convicción desde diferentes organismos estatales de la necesidad de difundir el hábito de la lectura que ha motivado el desarrollo de proyectos en torno suyo, sin embargo, la cultura actual impone constantemente retos que sobrecargan la capacidad de discernimiento pedagógico. Cuando se ha aclarado un poco el oscuro asunto de para qué escribir en la escuela, se presentan fenómenos que excluyen procesos de escritura y de mediación por parte del docente. Cuando se comprende que el libro es fundamental en la formación y la investigación, Internet irrumpe con su menú de ofertas que incluye opciones insospechadas. Se brinda entonces, una oportunidad de generar nuevos y múltiples referentes alrededor de los cuales reconfigurar un modelo educativo para niños cuya naturaleza de percepción ha variado notablemente; allí hay una necesidad insatisfecha de penetrar en mundos ficcionales donde sentirse a gusto. La perspectiva del investigador se vuelve más dialéctica y flexible frente a la complejidad e in-permanencia del fenómeno de enseñanza aprendizaje que se viene dando en el aula.

En el escenario de investigaciones afines en que se encuentra este trabajo se puede señalar algunos referentes bien importantes como son las reflexiones desde la filosofía de la imaginación, los estudios literarios centrados en el concepto de *ficción*; los mecanismos de la creatividad y las funciones cerebrales a la luz de los estudios científicos actuales. Lo complicado es extraer en ese material, aquellos elementos que ilustran la actuación del niño y del joven como usuarios inexpertos del lenguaje ficcional y literario. Hay preguntas aún sobre la actuación del niño frente a la ficción literaria y como afirma Teresa Colomer en su disertación titulada, “*La literatura infantil, una minoría dentro de la literatura*”, “es la posibilidad de formular sus propios interrogantes lo que define una perspectiva nueva del conocimiento”, (Colomer, 2011:

32). Plantear entonces algunas dudas nos puede conducir a nuevos puntos de reflexión sobre el comportamiento del niño frente a la ficción y la poesía.

A juzgar por la bibliografía consultada antes de iniciar el trabajo, hay evidencias de la preocupación por la formación literaria en los niños a partir de los años 80 aproximadamente: Luis Sánchez Corral (1995), Rachel Desrosiers (1978), Georges Jean (1981), Juan Cervera (1985), Manila Janer. (1989). Fuentes menos recientes, Dora Pastoriza (1962), Donald Winnicott (1972).

Diversos autores como Giani Rodari, Víctor Moreno y Georges Jean han incursionado productivamente en experiencias pedagógicas cargadas de innovaciones estéticas, donde el niño activa todo su potencial imaginario frente a la posibilidad que le brinda la palabra poética. Saben ellos que estimulando el desarrollo del lenguaje poético literario en los niños, brindan el derecho a soñar más allá de lo que brinda la simple escolaridad en una cultura de consumo donde el lenguaje pierde la función poética; bien lo dice Emilia Ferreiro: “La escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura”, (2000:3)⁴.

El concepto de ficción aplicado al entramado de experiencias diarias, a los procesos creativos que despliega el niño frente al lenguaje figurativo, a sus pulsiones, a sus expectativas estéticas y a los imaginarios colectivos locales y universales es uno de los ámbitos con los cuales la literatura se articula como una experiencia de vida que enriquece la integración sistémica del ser humano. Sobre este aspecto, ya hay profundas reflexiones desde la pedagogía, la filosofía de la imaginación, también desde la psicología algunos autores describen los mecanismos de la creatividad y las funciones cerebrales a la luz de los estudios científicos actuales.

Se manifiesta, por otra parte, una preocupación generalizada por actividades de carácter ficcional que los niños realizan espontáneamente, lo que ha motivado, como consecuencia, la producción de talleres literarios por fuera del quehacer escolar; con

⁴ Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México.

el interés de fomentar la vivencia literaria en los chicos. Casualmente, el Ministerio de Educación Nacional en Colombia —en adelante MEN— llevó a cabo en el 2008 un trabajo exploratorio sobre la producción literaria que incluye a los niños a través del Concurso Nacional de Cuento. Este arrojó resultados que constituyeron un escenario para la discusión sobre el papel de la escuela en el desarrollo de la escritura infantil, y de las universidades en la formación de educadores. Actualmente se abren muchos espacios en el plano internacional para el fomento del hábito lector.

Hoy en día se reflexiona mucho acerca del moldeamiento de las tecnologías y el lenguaje visual en la percepción de nuestros jóvenes sobre lo cual hay posturas que apuestan por el aprovechamiento de la imagen multimedia en beneficio de la formación literaria dentro de la escuela, para lo cual se requiere de una didáctica que desarrolle habilidades de interpretación.

1.2 Contexto de la Investigación.

La investigación se ha desarrollado en escuelas de carácter oficial, pertenecientes a sectores populares de Barcelona, España y provincias cercanas a Bogotá, Colombia.

Un escenario donde se hicieron observaciones para un diagnóstico inicial en el 2002, fue la escuela primaria Josep María de Sagarra, ubicada en el barrio Vall d'Hebron (Barcelona). Escuela muy agradable con buenos ambientes de aprendizaje, tenía en ese entonces grupos de veinticinco estudiantes, la mayoría de origen catalán. Los niños presentaban similares rasgos de socialización al contexto urbano en Colombia: sostenían una relación cercana con la profesora de primaria, eran dinámicos, espontáneos y según comentaban los maestros, no se percibían conflictos socio afectivos para destacar. Allí se aplicaron unas entrevistas a tres docentes, se trabajó la observación y un par de talleres prácticos con los cursos de primero a quinto. Los docentes entrevistados llevaban ya muchos años de experiencia con edades que oscilaban entre 45 y 50 años.

Un segundo escenario, 1999-2001 y 2005 – 2009. Las poblaciones Vianí y Tocancipá, de la provincia de Cundinamarca, región central de Colombia, relativamente cerca de su capital, Bogotá. Allí se desarrolló el trabajo experiencial y los talleres con docentes.

Otro escenario en el 2008 fue el centro educativo Smart K. de un sector popular de estrato medio de Bogotá. Era entonces una institución pequeña con 50 niños en total. El grupo se componía de doce niños de nivel pre- escolar.

Paralelo a esta investigación hubo unas observación esporádica en instituciones educativas privadas que se obtuvieron mediante el diálogo con dos niñas allegadas a la investigadora: Valeria y Sarita. Un contexto muy cercano a la investigadora que fue el recorrido que hizo Fidel desde su primera infancia hasta los 16 años y que sirvió de referente constante.

1.3 Fases del proceso de investigación.

A través de las lecturas realizadas y de la experiencia didáctica de los últimos diez años, se ha terminado por estructurar esta investigación que no resultó tan simple si se tiene en cuenta que se trabajó por una parte, sobre un referente teórico poco delimitado que casi siempre deriva hacia el texto literario o hacia el fenómeno de la recepción en los adultos; por otra, tiene un alto componente experimental que admite muchas posibilidades de observación desde diversas disciplinas.

Hay que mencionar una primera etapa algo intuitiva en el año 1999 donde se iniciaron unas experiencias didácticas con los niños de grado sexto en Vianí como resultado de una especialización que se había adelantado en Bogotá con la Universidad Tadeo Lozano. Allí se empezaron las primeras observaciones pero no había un horizonte planteado como investigación didáctica.

La segunda fase se desarrolló en Barcelona (2000-2002), etapa durante la cual, la inquietud de indagar sobre el niño como usuario del lenguaje orientó la investigación sobre el material literario y sobre las posturas de sicólogos y pedagogos

que tenían amplia experiencia acerca del desempeño del niño frente a la vivencia estética. En este mismo periodo se hizo un primer diagnóstico sobre las prácticas y convicciones didácticas generalizadas en primaria mediante los talleres y las entrevistas que se aplicaron en la escuela Josep María de Sagarra.

La tercera fase experiencial se desarrolló en Colombia (2002-2014), ahí se aplicó la propuesta didáctica en los contextos escolares donde laboró la docente investigadora y se ampliaron los fundamentos teóricos sobre la complejidad de la dimensión ficcional del ser humano y más concretamente del niño. Al mismo tiempo, se fueron seleccionando las actividades y los materiales que permitieron cotejar resultados, expectativas y proyecciones sobre el comportamiento del niño.

Una cuarta fase (parte del 2013 hasta el 2015), donde se hizo una revisión de nuevos resultados, la jerarquización y sistematización de la información y la redacción final del documento.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS



Homenaje en el Día de Difuntos, grado 6°, 2009.

Mantener como referencias los aportes de los autores que se presentarán en esta unidad, permitió conservar una trayectoria desde el momento inicial del proceso de investigación hasta la obtención gradual de sus logros. Se expondrán autores que analizan la ficción, el pensamiento y el lenguaje dentro de la estructura comunicativa vinculada a los resortes subjetivos del individuo. Más adelante otros autores profundizan en los mecanismos y procesos del pensamiento creativo que dan fundamento al trabajo central de esta propuesta relacionado con la producción textual. Necesariamente se traen aportes sobre el material literario y los aportes didácticos que rodean la formación literaria del niño. Uno de los aspectos más trabajados es el proceso de recepción por lo que se presentarán los aportes referidos al texto y el iconotexto. Finalmente se hará una exposición a partir de Vigotsky sobre el marco metodológico experiencial que se aplicó en la formación de un usuario inicial de la ficción y la literatura.

2.1. La ficción como estructura comunicativa.

2.1.1. Las funciones cerebrales y la ficción.

Mauro Torres, (1972) habla de la función irracional o creativo-alucinatoria que radica en el hemisferio derecho del cerebro. De la naturaleza del cerebro depende la lucha y la unidad de las dos funciones, por tanto, las configuraciones de los imaginarios colectivos; algunos individuos son más racionalistas hasta el extremo de la rigidez, y otros más irracionales hasta llegar a la esquizofrenia, pero la inmensa mayoría oscila entre la armonía y el desajuste cercano a la unidad psíquica. Esta función creativa que en estadios primitivos es más fuerte, no desaparece con la evolución de las culturas. Mauro Torres defiende la tesis de que la sustancia de la cual se compone lo irracional no es otra cosa que diferentes categorías de la función creativa-alucinatoria, apartándose de esta manera, de los planteamientos freudianos sobre el instinto, la represión, etc. Para Torres, el pasado no es un depósito de recuerdos sino una “estructura mental” fundamental para el ser humano. El autor considera que la poesía, la religión y el arte dan expresión a las fuerzas ficcionales del

cerebro, se pliegan sobre el mundo de una manera diferente de los productos del pensamiento lógico. Bateson, (1972) se inclina por hablar de procesos primarios arcaicos y aquí se puede dar cabida al pensamiento mítico, el cual es fundamental en la comprensión de la identidad de una manera holística no fragmentada, que elude la división cartesiana para su análisis.

El mito es una metáfora que relaciona fragmentos de la realidad del hombre; no solo se trata de las relaciones causa-efecto, se trata de permitir diferentes reconstrucciones de un hecho, de relativizar la verdad. Nicolás Buenaventura, cuentero y pedagogo colombiano cita a Lévi-Strauss para referirse a falsos problemas que rodean al pensamiento mítico: "...No existe término verdadero del análisis mítico, ni unidad secreta por asir al final del trabajo..." "el ejercicio y el uso del pensamiento mítico exige que sus propiedades se mantengan ocultas", Buenaventura (1998:13), "los mitos son objetos aún para aquellos que piensan – fundamentalmente- a través de ellos", aduciendo a la cualidad de mostrar la esencia de la naturaleza. En nuestra didáctica ficcional es necesario mantener conectado al escolar con nuestras realidades míticas como fundamento de identidad cultural.

2.1.2. Concepto de ficción.

Se entiende la *ficción* como una estructura abierta que posee unas reglas de juego, con espacios paralelos donde se generan significados propios que están íntimamente ligados con el mundo objetivo. Dice Saer (1997): "no se escriben ficciones para eludir por inmadurez o irresponsabilidad, los rigores que exige el tratamiento de la verdad sino justamente para poner en evidencia el carácter complejo de la situación" (sp). Según afirma García Landa, (1994 sp), desde la antigüedad, los autores perciben la ficción como una versión compleja de la realidad, es "un acto que transforma la realidad y da lugar a elementos nuevos" (García L. 1994: sp); el receptor participa intencionalmente del juego de la ficción, proyecta sus propias emociones sobre el mundo narrado. Por otra parte, esta esfera de lo ficcional vista desde la estructura sistémica del ser, se nutre de resortes subjetivos anclados en el inconsciente, por esta razón, Bateson 1972 plantea la necesidad de revisar la percepción sobre la integralidad del ser que vincula la dimensión racional consciente y

la dimensión inconsciente en circuitos de contingencias, interconectados de manera sistémica. También Vygotsky (1939), plantea que el pensamiento surge de una motivación, una necesidad, de las emociones, inclinaciones, afectos, todo esto constituye su base subjetiva y circunstancial; de manera similar emerge el pensamiento ficcional por lo que en la escuela puede desarrollarse mediante un anclaje complejo a través del lenguaje. Por eso se define esa relación natural antes de exponer sus factores subjetivos.

2.1.3. Pensamiento y lenguaje

Según Vygotsky, (1939, 229), “La consciencia se refleja en una palabra como el sol en una gota de agua...Una palabra es un microcosmos en la conciencia humana.” Después de establecer una relación directa entre las circunstancias concretas y subjetivas del alumno y el pensamiento se presenta la explicación que ofrece Vygotsky sobre el vínculo entre el pensamiento y el lenguaje dentro de nuestro contexto. Desde su obra *Pensamiento y Habla* (1985), Vygotsky afirma que las relaciones complejas que se dan entre pensamiento y habla se producen en el proceso de formación de la consciencia, no son condición sino resultado de la formación de la persona, también afirma que en sus inicios, el habla tiene un componente pre intelectual. Con esa premisa se asume que la formación de la consciencia y la madurez intelectual no son requisitos para hacer complejos los procesos de pensamiento y se ha demostrado en la institución que niños con dificultades de aprendizaje fueron madurando intelectualmente a través del trabajo aplicado en clase. Para hablar de esta relación entre habla y pensamiento es necesario centrarse en la relación entre palabra y sentido.

Un aspecto interesante en este estudio es la crítica que Vygotsky hace a las teorías relacionadas con el vínculo entre la palabra y su sentido, las cuales separan el pensamiento de las implicaciones de la palabra sobre éste y viceversa, de esta manera el pensamiento es un acto neutro, puro. Este vínculo, una vez que surge permanece invariable como las dos caras de una misma moneda. Por supuesto que entre estas dos caras no se dan relaciones específicas y cambiantes. Según Vygotsky estas teorías olvidan la capacidad de la palabra para reflejar una realidad en la

consciencia debido a su naturaleza psicológica, tampoco la vinculan al desarrollo psicológico del hablante. Afirma Vygotsky que el significado de las palabras es un fenómeno que evoluciona con el desarrollo del niño; también cambia la relación entre el pensamiento y el habla, de tal manera que una discrepancia en la incorporación de nuevas estructuras por parte del niño llega a ser un requisito antes que un obstáculo, cita a Pushkín con los siguientes versos:

*Como unos labios rosados sin sonrisa,
sin fallos de gramática
la lengua rusa me disgusta. (1939,204).*

El autor cita a Piaget quien afirma que el niño usa las estructuras gramaticales mucho antes de comprenderlas por lo cual asegura que la gramática precede a la lógica. También cita a Hermann Paul⁵ quien afirma que la categoría gramatical es una forma fosilizada de la categoría psicológica, lo cual es relativamente cierto, se podría pensar en este sentido, que una forma de pensamiento precede y se concreta en una estructura ficcional literaria; por su parte, Vygotsky asegura que no hay nada más inseguro para interpretar el sentido psicológico de un texto que la interpretación gramatical, por eso, un enunciado que se puede organizar de diferentes maneras es la evidencia de la multiplicidad de implicaciones subjetivas que se dan a nivel psicológico, la palabra no está separada de su sentido. Se presentan dos casos en los cuales el autor analiza el vínculo entre pensamiento y lenguaje.

Vygotsky plantea que la relación entre pensamiento y habla no es una cosa nebulosa imposible de describir. Todo lo contrario, es un proceso que bien explicado por el autor, se desarrolla en una serie de fases o estadios desde el pensamiento a la palabra y desde la palabra hasta el pensamiento. Un aporte valioso para la didáctica en primaria es la tesis suya de que en la infancia, mientras el desarrollo del componente sintáctico va de la palabra a la oración, el aspecto semántico va del todo a las partes. Es decir, plantea una relación inversa, dinámica y cambiante entre pensamiento y habla. Un texto infantil involucra demasiadas experiencias semióticas o afectivas que no se pueden fragmentar por lo que se puede decir que cumple esa

⁵ Hermann Paul, lingüista alemán, (1846 . 1921)

premisa de la relación inversa entre pensamiento ficcional y sintaxis; después de escuchar varias veces una historia, el niño va poco a poco colmando los vacíos del relato aquí y allá, hasta ir captando la globalidad del texto.

El lenguaje egocéntrico, como lo nombra Piaget es el discurso internalizado por el niño; según Vygotsky, sirve a la toma de consciencia, a la superación de dificultades, a la evolución del pensamiento y no es evidencia de involución intelectual como proponía Piaget. A medida que crece el niño pareciera que disminuyera el habla egocéntrica pero según Vygotsky lo que disminuye es la vocalización dando lugar a procesos de abstracción mucho más complejos que llama habla interna. Ese discurso interno es materia valiosa que origina la reflexión introspectiva de los procesos de abstracción para lo cual se requiere por tanto, tiempo y paciencia. En la escuela básica hay comportamientos que simplemente quedan relegados al margen de la clase pero que para este trabajo son señales de un mecanismo o un evento, por ejemplo cuando se alejan de la lectura o de una proyección. Lo cierto es que el discurso ficcional permite a los niños explorar con procesos interiores similares pero que desafortunadamente pueden estar moldeados hoy en día por los discursos de los medios masivos. La escritura personal permite explorar un discurso interior que puede convertirse en un incipiente discurso literario en la medida en que ellos vayan adquiriendo herramientas.

Otro aspecto interesante que enriquece esta unidad es el entender que un acto de pensamiento es global, denso, ocurre en un solo acto, mientras que el habla se despliega sucesivamente. Esto hace que expresar un imaginario en palabras o gráficos resulte de mayor complejidad para un hablante infantil y más aún si se asume que este paso del pensamiento a la palabra está mediado por el significado que es un aspecto variable y subjetivo. Aparte de ver la relación directa entre pensamiento y lenguaje se podrá ver los resortes que subyacen a dicha relación: La idea de que el pensamiento surge de necesidades, emociones, inclinaciones, afectos, planteada por Vygotsky abre paso a la ensoñación como proceso mental ligado al lenguaje ficcional.

2.2. Resortes subjetivos del pensamiento ficcional desde el ensueño y el inconsciente

2.2.1. Las ensoñaciones conectan al hombre con el universo.

Para los objetivos de este trabajo ha resultado muy pertinente buscar en los idearios de Gastón Bachelard, la base fenomenológica de la vivencia de la poesía a través de la ensoñación, pese a que el seguimiento que hace está enfocado sobre las vivencias de la infancia que afectan la vida adulta. Se tratarán aquellos elementos de reflexión que permiten por una parte, aproximarse a la experiencia de infancia que será materia de ensoñación del adulto en el futuro, y por otra, acercar el discurso escolar a ese mundo recóndito en el que se sumerge el niño con frecuencia.

Según el autor, la fenomenología de la ensoñación “lleva a intentar la comunicación con la conciencia creadora del poeta” (1990: 9) con la facilidad de tratar una imagen aislada sin el rigor que los sistemas de ideas generan a la conciencia racional. Es percibir sus imágenes amadas desde una perspectiva nueva, lo cual ha resultado gratificante como experiencia personal ya que las ensoñaciones conectan al hombre con el universo de una manera placentera y solitaria. Deja claro que no quiere buscar los resortes subjetivos o inconscientes de su creación o de su vivencia, solo observarla como un triunfo de la palabra; para dicha tarea no irá a la subjetividad del poeta sino a sus obras, es decir, la conciencia poética debe registrar los impulsos y la polifonía de sentidos que capta a través de la acción innovadora del lenguaje poético. La aplicación práctica de esta propuesta en el aula siempre ha necesitado de una temperatura emocional que antecede o precede a la creación y el encuentro con imágenes poéticas. La imagen poética se corresponde con un estado de consciencia que se proyecta sobre la realidad.

El acercamiento a la imagen implica un esfuerzo, no se puede actuar pasivamente ante las imágenes sin una intencionalidad. El docente se apropia de ellas como los niños lo hacen pero a través de la toma de conciencia del fenomenólogo, de esta manera, considera una tarea ambiciosa “dar al lector de poemas una conciencia

de poeta”, Bachelard, (1990:33). Es muy diferente de la actividad onírica donde prima la narración de hechos inconscientes que no están destinados a la escritura, no se trata tampoco del “estado crepuscular en que se mezclan vida nocturna y vida diurna”, (24). Este aspecto es neurálgico en el taller literario cotidiano ya que a pesar de la corta edad ellos ya pueden hacer consciencia de sus experiencias de ensoñación. El simple hecho de constatar que una imagen poética mueve sus fibras emocionales crea consciencia de poetas.

2.2.2. Factores de la ensoñación.

Bachelard presenta algunos de los factores asociados a la ensoñación como las palabras mismas, el material de la infancia que permanece en el adulto, la influencia de lo femenino en el espíritu creador, la misma naturaleza observada que despliega sobre el hombre su ímpetu poetizante y el ser que discurre sobre sus propias creaciones. El autor explica la multiplicidad de estímulos que recibe de la forma, los sonidos, acentos, los bordes de las palabras, su género, su opacidad, sus texturas, sin la mirada del lingüista, son entidades caprichosas y cambiantes, que a decir del filósofo, “sueñan”.

Bachelard menciona un hermoso encuentro entre Kafka y las palabras soñadas que se halla en su texto *Sobre el arte de escribir*, (1911) “Casi ninguna palabra que escribo se adapta a las demás; oigo cómo las consonantes se rozan con sonido metálico, y las vocales lo acompañan con un canto que parece el de los negros en las ferias”. Antes de dar paso a un rigor positivista, Bachelard quiere dejar claro que puede divagar alrededor de las palabras como un soñador

Sostiene que solo se puede tener ensoñaciones en la lengua materna y destaca la suave influencia de las palabras en femenino que pertenecen al *ánima*. Las oposiciones de género como orgullo – vanidad, imagen - concepto, tienen el efecto singular de realidades opuestas y marcan el carácter de las cosas; al respecto, nos recuerda el autor que los lingüistas no han hecho un pronunciamiento sobre el género de las palabras que según ellos, es accidental. Muchas palabras vienen en parejas e incluso permiten expresar los juegos del apareamiento sexual: la luna y el sol, “casar

la aurora con el claro de la luna” (Jean Perrin)⁶ . Hay palabras que pierden su femenino al pasar de una lengua a otra, o viceversa, hay palabras que generan grandes ensoñaciones como la palabra *fuenta*, palabras largas y lentas como *chimenea*. Las palabras han ido perdiendo su historia y su pasado, según Bachelard.

Esta perspectiva subjetiva tiene gran trascendencia en el trabajo ya que la experiencia de clase ha dado algunas revelaciones sobre la actitud del niño frente a palabras nuevas, o descubiertas en un ambiente de misterio o de sensualidad. El *anchuroso* mar será siempre el mar de Poseidón para un joven que leyó con la profesora *La Odisea*; esto demuestra que las palabras generan realidades y tienen demasiada fuerza dentro de un escenario; el autor señala que las palabras no tienen el mismo peso psíquico si pertenecen a las vivencias cotidianas, censuradas, vigiladas, o al mundo de las ensoñaciones solitarias donde circulan libres. La tarea de la escuela frente a la carga mediática es muy grande, pero es posible ya que el mismo joven reconoce la ausencia de experiencias profundas con la palabra en los ambientes virtuales donde están inmersos, el principal obstáculo es el poco tiempo de contacto con la experiencia literaria.

Otro factor subjetivo que le da fuerza a la experiencia de ensoñación en la esfera de lo inconsciente, de la infancia, y de lo oculto, es la identidad dual de las palabras. Bachelard se apoya concretamente en C. G. Jung para demostrar que el fondo del psiquismo humano es andrógino. La ensoñación es contemplación, ayuda a conciliar las fuerzas entre lo masculino y lo femenino, reflejando de esta manera, la dualidad del espíritu del ser humano bajo la doble existencia del “ánimus” y del “ánima”. Los hombres que penetran en el mundo de las ensoñaciones se impregnan del ánima. La lectura también refleja esa doble existencia: en ánimus y en ánima si se trata de la lectura de las ideas y conceptos o la lectura de las imágenes poéticas; no son procesos paralelos sino que se entrecruzan en el plano de la superficie y la profundidad. La lectura de una novela puede seguir las motivaciones del ánima o del ánimus según haya inclinación por los hechos o las ensoñaciones poéticas que se desprenden, esa lectura nunca será la misma, afirma Bachelard: “las búsquedas en

⁶ *La colline d'ivoire*. Citado por Bachelard ,Pág. 28

ánimus y en ánima no ofrecen en todas las edades de la vida de un lector las mismas riquezas...nunca se les termina de leer”. Fundamental resulta esta percepción de la lectura en la sociedad moderna si se busca enriquecer el sentido de vida del niño. Es importante leer despacio aquellos pasajes que ofrecen descripciones y palabras sugerentes pero que no están en la visión del niño, lo que implica una paciencia y constancia, un momento adecuado, a través de la lectura comentada. Hay pasajes por ejemplo, que no pueden ser leídos en la hora más pesada de la jornada de clases y es necesario esperar a otro momento para lograr el equilibrio subjetivo.

También trata como factor de ensoñación aquellas instancias yaidas pero que perduran en el ser adulto como fragmentos de infancia. Ya lo dice Bachelard: “Desde que un niño ha alcanzado “la edad de la razón”, desde que pierde su derecho absoluto a imaginar el mundo, la madre considera un deber, como todos los educadores, enseñarle a ser *objetivo*, objetivo de la simple manera en que los adultos se creen “objetivos”, (Bachelard 1990:162). El autor da especial importancia a esa infancia solitaria y cósmica en la que el niño se sumerge, más secreta que la del hombre y que constituye una materia fabulosa, sin tiempos, los datos históricos no moldean las ensoñaciones; es una soledad que no se puede confundir con la del niño enfadado. La soledad del niño enfadado es la que más se encuentra en clase pero se ha podido crear una experiencia en la que el alumno se sumerge gustoso en busca de los imaginarios que formarán parte de su vida adulta. Leer el texto “Como agua para chocolate” despierta ensoñaciones eróticas, los abuelos, el campo, las comidas en familia. El bosque solitario de Buck, el perro del *Llamado de lo salvaje* o sus desventuras pasaron a formar parte de la esfera íntima que no se va a separar ya de sus vivencias como adulto. Gracias a la memoria de imágenes, las experiencias poco nítidas y las ensoñaciones del niño, se conformará el material para la poesía, así lo afirma Bachelard (1990:155): “En el ensueño del niño, la imagen prevalece sobre todo”, puede ocurrir que las imágenes del mundo real del adulto no sean tan asombrosas ni hermosas como las que conserva de niño. Memoria e imaginación están vinculadas de manera imprecisa en la ensoñación del adulto, algunas experiencias pudieron solo haber sido soñadas o imaginadas por eso afirma el autor que la ensoñación es una mnemotecnia de la imaginación, (p.170). He aquí una cita

que hace Bachelard de Henry Bosco donde la ensoñación incita a imaginar la infancia: “Porque mi niñez, para mí, era la que yo me había creado, y no esta niñez...infancia dolorosa”, (1990:185). Llama la atención la vivacidad con que los estudiantes hacen referencia a sus experiencias de ensoñación que aún no se puede saber qué características psicológicas tienen a esta edad pero que encuentran correspondencias con ciertos pasajes o versos leídos o escuchados.

Si para el adulto, la infancia significa el retorno al comienzo, y si como se sabe, hay infancias muy dolorosas de los niños, es importante intuir cómo las subliman, las retocan o las trastocan? ¿cómo se puede ayudar a recrear experiencias en nuestros escolares para que su futura ensoñación reviva impresiones valiosas a partir de la literatura? Mejor que los datos cronológicos, la memoria guarda impresiones, sensaciones, imágenes, está anclada en fragmentos de vida, olores, estados emocionales; la melancolía del niño en solitario; en el ambiente colombiano no se experimentan las estaciones, pero sí la época de las vacaciones y la navidad en el campo. En la obra de Bachelard se encuentran referencias numerosas a imágenes olfativas como catalizadores de la ensoñación, una de ellas es el siguiente texto que extrae de Louis Chadourne “Mon enfance est une gerbe d’odeurs” (mi infancia es un ramo de olores)⁷ Evoquemos el pito del viejo tren o las viejas canciones bailables de navidad a las cuales volvemos los adultos indefectiblemente.

Las fabulaciones del niño muy poco se vinculan con las fábulas contadas por los adultos. A estas les falta encantamiento, admiración, se pueden contar; las otras, las secretas, pertenecen al mundo fabuloso del niño gracias a la ensoñación. “para entrar en los tiempos fabulosos hay que ser serio como un niño soñador”, (Bachelard 1990:181).

2.2.3. El discurso icónico y parcial.

Desde una perspectiva psicológica, muchas de esas vivencias están alojadas en el inconsciente del ser humano y gracias al discurso, se ponen en evidencia aunque con cierta dificultad. Bateson al citar una frase de Pascal: "El corazón tiene sus razones que la razón no percibe, (Bateson 1999:166), sostiene que la mera

⁷ *L'inquiète adolescence*. pág. 32. Citado por Bachelard.

racionalidad teleológica no puede reconocer esta integralidad del ser humano, por lo que se convierte en una aproximación patogénica. Según Bateson, la mente solo percibe fragmentos de la realidad que al reunirse, nunca serán un reflejo totalizante; la consciencia es como la punta del iceberg de la verdad profunda y compleja, es parcial, se ajusta y desajusta constantemente, solo puede ofrecer constantes fragmentos de cadenas causales pero no la totalidad, además no permite conjeturar lo que está oculto a diferencia del iceberg, según el autor. Así mismo, el sistema de evaluación escolar evidencia una aproximación patogénica del aprendizaje del alumno cuando no percibe en forma integral el comportamiento.

Afirma este mismo autor que solo fenómenos como el arte, el sueño, la religión o estados alterados permiten el acceso a niveles inconscientes para dar cuenta de las relaciones del ser con los otros y con el entorno; permiten también, reconocer el carácter sistémico de la mente. Es en este sentido que la vivencia literaria permite en la escuela curar, ya que el mundo subjetivo y sus resortes se ponen de manifiesto gracias al carácter simbólico del lenguaje ficcional.

Las manifestaciones primarias o del inconsciente no están mediadas por el lenguaje de carácter lógico sino por discursos icónicos en la medida en que están compuestas de acciones parciales que mencionan parcialmente la totalidad en virtud de la economía, y discursos metafóricos, ya que simbolizan las relaciones del ser con otros y con el entorno sin identificarlos plenamente; la mente consciente tiene dificultad para acceder a los algoritmos del inconsciente y para hacer la traducción de ese proceso primario como lo llama el autor, del cual, los sentimientos y emociones son signos precisos y complejos.

Se puede entonces asumir que el acto de creación o de recepción estética es uno de esos momentos que permiten el acceso del joven a niveles muy subjetivos e introspectivos, momentos que son observados intencionalmente dentro de la clase o fuera de ella sin que se puedan controlar de manera absoluta. Es común encontrar textos escritos por ellos donde aparecen de manera inconsciente, circunstancias afectivas familiares por ejemplo, la relación difícil con la madrastra; un personaje ficcional agresivo pone en evidencia una circunstancia convivencial. Un alumno con

evidentes problemas de redacción, que escribe una historia en el calor de la inspiración, encuentra serias dificultades para leerlo en otro momento debido a que ya está fuera de ese universo experiencial que originó el escrito. Aquí es donde la didáctica puede hacer un gran trabajo al brindar esos espacios que permiten aflorar discursos no conscientes mientras va puliendo sus herramientas discursivas para lo cual se debe tener mucha paciencia, dado que no les resulta fácil pasar de la vivencia sensorial, de lo icónico o simbólico al discurso verbal.

2.2.4. “Una dentellada no es una señal de guerra sino de juego”.

Otro aspecto mencionado es el marco de referencia de un proceso de comunicación. La comunicación humana opera en diferentes niveles de abstracción desde la denotativa hasta la meta comunicativa; un gran cambio evolutivo de la especie humana es cuando ésta deja de actuar automáticamente ante un mensaje del otro y lo identifica como una señal. Según Bateson (1990), nosotros respondemos muchas veces ante un titular con alto grado de emotividad sin advertir inmediatamente que son “señales” de algo o de una intencionalidad enmascarada. Incluso, somos conscientes de la función de una señal aunque nos auto engañemos. Un fenómeno inherente vinculado a la evolución en la comunicación es la relación entre la palabra y el objeto que denota, esto según Bateson, es comparable a la relación mapa - territorio. El juego como acto comunicativo requiere de un alto grado de abstracción ya que los jugadores saben que juegan a que “son piratas” pero no lo son. Esa doble comprensión es fundamental en los mayores niveles de evolución perceptual y es evidente en los animales también, ya que un animal reconoce que una dentellada no es en realidad una señal de guerra sino de juego. Lo mismo ocurre con la amenaza, la fantasía, la conducta histriónica o el engaño. Paradójicamente, dice el autor, el hombre a veces se maravilla cuando descubre que ha sido engañado a la perfección por un mago.

Bateson cita casos en los que se evidencia un intento de borrar la diferencia entre mapa y territorio en un acto de inocencia absoluta, sobre todo en el arte, la religión y la magia. Según el autor, el juego permite explicar la combinación de los procesos primario y secundario; el proceso primario no distingue entre fantasía y no

fantasía, entre juego y no juego, entre mapa – territorio; el proceso secundario, el consciente, sí hace la distinción.

En nuestro caso, cuando el niño de 11 años accede a niveles de diferenciación respecto de un texto o un audiovisual o una palabra, cuando toma distancia y comprende la función e intención de un verso que dice “agrietando la tierra, desenterró sus zapatos”, está ampliando su marco de referencia, sus niveles de abstracción que sin lugar a dudas, no se desarrollarían sin el apoyo o acompañamiento del profesor de la clase dentro del andamiaje que se llama ZDP, eje central de las tesis de Vygotsky.

Por eso los aportes de estos dos autores permiten aproximarse de una manera más efectiva a la manera como se vincula el niño al lenguaje ficcional literario antes de pasar al proceso del análisis crítico del texto hacia los grados superiores.

2.3. Mecanismos de pensamiento creativo

2.3.1. El pensamiento asociativo-analógico

Desrosiers Rachel (1978), educadora, ha realizado un trabajo experimental sobre escritura de textos literarios, y coincide con otros autores en ubicar el proceso analógico en el principio de la invención. Afirma que “el espíritu, en su actividad inventiva, está esencialmente dotado de analogía: distinguir y coordinar nuevas relaciones”.

Claro que no se puede decir que la analogía está circunscrita a la imaginación poética, es, ante todo, una operación del pensamiento. De ella dice Michel Foucault (1966: 30): “Así aligerada, puede ofrecer a partir de un mismo punto un infinito número de parentescos”. Foucault destaca la universalidad de la *emulación*, la *analogía*, la *simpatía* y la *conveniencia*, que se superponen, se limitan, se refuerzan, se entrecruzan en la superficie del pensamiento. La metáfora es la concreción en el lenguaje, de un fenómeno de similitudes en el pensamiento; el niño en sus primeros años acude al proceso animista para dar cuenta de las cosas, por ejemplo, “la luna se cayó”, lo que a los adultos les parece extraordinario. Con la madurez se convertirá en un proceso intelectual muy abstracto y dejará de ser un simple recurso analógico, una actividad consciente que le producirá mucho placer: el juego poético. Janer Manila

(1989) expone que hacia los siete u ocho años es posible que aparezca en el niño la capacidad de construir una nueva imagen como resultado de fusionar dos elementos más o menos próximos; en el primer nivel, esta relación será concreta, y en el segundo, será más abstracta.

2.3.2. El Pensamiento analógico en el desarrollo de la capacidad creadora.

Como se ha afirmado antes, el pensamiento analógico no es exclusivo del mundo ficcional. Se presentan los aportes desde la psicología sobre el tratamiento que se hace de la analogía como mecanismo potenciador de la actividad inventora en el campo de la ciencia y la industria. No es interés de la investigación explicar el compendio del texto de Gordon (1961), sino tomar los elementos que ayudan en la tarea de configurar un sistema de pensamiento creativo verbal. Se debe antes aclarar que algunos conceptos aparecen delimitados en forma diferente en el texto de Gordon (1961). Por ejemplo, la relación conceptual entre metáfora, analogía y símil.

La palabra sinéctica significa la relación entre elementos heterogéneos o aparentemente ajenos mutuamente (ideas, objetos, sensaciones), que conducen al planteamiento y solución de problemas. Esta teoría operacional se fundamenta en mecanismos intangibles y procesos subyacentes no racionales y de libre asociación, descubiertos mediante la observación directa con grupos laborales ligados al ámbito industrial, como el grupo Sinéctica de Cambridge. Se puede resumir el pensamiento sinéctico, señalando que las cosas heterogéneas tienen muchas posibilidades de ser vinculadas en el pensamiento, y que cualquier pensamiento sobre el mundo es una pequeña conexión inacabada, la cual puede ser simple, superficial, muy compleja, abstracta, cambiante, etc.

¿Por qué este trabajo ofrece interés? En el texto hay una relación cercana entre los conceptos de *ficción* y *creatividad*. Esta última recurre a mecanismos mentales separados del pensamiento lógico o racional que pueden generar productos ficcionales y científicos a través de los estados psicológicos. La ficción hace referencia a un sistema de comunicación, un ordenamiento de la realidad. Por lo tanto, el

discurso científico y el ficcional requieren de procesos creativos que según Gordon y otros autores, pueden potencializarse a través de la educación.

La teoría sinéctica señala la posibilidad de describir el proceso creativo, lo que puede generar resultados favorables en la enseñanza, ya que al comprenderlos se aumenta la eficacia creativa. Además, asume que la invención es un fenómeno análogo tanto en las artes como en las ciencias y que tiene claros vínculos con lo que denomina *subconsciente e inconsciente*, obedece a funciones del hemisferio derecho del cerebro. De ahí que se tienda a confundir los procesos creativos con fenómenos misteriosos que ya desde la antigüedad recibían acepciones como *locura, inspiración, revelación, intuición*.

Adentrándonos en este tema, se destacan dos aspectos: mecanismos operacionales y algunos factores que los facilitan.

Según Gordon (1961), el proceso creativo requiere de dos actitudes mentales dinámicas que tienen como motor, entre otros, el pensamiento analógico. Estas dos actitudes son: *hacer de lo extraño algo familiar*, es decir, asimilar los objetos extraños dándoles un lugar común gracias a una información previa; y *hacer de lo familiar algo extraño*: Dicha actitud obedece a la necesidad del ser humano de lograr una nueva perspectiva del mundo, es decir, la novedad es una búsqueda constante; es fundamental para el proceso de creación, aunque puede generar algunas veces inseguridad debido al apego hacia lo estable y familiar “los seres humanos somos herederos de un legado de palabras y formas congeladas de percibir que envuelven al mundo en una familiaridad confortable” (Gordon, 1961: 51).

El eje que conecta las cosas en el pensamiento es la analogía. Aunque Gordon habla de cuatro mecanismos analógicos (personal, directo, simbólico y fantástico), simplemente se puede hablar de diversas formas como se lleva a cabo la analogía, la cual es “reproducibile y mecanizable, pese a prejuicios románticos”.

El juego con las analogías permite una gama amplia de niveles de asociación. Desde la cotidianidad o la cercanía, el niño compara cosas que guardan un alto grado de similitud, hasta la abstracción más sutil y lejana que abre la mente a comparaciones que constituyen un punto muy tenue de contacto entre cosas

radicalmente disímiles. Dice Suzanne Langer: “La metáfora es la fuerza que hace el lenguaje esencialmente intelectual, creador de relaciones y mostrando siempre nuevas y abstractas formas de la realidad” (citada por Gordon, 1961:138). El lenguaje es de origen analógico como el pensamiento y su deber es renovarse siempre, crear nuevas formas. La analogía le permite acercarse a niveles más altos de generalización. El lenguaje matemático se desarrolla gracias a los juegos de analogía y señala la importancia que Albert Einstein le otorga al pensamiento combinatorio.

Qué juegos analógicos realiza el pensamiento:

—Identificar dos elementos, técnicas o conocimientos paralelos; la biología ofrece muchas posibilidades de comparación (observar las estrategias de la hormiga permitió mejorar el modelo del tanque de guerra).

—Identificarse personalmente con un objeto permite poner en juego el pensamiento creativo, aunque requiere a veces del acompañamiento. Su aplicación implica una pérdida del “yo”, lo que resulta difícil para personas rígidas.

—Identificar un objeto con algo simbólico es describir en forma condensada su naturaleza; la analogía fantástica permite fácilmente hacer de lo familiar algo extraño.

—Aunque no la explica Gordon, la despersonificación pertenece a un tipo de analogía personal que crea nuevas perspectivas.

Según Gordon, la limitación para utilizar el lenguaje está relacionada con la incapacidad para hallar nuevas relaciones. Un factor importante es la función de lo irracional en la resolución de problemas: “La comunicación no racional, por otra parte, produce metáforas evocativas, imágenes con superficies no regulares y fisuras en las que otros pueden encontrar un punto de apoyo y una forma de participación” [...] “Las soluciones últimas a los problemas son racionales, el proceso de encontrarlas no lo es” (Gordon, 1961:23); y es que muchas imágenes parecen iniciarse en los niveles inconscientes, por lo que se tiende a pensar que tienen origen misterioso. Sin embargo, en la actividad consciente pueden intervenir procesos facilitadores como el juego, las sensaciones, la presencia de lo no pertinente, lo insólito, lo común, lo accidental, inventar nuevas preguntas sobre viejas cuestiones. Todo esto genera estados emocionales sin los cuales no es posible el proceso creativo.

El juego, así como el arte, permite crear mundos o alterar lo establecido, permite reingresar a los estados de la infancia, el niño resuelve problemas de carácter técnico, supera resistencias, sin embargo, no es considerado creador porque no supera las dificultades en los niveles del adulto. El juego con las palabras facilita los mecanismos de trasgresión y, por ende, vigoriza el lenguaje y la percepción. Cabe anotar que las palabras pierden su brillo con el uso, llegando a convertirse en “etiquetas”. Aquí tiene sentido el juego con relaciones que no caben en el mundo lógico: lo no pertinente. Lo no pertinente produce otros puntos de vista y trasciende los límites de lo cotidiano. Se puede hacer uso de percepciones, accidentes, ideas, objetos, relaciones que aparentemente no son pertinentes en el mundo racional.

Cabe adicionar otras relaciones de pensamiento por fuera de los aportes de William Gordon, que permiten configurar la realidad: Relaciones de oposición, de cercanía espacial, la simpatía, la conveniencia, la emulación. También se encuentra en Vygotsky la vinculación de la actividad asociativa con el proceso de creación.

2.3.3. La actividad creadora

Ya se ha hablado de la incidencia de los resortes primarios del inconsciente en las expresiones subjetivas del ser, como el arte (literatura de ficción), el sueño, las alucinaciones y la religión; hay que anotar que a la creación poética, no se llega fácilmente por los caminos de la “inspiración”, palabra marcada por la vaguedad de contenido sino mediante la toma de conciencia. Y Bachelard en *La poética de la ensoñación*, (1996), es capaz de descifrar la materia imaginativa a partir de la ensoñación, desarrollando una rigurosa fenomenología de las imágenes poéticas; el autor trae a la consciencia la fascinación que ejerce la palabra sobre el espíritu creador, la cual se desprende de la relación íntima entre el lenguaje poético y la posibilidad de soñar despierto.

Vygotsky (1990:19.) plantea que en la base de todo proceso creativo está la reproducción y la actividad combinatoria que reelabora con experiencias vividas, nuevas realidades. El cerebro posee la capacidad de registrar las experiencias vividas según su intensidad y reiteración, es un proceso que se advierte claramente desde la más tierna infancia, y donde actúa un concepto fundamental que es la antinomia

fantasía-realidad. El autor presenta cuatro formas como se vinculan la fantasía y la realidad en el desarrollo de la imaginación.

Toda elucubración fantástica surge de la combinación de elementos extraídos de la realidad. Desde una combinación muy cercana y concreta hasta la más lejana o abstracta, de ahí que, a mayor número de experiencias, mayor posibilidad combinatoria; por otra parte, la fantasía amplía la experiencia del hombre, ya que se puede imaginar lo que no se ha visto o experimentado gracias a la experiencia ajena. Estas dos formas se complementan y van en sentido contrario.

Las imágenes de la fantasía presentan un tratamiento subjetivo de forma que corresponden al estado interior y no a la lógica exterior, es decir, existe una vinculación recíproca entre imaginación y emoción.

Las construcciones erigidas por la fantasía pueden representar algo inexistente en la experiencia humana, pero al recibir una forma, esta imagen cristalizada, convertida en objeto, empieza a existir realmente en el mundo y a influir sobre los demás objetos. El Quijote es uno de esos bellos ejemplos.

Vygotsky (1996:17) explica el mecanismo por el cual se configura una imagen:

* Acumulación de materiales: acumula experiencias, dependiendo del grado de intensidad y reiteración. Se habla de experiencias lingüísticas, afectivas, sensoriales, imaginarias o reales.

* Disociación: extrae rasgos aislados de los objetos; el niño los transforma, los deforma, los reelabora, los sobrestima, cambian de magnitudes debido a la influencia del estado subjetivo.

* Asociación o agrupación de los elementos disociados y modificados, ajustándolos en un sistema complejo.

* Cristalización de una imagen externa.

Como se puede ver, Vygotsky desentraña mecanismos fundamentales en el nivel psicológico que permiten asimilar la creatividad del niño como un proceso natural y gradual, son mecanismos que activan la función poética del lenguaje, hablando en términos de Jakobson.

Como todo proceso dinámico, la imaginación creativa requiere unas condiciones facilitadoras que Vygotsky presenta enseguida:

— La inadaptación es la base del impulso. El ser humano siempre está en trance entre el desequilibrio y el equilibrio.

— Surgimiento de imágenes por analogía que realiza el pensamiento bajo un estado emocional.

— Experiencia acumulada.

— Capacidad combinatoria.

— Conocimiento de los modelos dados.

— Complejidad del medio ambiente.

Vygotsky 1990, afirma que la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, su actitud hacia el medio ambiente carece de complejidad. Hacia la adolescencia el despertar sexual marca profundamente la naturaleza de la imaginación creadora, que se caracteriza por las relaciones antitéticas, por la superación, el desplome y la búsqueda del equilibrio emocional; es más objetiva que en la infancia. El autor presenta el análisis que hace Vajterov, y que viene a complementar el tema de la imaginación creadora referida al lenguaje infantil y a la escritura literaria.

El desarrollo intelectual del niño no solo se caracteriza por la calidad y la cantidad de las imágenes, sino por la cantidad y calidad de las relaciones entre estas imágenes; el infante es capaz de agrupar en un conjunto armónico, un mayor número de imágenes e ideas a medida que aumenta su desarrollo. Un ejemplo claro es que los niños de cuatro a seis años ya emplean oraciones subordinadas.

Vajterov divide la creación infantil en tres etapas:

— De tres a siete años, expresión oral

— De siete a quince, expresión escrita

— Juventud, expresión literaria.

La transición hacia el lenguaje escrito dificulta y opaca la expresión creativa, lo que incide en una crisis del niño; esta lentitud en su asimilación se debe no solo a la cantidad sino a la calidad de las modificaciones y que tiene que ver más con el estilo y con la normativa gramatical.

El niño no suele trabajar largo tiempo en sus creaciones, descarga todas sus emociones rápidamente. En la creación, al igual que en el juego, pone de manifiesto sus intereses y su vida personal, pero algunos son más subjetivos en sus descripciones, toman los detalles que despiertan un sentimiento; otros, en cambio, son más objetivos y se recrean en los elementos externos de las imágenes. La creación literaria permite hacer suya la herramienta del lenguaje. Hasta aquí las observaciones de Vajterov citadas por Vygotsky y que realmente son valiosas en este proceso de investigación.

2.4. El texto literario como eje material en el presente trabajo de investigación.

Se abordarán, algunos elementos desde la teoría literaria en general, para luego centrarse más específicamente en el material infantil, que en este trabajo se denominará *lenguaje ficcional literario* porque de esta manera se involucra no solo la literatura reconocida en los textos, sino toda manifestación de la palabra en la conciencia del niño.

Los estudios literarios están íntimamente ligados a las teorías lingüísticas. Diversas escuelas aplican a la literatura parámetros de investigación derivados de la lingüística, lo que ha permitido una estructuración y sistematización de materiales, pero esta última no puede dar cuenta de todos los fenómenos que rodean el hecho literario, de ahí que otras disciplinas entren a aportar nuevos paradigmas de reflexión. Los estudios literarios de larga trayectoria están orientados por un enfoque histórico y comparativo pero también estructuralista a partir del formalismo ruso.

La gran dificultad para los teóricos consistió en hallar la diferencia entre lenguaje corriente y lenguaje literario, al final surgieron dos posturas:

Por una parte, están los autores que, como Levin (1990) y Cohen (1974), asumen el lenguaje literario como una desviación de la norma lingüística, un lenguaje diferenciado con procedimientos y recursos específicos y cuya función se aparta de la lengua corriente; Cohen, por ejemplo, habla del carácter negativo de sus presupuestos teóricos, a partir de los cuales la poesía es la antiprosa, los recursos poéticos son la transgresión de los recursos lingüísticos, etc. Por otra parte, están otros autores, entre los que se encuentra Jakobson (1976), que conciben el lenguaje literario como un registro o una modalidad del uso del sistema del lenguaje, cuyo plano de expresión es la lengua habitual.

Desde otra perspectiva, se puede hablar del lenguaje poético como un sistema abierto, difícilmente ajustable a un solo esquema de significación, vinculado al juego con las palabras, que nace de lo imprevisto, de lo insólito y de lo absurdo (Perricini, 1984). Janer Manila (1989) afirma que se trata de una exploración de la realidad lingüística a través del juego, a través de la emoción que el juego produce, por medio del placer de sentir, un juego activado en la inteligencia, un complejo sistema asociativo que difícilmente es estimulado por el uso normal de la lengua.

Se ha dicho que en el lenguaje poético se semantizan todos sus elementos: Zumthor (1976) dice que la voz es un recurso sugestivo, erótico, gracias al cual, la palabra se vuelve dulzura, agresión, manifestación íntima. Todos los teóricos aceptan que existe una indisolubilidad entre sonido y sentido, y la voz la pone de manifiesto. Georges Jean afirma con respecto a la relación entre sonido y sentido:

Podríamos mostrar que la repartición de las vocales, su repetición, las redundancias, la distribución de las consonantes, etc. crean en el cuerpo mismo del discurso poético, redes *fónicas* que constituyen una especie de significante *segundo* que modifica al mismo tiempo el significado más inmediato del poema. (...) (1996:72)

2.4.1. Aproximación al concepto de poesía.

Un texto poético es una estructura armoniosa, posee redes significativas y recurrentes que se entrecruzan a manera de ejes verticales y horizontales, cuyas unidades son de carácter fonético, morfológico y semántico.

Al plantear Jakobson (1977) la pregunta, “¿qué es lo que hace que un mensaje verbal se convierta en una obra de arte?”, afirma que la poética debe dar razón de ello, pero, ya que su objeto de estudio son las estructuras verbales, esta disciplina debe estar englobada dentro de la lingüística; dichas estructuras verbales dependen básicamente de la función predominante del lenguaje. Aborda el concepto de *función poética del lenguaje*, el cual se proyecta sobre el texto mismo, no responde a ninguna finalidad práctica sino estética. Realza la forma expresiva a través de los recursos que afectan los niveles de la lengua, definiendo la estructura del texto literario, en este caso, la equivalencia se convierte en un recurso constitutivo de la secuencia, es decir, el principio de equivalencia del eje de selección opera sobre el eje de combinación; según Jakobson, la selección tiene lugar con base en una equivalencia, sinonimia, antonimia, similitud, mientras que la combinación se basa en la proximidad.

Samuel Levin (1990), por su parte, concibe la *poesía* como un entramado compuesto por la recurrencia de estructuras de equivalencias apareadas, es decir, unidades equivalentes fonética o semánticamente (lingüísticas y extralingüísticas) aparecen en posiciones equivalentes, lo cual le confiere al texto el carácter de literario. Mediante demostraciones concretas sobre un poema, analiza diferentes tipos de apareamientos recurrentes en el nivel fonético, sintáctico y semántico, dejando claro que los sistemas de apareamientos son la esencia del lenguaje poético. Ejemplo de ello es la rima, el ritmo, el orden sintáctico de los versos, etc.

Jean Cohen (1974) efectúa una serie de calas en el plano fonético, léxico y gramatical del lenguaje poético, en busca de la estructura común a las diferentes figuras literarias. Sostiene que la poesía rompe las estructuras lingüísticas o se desvía de estas para poder reestructurar un mensaje nuevo, o su nueva forma de ver las cosas. En el nivel fónico hace un análisis de la versificación, y en el nivel semántico analiza los procedimientos de la determinación, la predicación y la coordinación, y demuestra metódicamente que, inconsciente o conscientemente, el poeta transgrede cada uno de los elementos del lenguaje normal, buscando, en un primer momento negativo, desestabilizar los valores semánticos (planteamiento de la desviación); luego, en un segundo momento positivo, crear un nuevo sentido, el sentido poético (reducción de la desviación). De allí, su afirmación de que la mejor definición de *verso*

es la anti-prosa, ya que el primero apela a recursos fonéticos, morfosintácticos y semánticos que trasgreden el discurso sobrio y claro. Por ejemplo, la rima hace uso de paralelismos fonéticos que la prosa evita; en el plano morfo-semántico, demuestra cómo impertinencias, inconsecuencias, ausencias y redundancias son procedimientos de transgresión que dan origen a recursos muy importantes en el lenguaje poético.

Finalmente, ante la dificultad de dar una definición precisa de *lenguaje poético*, se pueden señalar ciertos rasgos caracterizadores:

— La recurrencia. Evidente en las reiteraciones fónicas (aliteración, paronomasia, etc.), en el verso (metro y rima), en las simetrías y paralelismos (a partir de figuras como la anáfora).

— La perdurabilidad. Jakobson señala dicha virtud como una propiedad inherente de la poesía.

— La connotación. Una modalidad de uso de la lengua, es decir, su configuración polisémica.

— La semantización global del mensaje. Todos los constituyentes del mensaje adquieren valor semántico.

— La ficcionalidad. Entendida como la capacidad de creación de mundos posibles en la esfera de la imaginación poética mediante el recurso verbal.

— El lenguaje figurado. Es un rasgo fundamental del lenguaje poético.

Para nuestro interés es importante asumir la poesía como un entramado de significados donde se concretan unos procesos de pensamiento. José María Pozuelo Ivancos (1988) presenta en forma sintética, la clasificación de algunas figuras y tropos, ya que muchos de estos recursos están inmersos en la poesía infantil.

i. Figuras fónicas

Pozuelo Ivancos, (1988) las define como aquellas que manipulan la materia fónica del discurso, por lo que originan un efecto sonoro de insistencia, eufonía o

juego con la forma de expresión. Es el caso de textos de poetisas como Gloria Fuertes o María Helena Walsh. Las más frecuentes son la aliteración, la paronomasia, el calambur, el retruécano.

Autores como Víctor Moreno, (1998) destacan gran cantidad de recursos fonéticos más cercanos a la experiencia del niño que se encuentran en la literatura infantil. Existe una relación muy cercana entre el sonido y el sentido, lo que sugiere el rompimiento con la arbitrariedad en la relación significante/significado; no es gratuito que los matices semánticos de una realidad influyan en la materia sonora de la palabra, como en el caso de las onomatopeyas. Dichos recursos conforman el material primario de un posterior proceso de maduración. Se tienen jitanjáforas, onomatopeyas, aliteraciones, contrepétrie, monovocalismos, palíndromos, tautogramas y retahílas.

ii. Figuras sintácticas

Pozuelo Ivancos presenta también dentro de la estructura del lenguaje poético, las figuras de orden sintáctico. La poesía infantil se vale igualmente de algunas de estas, sobre todo, en las que el niño juega con el orden. En lo que se refiere a la producción de textos, es fácil familiarizar a los niños con algunos recursos poéticos dependiendo de su edad y madurez. En la secundaria los estudiantes son receptivos ante algunos de estos recursos de supresión como la elipsis y el asíndeton; repetición como anáfora, polisíndeton, de enumeración; de orden como el hipérbaton.

iii. Figuras semánticas: tropos.

Los recursos literarios como la metáfora, la personificación, las sinestesias, la antítesis y la despersonificación permiten desarrollar procesos muy abstractos como el pensamiento analógico, la trasgresión del pensamiento lógico, combinación y yuxtaposición de ideas y sensaciones físicas, emociones, categorías semánticas de diversa naturaleza, el traslado del orden lógico de una realidad a otra, entre otros. Estos recursos semánticos generan una perspectiva flexible a las percepciones del escolar.

2.4.2. Aproximación al concepto de narrativa

El objetivo prioritario de la narratología es la elaboración de modelos de análisis del relato, aplicables a los diferentes textos, disciplina que ha recibido el aporte de ciencias como la filosofía, la lingüística, la semiótica, la psicología y la teoría y crítica literarias.

Para el presente trabajo de documentación se han tenido en cuenta las propuestas teóricas de Genette (1989), que integra estudios sobre el relato, de Pozuelo Ivancos (1998), que ofrece una visión panorámica de los aspectos literarios analizados por diferentes autores y de Propp (1977), con sus aportes sobre la estructura de los cuentos maravillosos. A la luz de estos conceptos se viene atendiendo a las características del relato infantil, como es el caso de las reflexiones de Gemma Lluch (1998) sobre la narrativa infantil.

Genette (1989) distingue entre *narración*, *historia* y *relato*. La *narración* es el acto de narrar o producir el texto; la *historia* se ubica en el plano del significado, es la materia de lo narrado, el conjunto de acontecimientos; y el *relato* se localiza en el plano del significante, el enunciado, el texto mismo. La historia y la narración existen por mediación del relato. De esta manera, el *análisis del relato* es el estudio de esas relaciones de reciprocidad que se establecen entre estas tres instancias. Dichas relaciones de reciprocidad se dan a través de los conceptos de *tiempo*, *modo* y *voz*.

Propp (1977), desde la escuela formalista, propone que el relato se caracteriza por un esquema de unidades que se repiten de forma regular, que denomina *funciones*. Una *función* es la acción de un personaje con respecto a una intriga. El relato posee un número limitado de funciones, que se suceden, por lo menos en el cuento maravilloso, siempre de la misma manera.

i. Componentes narrativos.

Genette se basa en la división que hace Todorov (1970) de los tres campos de análisis del relato: *tiempo*, relación entre el tiempo de la historia y el del relato; *aspecto*, la manera cómo percibe el narrador la historia; y *modo*, el discurso utilizado

por el narrador. Genette los redefine así: *tiempo*, se refiere a las relaciones temporales entre relato y diegesis; *modos*, se refiere a las modalidades (formas y grados) de la narración; y por último, la *instancia narrativa*, la manera como se encuentra implicada en el relato la narración misma, donde quedarían implicados el narrador y su destinatario, y quedaría bajo la denominación de *voz*.

Se podría señalar que el tiempo y el modo designan la relación entre historia y relato, mientras que la voz designa la relación entre narración y relato, y entre narración e historia; claro que Genette lo expone como una especie de orden de relaciones nada más. Se revisarán de manera somera estos aspectos de tiempo, modo y voz, tal como los concibe Genette, ya que son referentes importantes en la revisión de los resultados obtenidos.

ii. Tiempo

Según Pozuelo, hace referencia a la ordenación discursiva del tiempo en el relato. Genette desarrolla el análisis del tiempo según tres determinaciones importantes, a saber: orden, frecuencia y duración; teniendo en cuenta que existen dos dimensiones temporales en la narrativa: el tiempo de la historia y el tiempo del relato (T del significado y T del signifiante). La falta de correspondencia entre estas dos dimensiones produce recursos importantes como la anacronía y la anisocronía.

De este juego de combinaciones se desprende el carácter singular o iterativo de un fragmento narrativo.

Aparte de estas relaciones temporales, Pozuelo Ivancos (1988) destaca la vivencia del tiempo por parte del personaje, fenómeno diegético que bien merece ser valorado tanto como el ritmo del escritor, que también varía según las circunstancias o las necesidades.

iii. Modo

La modalidad atiende al tipo de discurso utilizado por el narrador. La perspectiva y la distancia son dos aspectos de la regulación de la información narrativa:

La distancia narrativa:

— El discurso narrativizado, el más distante.

- El discurso transpuesto, en estilo indirecto.
- El discurso restituído, el más cercano.
- El monólogo, donde se borra toda instancia narrativa.

En cuanto a la *perspectiva* destaca Genette tres tipos de focalización:

- Relato no focalizado
- Relato de focalización interna
- Relato de focalización externa

iv. Voz

En relación con la instancia narrativa, Genette presenta dos aspectos: uno es el *tiempo de la narración* y el otro los *niveles narrativos*.

En el primero señala que por leyes naturales, los acontecimientos narrados están ubicados en una instancia anterior al acto de narrar, pero también puede ser simultánea, posterior e intercalada; esto hace que algunas obras sean muy complejas de descifrar. En el segundo, el de los niveles narrativos, todo acontecimiento contado por un relato está en un nivel diegético inmediatamente superior a aquel en que se sitúa el acto narrativo, productor de dicho relato), de donde surgen niveles o universos extradiegéticos, intradiegéticos, homodiegéticos y heterocigóticos. Así se puede hablar de un narrador extradiegético como Homero, pues no es un narrador representado en el relato, o intradiegético como Scheherezada, personaje-narrador representado.

Aunque el objetivo de este trabajo es el desarrollo de procesos de pensamiento a través del lenguaje poético no se puede dejar de hacer resaltar el material audio visual ya que se ha integrado de manera diaria a los procesos de recepción y construcción textual debido a su amplia difusión mediante los MCM. No hay que descartar un lenguaje que puede movilizar imaginarios y posturas

Se entra a revisar algunos autores que hacen aportes enriquecedores de amplia fundamentación al desarrollo del lenguaje ficcional literario en esta propuesta. No es un estudio exhaustivo sino más bien, muy pertinente y concreto para nuestro interés.

2.5. Aportes didácticos desde la perspectiva del niño usuario.

2.5.1. Las expectativas estéticas y afectivas del niño frente a los relatos.

El lenguaje poético no agota en la palabra su esencia; está íntimamente relacionado con la naturaleza del ser humano, de ahí que sus elementos esenciales sean el ritmo, la voz, la mimesis, la sensualidad, la memoria, la respiración, la ensoñación. “Para entrar en los tiempos fabulosos hay que ser serio, como un niño soñador, la fábula no divierte, encanta. Hemos perdido el lenguaje encantador”, (Bachelard, 1990:186)

El niño estará siempre dispuesto a correr el riesgo en los pasajes tenebrosos, quiere que se le cuente muchas veces el mismo cuento, hasta llenar todos los vacíos y hasta que sus personajes queden claramente erigidos en su fantasía; existe un pacto entre el narrador y el niño: una vez sumergidos en el relato, todo adquiere coherencia. Aquí influye mucho la estrategia del narrador oral, ya que los cuentos están destinados a ser contados. La actitud del narrador permite que todos los elementos sean transmitidos con gran realismo y vigor. Los personajes son los elementos más importantes del cuento y se convierten en arquetipos plenos de valores paradigmáticos. Por su parte, Savater (1976), hablando específicamente de la narrativa como experiencia humana, dice: “Lo que vuelve en la narración son los pilares de la condición humana, el encuentro con el mar y el bosque, la reconstrucción del mundo, la abolición de lo irremediable. Narrar es reinventar la realidad, recuperar las posibilidades frente a lo adverso” (1976:36).

Bettelheim (1975) hace un profundo análisis de la incidencia de los cuentos fantásticos en el desarrollo de la personalidad del niño. Este género es tal vez el que más se acerca al estadio inconsciente del niño, donde las tensiones interiores encuentran siempre una salida gratificante. De ahí que el final de un cuento de hadas o fantástico debe ser cerrado y feliz. Los cuentos de hadas permiten al niño crear un universo coherente, que se identifica con las características de su pensamiento animista, simple, sin ambivalencias, con grandes riesgos, eso sí, con fuerzas que le

amenazan, y otras que le protegen. Los niños se identifican con los personajes a los cuales dotan de un perfil arquetípico. Aquí no hay ambivalencias, los seres son buenos o malos, esta polarización de valores le permite al niño organizar su mundo interno.

Por esta razón, el cuento fantástico es lo más parecido al mundo real, es decir, la vida vista desde el interior. En ningún caso se habla de un comportamiento anómalo. Se habla de procesos psicológicos que todo ser humano tiene que vivir, de estadios que, como en los cuentos de hadas, tiene que superar hasta llegar a la madurez. No obstante, frente a estas concepciones algunos autores mantienen ciertas divergencias, como Georges Jean, (1981), quien advierte que no se le puede conferir a la narración fantástica todas las implicaciones psiquiátricas de las que habla Bettelheim.

Bruno Bettelheim, en su investigación psicoanalítica de los cuentos de hadas, encontró en la trama un alto valor estético y terapéutico, capaz de desencadenar las ataduras neuróticas y ayudar a los niños a solucionar sus angustias y conflictos emocionales: en su libro pone en evidencia el efecto curativo de los cuentos descubierto por Sharazada "...se requiere su atención (de Sharazada) durante mil noches para conseguir la reintegración de su personalidad, completamente desintegrada..."(Bettelheim, 1975:124). Sharazada habrá necesitado casi tres años para cambiar totalmente al rey, quien ha aprendido lentamente a amarla a través de la experiencia ficcional.

Desrosiers (1978) afirma que el niño de cuatro a ocho años se rige por una visión sincrética, animista de lo real; es pues, de un modo espontáneo como el niño explica los fenómenos que lo circundan. Plantea que el animismo es una forma primitiva de metaforización, lo que implica un proceso de trasposición más allá de la simple percepción. Cuando el ser humano traspone una propiedad del mundo inanimado en forma consciente, se acerca a la esfera de la ficción. Cita a Bally quien expresa lo siguiente:

"Otra enfermedad incurable del ser humano es ésta: que el hombre tiene la manía de reconocerse en lo que no es él; no puede concebir que la naturaleza sea inerte, de esta

manera, su imaginación insufla vida a los seres inanimados; pero además, no solo eso, quiere que todos los objetos del mundo exterior, se deban a la misma personalidad y voluntad que él” (Desrosiers, 1978: 154).

Según Georges Jean (1996), la actividad fónica del niño se desdobra bien pronto: ya como actividad placentera inútil, por ejemplo, los balbuceos, o ya como actividad funcional. La actividad articuladora de los órganos fonadores es tan importante como las sensaciones auditivas, ya que están ligadas a una relación afectiva y primigenia con la madre; este elemento afectivo lo recogen algunas poesías. No es extraño que muchos poetas hayan evocado y evoquen más allá incluso del “verde paraíso de los amores infantiles” su infancia perdida, es decir, la época en que “la instrumentalización verbal” era inconsciente, producto de la impotencia ante el lenguaje”. Winnicott (1971) habla del lenguaje como “objeto transicional”, un fenómeno normal que le permite la transición de la primera relación con la madre a la relación con los objetos. Los textos infantiles creados o recibidos le pertenecen, pero también sirven para reflejar su propio yo en los otros. Es un pequeño discurso para sí mismo, para sus compañeros, su profesor y sus padres, por eso, cumplen una función socializadora y de afirmación de su personalidad.

2.5.2. Estructuración del tiempo narrativo en el niño

Justamente en la reconstrucción tanto del sentido de un texto como de la misma realidad cotidiana del niño, interviene la noción secuencial de los eventos como referencia fundamental. La noción del tiempo constituye una de las dimensiones básicas de la estructura cognitiva así como la dimensión espacial. Y en la base de esta dimensión cognitiva se encuentran los verbos (acciones). Es posible que estas categorías permitan al niño ir articulando la red de relaciones que al final dará cuenta del texto, por lo tanto, los verbos junto con otras marcas temporales, guían lo que Iser (1987) llama el punto de visión móvil.

Gemma Lluch (1998) hace algunas referencias sobre las características de la estructuración del tiempo en el niño. Mario Carretero (citado por Lluch, 1998) plantea que para el niño, el tiempo depende de las propias acciones, no es continuo ni constante. Solo el dominio progresivo del sistema cuantitativo del tiempo facilita al niño

concebirlo como un continuo fluido. El dominio de la noción temporal es un proceso lento y de complejidad creciente; el niño comienza a dominar las nociones temporales en la acción, después aprenderá a usar las representaciones dadas mediante el lenguaje y, posteriormente, podrá comparar y comprender las formas temporales convencionales.

Milagros Gárate (citada por Lluch, 1998) plantea que, a partir de los cuatro o cinco años, los niños ya poseen el esquema básico de los cuentos, el cual utilizan para explicar o recuperar el relato, con lo que concluye citando a Mandler y Johnson (1977), que los cuentos bien estructurados producen recuerdos bien ordenados. Esto también incide en la poca presencia de anacronías en los relatos de infantes. Finalmente, afirma que hasta los doce o catorce años, el niño no realiza un proceso de abstracción de las relaciones complejas del tiempo y su configuración dentro de la realidad cotidiana y dentro del texto literario. En esta compleja labor de abstracción entra a funcionar un mecanismo importante, la memoria operativa o memoria a corto plazo, que como se sabe, es un espacio de trabajo para ciertas operaciones del pensamiento.

2.5.3. La memoria operativa

No es un mecanismo de almacenamiento, es una estructura cognitiva que tiene muchas unidades proposicionales trabajando a la vez, y no puede recibir excesivas demandas, sobre todo en las primeras edades.

Muchos niños y niñas son incapaces de reconstruir una historia con facilidad si esta se aleja del esquema prototípico, la autora expone que los niños aislados socialmente poseen un esquema débil que depende de la familiaridad del contenido y de la complejidad de la estructura narrativa, por lo tanto, los textos nuevos saturan fácilmente la capacidad de la memoria operativa.

Un esquema fijado permite que los niños, por ejemplo, dilucidan qué hechos deben retener, que mantengan las huellas de la información, plantearse expectativas, usar las categorías narrativas como mecanismos de recuperación; en consecuencia, cuando el trabajo recae en la memoria operativa como simple almacenamiento queda muy poco espacio para controlar y coordinar el material; el resultado de esto es una

falta de fluidez en la narración, un recuerdo más pobre cualitativa y cuantitativamente, distorsiones y omisiones del material.

Autores como Gerard Genette y Milagros Gárate señalan que la fijación en la memoria de las categorías narrativas presenta un orden según la frecuencia, de mayor a menor, así: introducción mayor, suceso, consecuencia, ejecución, introducción menor, respuesta interna. Diversos autores encuentran que las categorías más recordadas son la introducción mayor, el suceso y la consecuencia, y se puede establecer al respecto un patrón universal. Es importante que el niño interactúe y mejore sus hábitos mnemotécnicos a través de las exigencias que el medio sociocultural le demande. El lenguaje ficcional presenta para el niño menos dificultades en la reconstrucción de una historia, y, por lo tanto, permite a éste, el acceso a una competencia lingüística compleja como es la síntesis, en virtud de su coherencia interna y de la interacción comunicativa que comporta.

2.5.4. Algunas propuestas para una didáctica del lenguaje poético.

Georges Jean (1996) sostiene que mientras el aprendizaje de la lengua en la escuela representa un sinnúmero de dificultades, la poesía restituye el goce, la lúdica corporal, el juego de sonidos y de palabras; permite al niño acercarse a la lengua desde su aspecto vivencial, para lo cual, son fundamentales el ritmo y la rima. La repetición regular de tiempos fuertes, la versificación, la disposición de sílabas largas y cortas, imponen una cadencia a la que se someterá pronto el oído. “El ritmo y las rimas anuncian un eco, que en el lugar prometido, colman una deliciosa impaciencia. Ritmo y armonía son los recursos ordinarios de un discurso jalonado en el que abundan las referencias sonoras” (Caillois citado por Jean, 1996:27). La memoria permite que la poesía sobreviva al instante gracias a que esta última se somete a leyes que precipitan su funcionamiento.

Es fundamental restituir el lenguaje corporal. La palabra es una emanación del cuerpo, de un cuerpo en movimiento. “El niño pierde la presencia de su cuerpo en el aprendizaje del sistema abstracto de la lengua, el lenguaje poético lo restituye” afirma Georges Jean (1996: 30). Las fibras sensibles del cuerpo se excitan o se apaciguan según la composición armónica del texto. El niño se duerme con la canción de cuna, o

brinca y salta con una ronda; ama el gesto corporal asociado con la palabra. Hay que recordar también que la palabra está asociada con la respiración; se puede decir que el lenguaje poético representa la regulación de la infinita diversidad de los ritmos respiratorios. Cuando un niño lee en voz alta o recita la poesía, se ve obligado a dominar su respiración pues las pausas respiratorias dependen de las construcciones sintagmáticas del discurso, a los niños se les facilitan los versos cortos, estos se pliegan al ritmo respiratorio del niño.

Con respecto a la medida del verso, surge otra pauta por considerar: en la poesía se debe tener en cuenta la correspondencia entre la sintaxis y la medida del verso, hecho que provoca algunas dificultades en la búsqueda del sentido por parte de los niños. Sin embargo, el niño se puede ir acostumbrando a las dificultades que implican algunas licencias poéticas, con la ayuda de un adulto, sobre todo ante el hecho de que la poesía en la actualidad está en los libros, no en la voz viva.

Sobre la lúdica, afirma Jean (1996) que el lenguaje poético es una de las manifestaciones más arriesgadas del juego, que al final se convierte en una especie de terapia vivencial. El juego sobre la palabra es fundamental para el infante destacando entre otros, los juegos fonéticos, los morfosintácticos, los sintagmáticos y los juegos semánticos aunque muchas veces se producen en forma involuntaria: sustitución de fonemas, homofonías, procedimientos de derivación, deconstrucción de frases y juegos semánticos entre otros muchos casos.

El lenguaje de la poesía ejerce sobre el niño un estado de fascinación que lleva a aprendizajes más rápidos que en la lengua corriente; el uso, por ejemplo, de las retahílas presenta con frecuencia elementos de dificultad en sus tres niveles: fonético, sintáctico y semántico; sin embargo, el niño las asimila y se acostumbra a estas, cosa que no se puede decir de la lengua regulada y prescriptiva “La poesía es una escuela, una escuela del lenguaje. (Jean, 1996: 18). Asegura el autor que muchos niños autistas, minusválidos, marginados, no se animan más que escuchando un poema, una retahíla, una imagen que les dice de otra manera lo que exige el aprendizaje escolar”.

Georges Jean. (1981) cita a Sartre quien afirma que la lectura (de cuentos) da al niño que aún no sabe leer, el deseo de decodificar esos signos que hablan de mundos mágicos. Se debe, por tanto, empezar bien pronto la lectura de cuentos a los niños que aún no poseen esta habilidad. También gustan los niños de escuchar su propia voz y de proyectarla hacia los demás; la voz es al texto como el instrumento a la partitura: debe saber interpretar los juegos sonoros, las pausas, regular el aliento y la respiración, debe encontrar la musicalidad, es decir, configurar esta materia bruta que son las palabras. Los niños pueden ir aprendiendo a modular la voz: para leer o recitar la poesía, jugar con diferentes voces si se trata del texto teatral o narrativo, proyectar el poder de las vocales, la fuerza articulatoria de las consonantes. Todo esto siempre y cuando sea a través de la socialización con sus compañeros y su docente.

Juan Cervera (1991) habla también de la relación entre el niño y las formas poéticas. En la poesía, a diferencia de la prosa, las palabras no están para ser comprendidas, sino para jugar con ellas, la información importa menos que lo lúdico y el sinsentido, es decir, el predominio de lo formal sobre lo significativo, es un rasgo sobresaliente en la poesía para los más pequeños.

2.5.5. Algunas formas poéticas literarias más cercanas al niño

Se presenta de manera somera una revisión del material que se dirige al niño, el cual requiere de un trabajo de sistematización y de agrupación según criterios pedagógicos y literarios. Trabajo para el cual son válidos los aportes de Cervera (1991), Moreno (1998) y otros autores que se han dedicado al estudio del material infantil.

Señala Juan Cervera (1991) que a los niños les atraen preferentemente las estrofas cortas compuestas por versos de arte menor y, entre estos, los hexasílabos y los octosílabos; gozan de la musicalidad y la pronunciación de los versos en emisiones cortas. La polimetría resulta válida siempre que vaya marcada por ritmos claros y sirva de soporte al juego.

El folklore nacional es muy rico en materiales poéticos que provienen de la pluriculturalidad, aunque refuerzan el trabajo identitario, los MCM y el contexto familiar actual desestimulan todos los días.

Estos son algunos de los textos que más se trabajaron sobre todo en la primaria y en grado sexto de secundaria, adonde un buen número de niños llegó con 10 y 11 años, la selección depende de los grupos, y los objetivos de la clase, ya que algunos textos estimulan el lenguaje corporal, la recitación, la actividad física, las lúdicas, el ejercicio mental, la expresión de afectos.

De carácter lírico	De carácter narrativo	De carácter Lúdico
<ul style="list-style-type: none"> • Canciones • Nanas, arrullos • Alabaos • Poemas líricos • Canciones • Caligramas • Acrósticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Corridos • Fábulas • Romances • Narraciones en verso • Coplas 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalenguas • Rondas • Retahílas • Series con variantes, • Series de acumulación y enumeración • Rondas folclóricas • Adivinanzas • Enigmas

En los grados superiores ya se puede hacer uso de la antítesis, la ironía, la sinestesia, la metáfora en poemas, limerriks, y prosa poética, y una estructura compleja como es el caso de la alegoría

2.5.6. Algunas características del relato infantil para tener en cuenta.

Al centrarse en la narrativa infantil, se pueden ver algunos aspectos específicos que la diferencian de la narrativa en general.

Juan Cervera (1991) dice que el cuento es la conversación más larga que se puede tener con un niño, su trama ha de ser breve, clara y en una sucesión lineal. Generalmente el cuento presenta un narrador extradiegético, es decir, en tercera persona, que no participa de la historia contada, y se desarrolla en tiempo pasado, un tiempo que es indefinido; ya se ven en las fórmulas “había una vez”, “hace muchísimos años”. El cuento infantil encierra una estructura estereotipada, con un final cerrado y feliz. Sobre su clasificación hay mucho material por consultar; Cervera, por

ejemplo, hace primero una distinción entre los cuentos tradicionales y los cuentos literarios creados para niños.

Ya se ha dicho que Gemma Lluch (1998) trata un aspecto importante: el tiempo narrativo. La construcción de la noción temporal en los niños es un proceso lento que condiciona la recepción de los textos narrativos, es una estructura cognitiva que se basa en las vivencias cotidianas. Por ahora hay que destacar que los textos narrativos para niños no presentan dificultades de interpretación, no contienen anacronías y los sucesos se manifiestan en forma lineal, de manera que el niño pueda con facilidad reconstruir el relato. Esta conducción de los acontecimientos se explicita a través de expresiones temporales, de marcas y de los tiempos verbales, estos últimos son prototípicos como el imperfecto, el pretérito compuesto y el pretérito indefinido⁸.

La ubicación temporal de la historia siempre se remonta a una época muy remota, como es el caso de los cuentos de hadas y populares. Pero en los relatos actuales se ubican los sucesos en instancias más cercanas a las vivencias de los infantes. Hay que aclarar que las narraciones fantásticas, cuyos eventos no tienen una ubicación temporal, siguen gozando de las preferencias de los niños.

Para los niños de más edad, la estructura se va haciendo más compleja: presenta anacronías, en este caso se utilizan marcadores explícitos que ayudan a organizar la historia. Es usual el manejo del tiempo presente y el futuro, lo que hace más enmarañada la estructura del relato para jóvenes.

Lluch (1998) menciona que el lector infantil actual, condicionado por el entorno, no se acerca demasiado a los fragmentos descriptivos donde el tiempo se detiene o se desacelera, no obstante las narraciones infantiles por momentos vienen cargadas de descripciones que llenan las expectativas de los infantes. En cuanto a la frecuencia, en los relatos para los más chicos se encuentran algunas fórmulas que aluden al recurso típico de la narración oral, como “contar *n* veces un suceso que ocurre *n* veces”.

⁸ Aquí son claras las diferencias culturales sobre el uso de las formas verbales: en Colombia muy poco se utiliza el pasado perfecto y no se acostumbra a emplear el discurso directo en la narración de eventos, en cambio es usual el imperfecto y el pretérito indefinido.

Un aspecto importante al margen de lo expuesto por Gemma Lluch (1998) es la vivencia del tiempo por parte de los personajes en los relatos infantiles de carácter fantástico. Pareciera que el tiempo para los personajes no obedeciera a leyes externas sino a unos resortes psicológicos propios del mundo onírico. Con respecto a los personajes. Lluch destaca los roles planos, paradigmáticos, que satisfacen las expectativas del lector, con personajes polarizados y que sirven para organizar tanto la trama como los elementos no narrativos. Hay que recordar que la visión animista de los niños permite generar una gama amplia de personajes.

El espacio es un elemento que la autora no especifica para los más pequeños, pero que al igual que el tiempo y los personajes, adquiere dimensiones psicológicas muy significativas en los cuentos de hadas y cuentos populares. En la actualidad, los autores manejan espacios más cotidianos, cercanos al entorno familiar, pero no se puede olvidar que el relato infantil necesita de lugares fantásticos, móviles, que generen expectativas al lector.

2.5.7. Metacognición del proceso de lectura como eje en la formación del hábito lector.

i. Leer es un hecho biográfico.

Leer es un hecho social e histórico que parte desde la convivencia donde el maestro se convierte en un referente importante, dada la necesidad del mediador, y va hacia la formación de un lector autónomo y crítico o una comunidad lectora. La lectura constituye una experiencia incluso, por fuera del texto; conlleva la relación afectiva con su docente, implica el aula de clase, los imaginarios, le produce satisfacciones formar parte del grupo que ya leyó el texto, poder observar las realidades exteriores con mirada de escritor, ser promiscuo en sus lecturas, la satisfacción de ser un lector con ciertas habilidades desarrolladas, ser consciente de haber superado dificultades, poder comentar el texto por fuera de clase, adoptar la disposición anímica que se requiere para leer, el contraste que hallan con los demás grupos, es decir, pertenecer al club. Por lo tanto se puede decir que en la escuela se dan las bases al surgimiento a un hecho social como es la lectura.

Conviene profundizar sobre el proceso de la lectura, para acercarse a la descripción del niño lector, implicado en el hecho estético. Afirma Antonio Mendoza (1998), que la tendencia actual a desplazar el interés hacia el papel del lector ha hecho de la metacognición del proceso de lectura, un eje central de las actividades de formación. Más adelante señala que la recepción es una actividad donde el intertexto del lector interactúa con el texto de la obra sobre la base de un acuerdo generalizado a saber:

- a) Los textos tienen una existencia virtual y
- b) El lector es el responsable de actualizar el significado del texto.

En este sentido, las orientaciones didácticas centradas en los supuestos de la recepción lectora y los procesos cognitivos que desarrolla el individuo han demostrado las posibilidades que se derivan del acto de lectura así como la identificación de sus complejidades.

Mendoza Fillola destaca algunas perspectivas de la lectura muy válidas que fundamentan algunos de los ejes teóricos y procedimentales de esta propuesta. En un contexto muy amplio, cita la afirmación de C. Morón: “leer es un hecho biográfico. Leemos durante toda la vida”, (1998:39). Luego añade que las etapas de la vida están acompañadas por cierto tipo de experiencias lectoras y por la manera de abordarlas, por ejemplo, experiencias socializadas y relecturas que afianzan la madurez receptora. También trae una definición más específica sobre la lectura de Charmeux: “Leer es construir por sí mismo el sentido de un mensaje que se necesita para un proyecto dado”, (1998:39). En este caso destaca tres aspectos de la definición: la implicación personal, el proceso activo de construcción y la finalidad. Dentro del proceso de construcción, se pueden ubicar las estrategias que en su momento denomina como cognitivas, pragmático- comunicativas, de aplicación y meta cognitivas, cuya finalidad es simplificar la recepción para llegar a la comprensión, (1998:66). Se deduce por ende, que el niño que llega a la secundaria desprovisto de dichas estrategias no logra hacer simple lo que en principio le resulta muy arduo. La descripción de un proceso maduro de recepción realizada por autores como Iser y Mendoza deja claro que hay un largo camino por recorrer en la escuela con respecto al lector inicial.

ii. El hábito lector, un largo trayecto de encuentros y desencuentros

Se ha dicho que el hecho estético condiciona las estrategias de recepción del usuario pero ¿cómo se da este proceso en el niño? ¿Cómo experimenta el texto en la lectura? En qué momento es consciente el lector inicial de su hábito lector? Mendoza Fillola hace una reflexión amplia sobre los problemas de la formación del hábito lector en la escuela que solo pueden ser superados a través de la experiencia. Cita a P. Cerrillo cuando resalta el alcance del hábito lector: “aunque se sepa leer, no se es lector hasta que no se adquiere el hábito de la lectura”, (1998:41), este hábito se consolida no solo en el espacio escolar sino en el contexto familiar, no obstante advierte que esta convicción de las bondades de la lectura es difícil de ser asumida por una persona que no tiene una vivencia real bajo ciertas circunstancias:

Un mismo texto resulta apasionante o aburrido dependiendo de las particularidades del lector.

La escuela siempre ha hecho énfasis en la preceptiva que acompaña a la lectura, el resumen y el análisis no siempre están relacionados con los intereses del joven. Asegura el autor que si no se tienen en cuenta al menos estos dos factores, el efecto es desastroso.

Hay un contraste entre las actividades iniciales que son lúdicas, agradables, novedosas y las posteriores, acompañadas de análisis rigurosos con textos orientados por el canon que no tienen en cuenta la gradación selectiva de los textos. Se puede agregar que las actividades iniciales son lúdicas pero falta el acompañamiento riguroso en el desarrollo de procesos lectores pertinentes, creando una brecha insalvable.

Concluye Mendoza Fillola con el supuesto de que las expectativas no corresponden con el programa y queda en el vacío la cuestión de la formación de una actividad personal fundamental para toda la vida: leer por sí y para sí. Si bien la lectura como actividad social está al servicio del placer y el ocio, en la escuela resulta como una imposición del programa, por tanto, señala la necesidad de recurrir a una metodología que estimula la participación individual y la implicación subjetiva. Se puede agregar otro estímulo poderoso: el afecto; la escritora colombiana y especialista

en literatura infantil Yolanda Reyes, afirma ante la pregunta, “qué dar de leer a los niños?”, que lo que más le importa a los niños es lo que subyace al momento de la lectura, “la pareja adulto – niño, amarrada con palabras”, “la certeza de que, mientras dure la historia, papá o mamá no se irán”(2004:20)⁹

iii. Las primeras experiencias de lectura

Se sugiere en esta investigación comparar el proceso de la lectura con la visita a un parque o a un centro comercial por parte de un niño acompañado de sus padres, es preciso que el primer día vaya muy bien acompañado porque si le va mal la primera vez, no querrá volver. No puede disfrutar mientras está perdido, no puede tomar distancia para reflexionar donde está, pierde confianza en sí mismo; es necesario que los mayores le muestren algunas rutas, hay lugares que son más atractivos que otros, o lugares que requieren del apoyo del papá.

El niño que nunca ha estado allí no puede tener una perspectiva móvil, no puede hacer anticipaciones muy acertadas sobre su futura estadía, en cambio la experiencia previa le permite disponerse de manera diferente si le anticipan que es un parque de atracciones, un museo o a un lugar de atracciones de terror etc. Hay niños que han entrado solitos a la experiencia lectora y no van a disfrutarla como el niño que va acompañado. Se insiste en que la lectura es una experiencia afectiva.

La experiencia del niño que visita el parque se ve nutrida no solo del descubrimiento de los espacios sino de su interacción con ellos y de las expectativas que surgen. No es lo mismo subirse a una atracción mecánica que verla desde afuera, o ver el centro comercial desde afuera que percibirse a sí mismo dentro del edificio o del escenario. En la primera visita no logrará un esquema en su cabeza de la estructura física del lugar, pasillos, escaleras, salidas, baños, etc, y menos la formulación de hipótesis cuya habilidad implica un nivel de pensamiento formal sobre la estructura espacial; si estando en la segunda planta, trata de recordar lo que hay en la primera, va a tener dificultades ya que el momento presente lo desorienta y lo sobrepasa; deberá visitar el lugar varias veces y descubrir espacios que aún no

⁹ <http://espantapajaros.com/2014/07/dar-de-leer-a-los-ninos/> Revista *Piedepágina*. # 1. “Iniciación a la lectura”2004.

conocía, pues hay espacios que no percibe como importantes pero que con ayuda del adulto va incorporando a su experiencia de vida. Poco a poco se aventura a moverse solo por el escenario y en un futuro querrá asistir solo o con sus amigos.

A menudo el alumno asiste a la lectura muy lejos del acompañamiento afectuoso de la familia, lo que se convierte en un reto para esta propuesta que encuentra: en la mayoría de ellos, desmotivación, inseguridad, negatividad, dispersión, incomunicación, divergencia. Se tienen entonces tres aspectos cuya convergencia es vital en el tránsito por la lectura inicial: La participación individual, la implicación subjetiva y el afecto.

iv. El lector modelo y el lector inicial

Wolfgang Iser (1987) brinda fundamentos necesarios en la comprensión del fenómeno de la lectura que prestan apoyo a nuestro trabajo. En este proceso entran en juego, el texto, un lector implícito, la estructura textual, la estructura del acto de leer y un correlato en la conciencia del lector. Según Iser el significado de la obra literaria no se encuentra en ella misma, sino en el acto de lectura; el texto no se fabula ante el lector, no se internaliza en el lector sino que ofrece diversas posibilidades de esquema dentro de las cuales el lector selecciona el sentido de la obra. “Una fenomenología de la lectura debe explicar los actos de comprensión mediante los cuales el texto queda traducido en la conciencia del lector” (Iser, 1987:177); por su parte Mendoza afirma que es importante que el docente reconozca los diversos modos como el alumno reduce las “arbitrariedades del sistema de la lengua y las racionaliza en un acto de re pragmatización que pone en juego las correlaciones entre sus conocimientos lingüísticos, textuales, enciclopédicos–culturales, pragmáticos y semióticos”, (1998:40). Aquí se observa que hay una necesidad de indagar sobre mecanismos psicológicos cuya comprensión puede favorecer una didáctica de la lectura y la escritura diarias. Antonio Mendoza señala que tenemos el reto de formar lectores capaces de identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar. Llevado esto a la acción didáctica no resulta sencillo.

El concepto de *lector implícito* es un modelo mediante el cual se puede describir la estructura general del efecto del texto de ficción; implica un proceso de transformación de las estructuras del texto mediante los actos de comprensión en un correlato de la conciencia del lector. Aquí, Iser hace la descripción de un proceso maduro que se obtiene después de años de trabajo personal: El lector se desplaza dentro del texto con una visión de perspectiva que constantemente se verá condicionada por las pre-estructuraciones del texto. El proceso de lectura es lineal y segmentado en pequeñas unidades de percepción que se vinculan mutuamente, gracias al cúmulo de expectativas que se proyectan sobre las unidades que vienen más adelante, y por las evocaciones del pasado o de segmentos anteriores del texto que surgen en el momento presente de la lectura, como elementos transformados y que, a su vez, influyen en el horizonte de expectativas hacia el futuro; en cada instante de la lectura confluyen expectativas y recuerdos modificados que son activados por el lector; el texto literario es de naturaleza ficcional, no denota los objetos, no reproduce objetos existentes sino que proyecta los suyos; en suma, es una estructura de realización que debe ser activada por el lector.

Como se puede constatar, es la descripción de un proceso ideal. Mendoza afirma que en la formación de un hábito lector es importante atender a los mecanismos de percepción desde la perspectiva del lector para que éste se pueda identificar como lector y que pueda conocer el nivel de sus dominios y sus debilidades frente al texto; presenta las aportaciones de Ítalo Calvino, (1998: 22), quien afirma que las lecturas de juventud pueden ser poco provechosas por factores como la distracción, impaciencia o inexperiencia de lectura y de vida pero que son formativas porque permiten ir explorando modelos significativos, relaciones y valoraciones estéticas que ya no abandonan la experiencia del lector inicial. También señala Mendoza algunos problemas que se presentan en cada una de las etapas mencionadas por él, como son la descodificación, anticipación, pre comprensión, comprensión e interpretación lo cual implica un acercamiento más concreto al desarrollo de competencias de un lector inicial.

Según Iser, la lectura es un *continuum* de proyecciones y de retenciones que se actualizan en el instante presente, hay un pasado que se ve saturado y un futuro que

debe ser colmado, de esta manera, se va dando forma al sentido mediante un proceso continuo de síntesis. Cuando en un momento de la lectura ocurren fisuras, hiatos o interrupciones en el fluido de las frases, se producen demarcaciones entre los correlatos y la visión móvil cambia de perspectiva de una manera gradual, se puede decir que se produce una lectura fluida. El punto de visión móvil permite al lector desplegar el texto en una red de relaciones que estructura al final el correlato del texto como experiencia significativa.

Afirma Antonio Mendoza que todo texto exige una actividad anticipatoria, es decir, una concreción de lo que el lector espera de él, estimulada por los elementos paralingüísticos, tipográficos, el título entre otros; el lector recurre a hojear el libro, leer breves fragmentos al azar, revisar el índice, etc. La actividad intuitiva sobre el sentido global y el tipo de texto, con base en unos saberes previos, cumple una función estimuladora y es fundamental para la formulación de expectativas que se irán confirmando en el proceso; dicha confirmación genera confianza frente a la comprensión de un texto; La actividad anticipatoria debe ser ajustada durante el transcurso de la lectura según la complejidad del texto, a veces el texto es muy denotativo y la anticipación se aclara rápidamente. Es muy frecuente que al anticiparle al alumno cuál será el próximo libro, él comience a investigar y tomar impresiones de quienes ya lo leyeron. La referencia que reciben sobre la obra que se leerá favorece la motivación, se sabe que lectores satisfechos generan más lectores.

Antonio Mendoza muestra mediante un ejemplo, cómo el lector es capaz de comprender un texto con los conocimientos discursivos ya que las inferencias permiten eliminar algunos obstáculos provenientes de sus particularidades, por ejemplo, al reconocer la tipología de un texto se facilita aún más su comprensión. De forma similar, hay una experiencia inferencial previa en el lector inicial, la cual, es necesario fortalecer aplicándola siempre a un contenido concreto en clase. Cuando se le pide al alumno que ordene eventos de una narración, o que jerarquice elementos como perro, árbol, gato, vegetal etc, no solo se le facilita desarrollar conocimientos disciplinares sino procesos básicos de pensamiento; en el mismo sentido, la lectura literaria permite al alumno fortalecer un proceso inferencial a la vez que se apropia de un relato.

El proceso de decodificación se aviene con la analogía del centro comercial o del museo ya que las representaciones mentales tienen una naturaleza algo espacial o polifónica. Los espacios imaginarios son generados por la decodificación de un texto verbal, lineal, estructurado en unidades primarias y sus correlaciones. Según Mendoza, la lectura aporta un variado imput lingüístico y pragmático que favorece a su vez la asimilación de aspectos no funcionales de la lengua, además constituye lo que será la base para la elaboración de un intertexto que va construyendo el alumno. Decodificar unidades más amplias, enunciados, secuencias oracionales, referentes gramaticales y estructuras denotativas son mecanismos que suscitan relaciones de pensamiento complejas.

Según Antonio Mendoza, la comprensión es el resultado de una serie de actividades vinculadas que se depura al final de la lectura para dar paso a una interpretación personal; proceso donde se aplican las instrucciones internas para lograr una eficaz interacción lectora creando modelos de significación según su experiencia a lo cual hay que añadir sus propias aportaciones..

Antonio Mendoza presenta un caso de interpretación guiada mediante un ejemplo muy elocuente: un iconotexto como lo define Celia Romea. La lectura de *Las Costureras* de Martín Begué (1998:21), resulta compleja ya que es necesario establecer el significado global del texto ante el cual se ha tenido que formular una hipótesis inicial para articular los elementos; durante el ejercicio personal no se llegó a las conclusiones ideales que esperaba Mendoza Fillola, debido a que no se dio la condición básica: conocer un iconotexto antecedente, el de *Las hilanderas* de Velásquez. Mendoza señala que tanto la comprensión como la interpretación de la obra exigen la activación de recepciones previas a fin de identificar el sentido global, dentro del cual está la intencionalidad del autor. El efecto de la obra depende de la habilidad para interactuar con el texto, reconocer sus recursos innovadores en el aspecto formal que constituyen a su vez, particulares reinterpretaciones de otros textos precedentes. Es similar el proceso con el texto verbal, la selección de la combinación de elementos lingüísticos remite a unos contenidos, a una intencionalidad y unos efectos estilísticos que deben ser del dominio del lector.

2.5.8. El audio visual y la literatura como estrategias motivadoras en la formación del hábito lector y la producción textual.

Convencidos como estamos de que la competencia intertextual está muy relacionada con aspectos fundamentales como el impacto motivacional del material sobre el alumno, en este diseño investigativo adquieren gran importancia los aportes de Celia Romea Castro (2003), sobre la funcionalidad del iconotexto en el desarrollo de procesos múltiples del escolar, y en especial, adquiere relevancia el llamado de la autora a formular una didáctica que sistematice los procesos que se dan alrededor de la recepción orientada del material audiovisual como unidad autónoma de significación o como recurso de apoyo en la interpretación textual literaria. El iconotexto es atractivo y genera procesos de recepción que apelan al enunciado, el sonido y la imagen, obligando al alumno a poner en juego sus habilidades mecánicas y comprensivas, enriqueciendo gradualmente su universo de redes significativas. También reconoce el papel preponderante de los MCM y la necesidad de vincularlos a la escuela.

Celia Romea resalta la diferenciación que presenta Jauss entre los conceptos de impacto y recepción en la interacción con un texto audiovisual o literario: El impacto se desprende de las propiedades del texto, (sorprender, emocionar), y la recepción de la contribución activa del lector o espectador, quien debe tener unas habilidades mecánicas y unos saberes previos que le permitan comprender las diversas perspectivas que encarna un texto, para lo cual, estudiar y comprender los elementos gramaticales de un texto fílmico resulta un proceso importante. Hay que agregar igualmente que al poner empeño en mejorar las condiciones de recepción se podrá estudiar y comprender mejor los elementos gramaticales de un film.

Plantea Celia Romea que las estrategias de impacto de un texto, cualquiera que sea su lenguaje, orientan y canalizan la recepción como horizonte de expectativas según la pericia del autor; más concretamente habla de unas dinámicas que por sí solas se despliegan como un horizonte de alusiones intertextuales al cual sugiere asumir como un espacio literario, ya sea en el receptor o en la red de sentidos del texto, el cual puede ser de carácter implícito o explícito si lo brinda el autor. Resalta el “espacio literario implícito como la dimensión de lo inconsciente del texto” (2003: 413);

también Bateson, (1972) menciona la capacidad del arte para penetrar en los intersticios del inconsciente y proyectar fragmentos de la realidad. Esta dimensión estética del Intertexto lector en un nivel primario permite al alumno del contexto investigado, evadirse, hallar conexiones muy íntimas, sorprenderse, pero en niveles más complejos permite producir discursos de gran complejidad después de un trabajo continuo, gracias claro está, a las estrategias de impacto del texto.

La recepción está condicionada desde luego por el papel publicitario de la industria, por lo tanto el docente se encuentra con unas condiciones que en nada se acercan a las formulaciones de Celia Romea cuando menciona el papel del Iconotexto sobre la formación del intertexto lector que, en niveles de alto desarrollo, logra conectarse con los resortes subjetivos del autor. Se debe empezar por cambiar las prácticas cotidianas de los estudiantes como consumidores de la imagen.

Si bien, el receptor no tiene que crear perfiles, escenarios, matices, a diferencia del texto verbal, el cine le impone otras tareas intelectuales. Afirma Celia Romea que el audiovisual transmite en forma asequible y atractiva un mensaje, “pero para ir más allá, se puede decir que requiere de un esfuerzo por acceder a sus códigos y recursos retóricos más complejos”,(2003:422). “El contenido de un iconotexto de 15 segundos es a veces más denso y complejo por el nivel de alusiones que puede formular y por su estructura”, (2003: 421). Cuando no hay un dominio en la fijación del relato el alumno se queda posiblemente con la información básica.

La autora menciona ciertos fenómenos como el *zapping* que demuestran la apatía del receptor frente a la pantalla y constituyen un síntoma del malestar de la cultura actual, esto hace necesario que la obra ejerza un gran impacto emocional sobre el receptor para que éste se plantee la posibilidad de hacer un esfuerzo en su lectura. De lo contrario se desacelera el proceso, se cierra el horizonte de expectativas, llega el fracaso y la consiguiente percepción negativa de sí mismo o de la clase. Se sabe que solo viendo buen cine se aprende sobre cine, lo que hace que la tarea se mantenga y se arme de paciencia a través de un trabajo planeado y gradual.

Afirma la autora que la motivación es un factor asociado también a resortes subjetivos de muy amplio espectro, las emociones, las creencias, las metas, los

fracasos, el entorno familiar; factores como la percepción que tiene el escolar de sí mismo, de la tarea y de las metas que pretende alcanzar guían su conducta en el ámbito académico. Las emociones negativas o positivas influyen mucho en los resultados del aprendizaje aunque no necesariamente sobre el grado de ejecución de las tareas, en este sentido se resalta el papel de la ansiedad y el estado anímico, la alegría y el orgullo.

Se considera que el texto literario o el iconotexto afectan las fibras sensibles del alumno lector–espectador, abocado a las más duras vicisitudes diarias; le generan una empatía con los sufrimientos del otro; ofrece reflexiones éticas a través de la conducta de los personajes, sin las dobleces de criterio que presentan muchos productos de consumo. Cabe anotar que el texto escrito, por experiencia, también es fuente fructuosa de todo tipo de experiencias estimulantes que motivan al alumno y fortalecen el intertexto lector en la medida en que el lector puede generar con el tiempo imágenes sensoriales en forma exitosa.

Celia Romea valora el hecho de que ya muchos estudios conciben la interacción de las esferas emotiva y cognitiva dentro del contexto de la clase. Cita las inteligencias múltiples de Gardner (1983) para reforzar la idea de que la inteligencia emocional está ligada al aprendizaje en la medida que permite al alumno mejorar su propia motivación y la capacidad de reaccionar ante las dificultades, es decir, que la dimensión cognitiva y la afectiva se interrelacionan en los procesos de aprendizaje. Los estudiantes requieren todo el tiempo de curar heridas, recoger experiencias, desaprender percepciones, sobreponerse a sus vicisitudes, proyectar optimismo de la nada, entonces un buen libro o un buen documental los reconcilia, lo reconforta y le permite armonizar hasta cierto punto sus dificultades emocionales.

La motivación del niño por un relato depende de su autoreconocimiento y de su éxito en la comprensión del texto, lo que se deriva de su experiencia previa. Esta es una de las tareas de mayor estimación por este diseño didáctico, ya que despertar el gusto por la lectura y la escritura pasa por un proceso de auto aceptación de sus dificultades y potencialidades como individuo, lo que implica un conocimiento de su entorno real. Sobre esto señala Romea que las estrategias que buscan provocar

cambios en los componentes del alumno no son tan efectivas porque no atienden al contexto y situación de aprendizaje. Las teorías de carácter cognitivo y social sobre motivación y rendimiento buscan trabajar los entornos para generar cambios positivos, en lugar de buscar directamente cambios en el alumno.

La autora cita a Mendoza para acercarnos al concepto de Intertexto lector el cual se define como la competencia que regula las actividades de identificación, asociación y conexión, con el fin de activar, seleccionar e integrar significativamente estrategias, saberes y recursos lingüísticos. Señala el texto de Romea que el objetivo de la clase es desarrollar el intertexto lector del alumno a partir de tres criterios: El avance del alumno en el proceso de interpretación de iconotextos, el despliegue de estrategias y saberes para relacionarlo con su intertexto lector y, sus avances progresivos después de cada trabajo planificado y direccionado en clase.

Según la autora, el cine constituye, por tener elementos verbales, cinéticos y sonoros, un material ideal para potenciar los diferentes sistemas de representación de los escolares, e ideal para potenciar los menos desarrollados; el recurso sensorial o de representación que se utilicen para viabilizar un tema, un concepto, una historia o un poema, incide en la calidad de la recepción y del recuerdo por parte del alumno ya que algunos estudiantes retienen mejor una imagen, otros el contenido sonoro y otros lo kinestésico. Por todo ello, se puede ver que el seguimiento de las dificultades del alumno desde una perspectiva grupal y flexible permite avances reales en sus procesos psicológicos superiores.

Al referirse a la recepción, mediante un ejemplo muy ilustrativo Celia Romea explica cómo el cerebro selecciona la información según el estado emocional o las circunstancias específicas que rodeen al receptor. Se sabe que las expectativas afectivas, la autoestima, las relaciones familiares, la edad, son circunstancias que moldean la recepción de los estudiantes; un receptor pasa por encima de unos detalles del relato fílmico que para otro son muy llamativos. Los saberes enciclopédicos y cotidianos también particularizan el proceso de recepción.

Dice la autora que se requiere de una didáctica que reflexione sobre la capacidad del receptor espectador y cita a varios autores que plantean elementos al

respecto como Anderson y Burns, Brossard, Doubleday y Droege, Zillmann y otros. Dado que esta propuesta está centrada sobre la recepción del libro se dejará a un lado por ahora este importante aporte que viene a complementar el tema de los procesos psicológicos del escolar frente al discurso ficcional.

Plantea el análisis comparativo como mecanismo que facilita la recepción, al abrirla a una red de experiencias intertextuales de diversos formatos y diversa relación que necesariamente favorecen una lectura holística y la formulación de referencias múltiples intertextuales; cita a Ritaferre (2003:491), quien resalta la presencia efectiva de un texto en otro. Este tipo de análisis está precedido por un proceso de formación y favorece a la vez, la recepción comparada entre el iconotexto y la obra literaria referente, más aún, si se tiene en cuenta la transversalidad de las diferentes áreas disciplinarias que pueden cruzar un texto fílmico.

Finalmente la autora hace una aproximación a los medios de comunicación masiva. Afirma que la tecnología no es un fenómeno pasajero y que vino para quedarse; su entorno configura la interacción de diversos lenguajes y diversos artefactos cuyo uso es muy variado. Los diversos lenguajes del sistema son herramientas que canalizan el flujo comunicativo donde cualquier concepto es manipulable gracias a la simplicidad y universalidad de sus códigos. Los MCM ejercen una presión muy fuerte sobre el usuario, lo conocen, se esfuerzan en intensificar las posibilidades de producir impacto, hacen estudios sistemáticos sobre sus preferencias etc.

Este fenómeno de la comunicación global moldea las interacciones sociales, fomenta formas de actuación, moviliza o unifica referentes fundamentales de la cultura; sus dispositivos pronto se convertirán en verdaderas bibliotecas virtuales, ante lo cual se pregunta la autora si es pertinente dejarlas por fuera del aula de clase, ante lo cual propone asumirlos como recursos y estrategias didácticas dentro de un modelo humanístico que se afirme en tres aspectos: discurso, subjetividad y contexto. Dichos elementos fueron trabajados en forma rigurosa en esta investigación.

2.5.9. Un nuevo método de trabajo para un problema dentro del aula.

Se expone el marco metodológico investigativo que se ha aplicado y que resulta de integrar una experiencia centrada en las necesidades y expectativas del alumno articuladas con un autor fundamental para esta investigación como es Vygotsky, quien plantea una premisa básica: toda nueva aproximación a un problema científico requiere de nuevos métodos de investigación y análisis. No se trata de modificar viejos métodos, un método implica una perspectiva para observar y resolver problemas psicológicos por lo que el autor pide revisar los métodos de investigación sobre los Procesos Psicológicos Superiores vistos como un problema científico. De ahí que aproximaciones psicológicas como las de Bachelard, Bateson y Vygotsky permiten dar validez a una serie de estrategias pedagógicas vinculadas a la lectura y la escritura dentro de un enfoque dialéctico novedoso. Se abordarán algunos de los aspectos más relevantes de este último autor que ayudan a ahondar en la investigación sobre los procesos psicológicos del usuario del lenguaje ficcional.

i. Un acto de provocación de respuestas observables.

Vygotsky distingue un modelo básico común a diversas corrientes experimentales que buscan provocar respuestas a estímulos ofrecidos en una situación artificial para interpretar la conducta. Incluso cita autores de escuelas introspectivas pero, aclara, todas se enfocan en la variación de las respuestas, más no, en la variación de la aproximación metodológica. Revisar las estrategias conlleva a adoptar un enfoque histórico sobre el comportamiento del niño a lo largo de un proceso secuencial, sin olvidar que constantemente se debe ajustar.

El método experimental que ofrece Vygotsky se denomina *funcional de doble estímulo*. Al introducir un estímulo artificial en algún momento para resolver tareas, el sujeto lo convierte en un signo; no obstante, a pesar de que la creación y uso de estímulos auxiliares son mecanismos esenciales en el desarrollo, el autor no considera prioritario introducirlos en las experimentaciones sobre el funcionamiento cognoscitivo porque el niño los aplica espontáneamente, busca nuevos métodos, o símbolos auxiliares que luego irá integrando a sus operaciones mentales. En cualquier área específica ocurre igual, lo que importa es que no se estudia el resultado final de la

operación sino su estructuración específica, la cual se manifiesta en forma más densa que mediante el método de estímulo - respuesta.

Vygotsky hace énfasis en la importancia de reconocer que el desarrollo del niño está caracterizado por la alteración radical de la estructura íntima de la conducta. En cada estadio, el niño responde de manera diferente a nuevas tareas; la adaptación que era directa en los primeros estadios, es ahora indirecta dentro del desarrollo de sus operaciones psicológicas, los instrumentos que emplea son cada vez más complejos y diversos, esto hace que sus procesos sean también complejos. Critica la creencia de que el desarrollo cognitivo resulta de la suma de cambios independientes y acumulados, o que está determinado por las etapas evolutivas; afirma en cambio, que el desarrollo del niño se da por un proceso dialéctico, evolutivo y espasmódico, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad, la transformación de unas funciones en otras, y la conexión de factores internos y externos. Se asume entonces, que el desarrollo o maduración de mecanismos de pensamiento complejo no es estándar, que el paso a la abstracción cuenta con la disposición y paciencia del maestro.

La base del método de Vygotsky se apoya en tres principios.

- ✓ Se analiza el proceso y no el objeto.
- ✓ Explicación versus descripción
- ✓ Se atiende al problema de la conducta fosilizada.

Como ya se dijo, esta propuesta se centra en los resultados pero también en la incidencia de cada evento que se introduce en el aula para observar los cambios. En este sentido, las funciones psicológicas superiores pueden ser observadas en forma objetiva y procesual. Cada experiencia es necesariamente el resultado de una intencionalidad, de un proceso, y permite observar las variaciones que se dan en el nivel introspectivo. En el método de Vygotsky no se analizan los procesos individuales como objetos estables ni se dividen las estructuras en componentes sino que se acude a los orígenes, a las causas internas, es decir, a un análisis genotípico. Por esta razón el autor valora los aportes de la Psicología Evolutiva al citar los trabajos de Werner quien vincula a la investigación experimental una perspectiva evolutiva, en la medida en que provoca artificialmente un proceso en desarrollo; este ocurre frente a

nuestros ojos y puede durar unos segundos o un período muy largo. El análisis de Vygotsky busca los vínculos entre el estímulo externo y la respuesta interna que subyace en las formas superiores de la conducta.

La descripción de una respuesta en cambio, no va a sus relaciones causales sino que se aplica a la apariencia, a lo exterior; se denomina un análisis fenotípico. Dos procesos fenotípicamente diferentes pueden tener el mismo rasgo genotípico o viceversa. Cita a Marx cuando éste afirma que un rasgo fundamentalmente creativo de la ciencia es encontrar que la esencia de la naturaleza de los objetos no coincide con su apariencia externa, el conocimiento científico sobraría. Para esta propuesta es claro que dos comportamientos similares en clase pueden tener razones psicológicas muy distintas, es decir, dos niños que leen pero no participan en la discusión, pueden tener causas psicológicas muy diferentes. No se presentan valoraciones superficiales sino que se explican los comportamientos, su naturaleza y sus resortes subjetivos, a la vez, que brinda herramientas a los niños para transformarse a sí mismos; una respuesta errónea es fuente de muchas observaciones y explicaciones causales. Desde esta perspectiva, la actividad de clase es con frecuencia un acto de provocación de respuestas observables que constituyen procesos en desarrollo cualitativo y continuo.

ii. La herramienta lleva a cabo las intenciones de la razón

Un aspecto que se puede destacar es la Internalización de las Funciones Psicológicas Superiores en adelante con la mediación del signo; esto hace referencia al proceso mediante el cual, una actividad o proceso (en este caso, la lectura o escritura) que se adquiere mediante la interacción social, se convierte gradualmente en un proceso interno e individual. El autor se vale de los mecanismos conductistas para explicar un fenómeno psicológico complejo que subyace a la creación de signos gracias a la analogía entre signo y herramienta. Toma de Pavlov el mecanismo del movimiento reflejo condicionado que, a diferencia del incondicionado, requiere de la actividad mediadora del cerebro; así mismo, un proceso superior está orientado por el sujeto, quien realiza la conexión entre un medio artificial y una situación. La creación y uso del signo como método para resolver un problema es similar al de la creación y uso de la herramienta, pero eso no es una razón, según Vygotsky, para identificarlos

pues se trata de una relación metafórica. La tarea del investigador es, en este caso, descubrir la verdadera relación entre los procesos psicológicos y sus medios auxiliares, en este caso ese medio artificial o herramienta es el discurso lógico y poético.

Es importante para el autor analizar la similitud, las diferencias y el vínculo que las unen Herramienta y signo. Considera por ejemplo que decir “la lengua es una herramienta” no es un enunciado concreto ni específico, aparte de que hace alusión a una función auxiliar, esto puede eliminar diferencias fundamentales en el sentido de que la herramienta ayuda a dominar la naturaleza, mientras que el lenguaje busca el intercambio social. Destaca que ambos ejercen un papel mediador en una actividad y hace referencia a Hegel quien sostiene que la herramienta lleva a cabo las intenciones de la razón pero que mientras la ésta es un objeto externo dirigido hacia un objeto externo, el signo está orientado internamente y acarrea cambios al interior del sujeto. Vygotsky pone en evidencia el vínculo que existe entre signo y herramienta cuando plantea que al modificar el hombre la naturaleza modifica su conducta; en este sentido, cuando el individuo modifica los estímulos externos hace más complejos su PPS. El autor hace énfasis en que en ningún caso el uso primitivo de las herramientas así como el de los signos requiere de un desarrollo predeterminado del individuo, en cambio afirma, la creación, el uso y la combinación del signo y la herramienta amplían y hacen complejas las operaciones mentales superiores.

Se pasa a exponer tres ideas puntuales del autor sobre la internalización de los Procesos Psicológicos Superiores, (en adelante PPS). La función superior se origina a partir de la relaciones entre seres humanos de ahí que la Psicología humana se caracteriza por la internalización de actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas; la experiencia intrapersonal se da después de la experiencia interpersonal, en etapas sucesivas, la cual se internaliza lentamente o al mismo tiempo que se da la experiencia externa; por último, internalizar una actividad que requiere de signos es primordial para el desarrollo de los PPS y para internalizar formas culturales superiores de conducta. Los procesos evolucionan para constituirse

en un componente psicológico del ser humano. Luria en sus estudios de 1934¹⁰ demostraba que las personas con mayor grado de escolaridad pueden generalizar, hacer abstracciones, categorizar elementos mientras que en condiciones mínimas de escolaridad tienden a establecer relaciones muy concretas y prácticas que se derivan de las actividades cotidianas. También plantea Vygotsky que los PPS no son estáticos ni universales, lo que brinda posibilidades de trabajo transformador en el aula de clase.

Se asume entonces que el trabajo diario con el signo verbal permite hacer más complejas las relaciones de pensamiento diariamente en un contexto socializado dentro o fuera de la clase. Siempre se crea una situación que hace que el niño use la palabra para transformarse a sí mismo y a su entorno; la internalización de las funciones superiores es un proceso inherente al desarrollo de las actividades de aula, por ejemplo, asimilar la metáfora como herramienta de significación en el aula de clase debe pasar por un proceso gradual que va desde la experiencia interpersonal hacia la intrapersonal, en algunos niños es un proceso muy lento pero la cotidianidad permite diversos espacios facilitadores. Al final, el niño asume la metáfora como una herramienta básica, adquiriendo niveles superiores de pensamiento.

Otro concepto muy importante que se ha vinculado a esta investigación de campo es el de la Conducta Fosilizada. Las formas fosilizadas de conducta están asociadas a procesos psicológicos automatizados desde su antiguo origen, su elevado número de repeticiones y sus manifestaciones externas no dicen nada de su naturaleza interna, pueden ser confundidas por su apariencia o por su carácter automatizado. El autor plantea que es necesario volver sobre el pasado, para comprender una conducta actual y presenta el caso de la memoria voluntaria e involuntaria para explicar que dos procesos similares adquieren una sola apariencia. A veces los procesos psicológicos sufren trasgresiones o retrocesos a estadios ya superados; desde el punto de vista de Vygotsky, lo que pasa es que por su apariencia exterior este fenómeno sugiere un retroceso, sin embargo, a través de un análisis histórico se puede descubrir su verdadera naturaleza, posiblemente es necesario

¹⁰Vygotsky. 1979

alterar la conducta automática para que muestre su apariencia real. Este concepto se convierte en un factor muy importante cuando se observan las respuestas de los estudiantes ya que muchas conductas se vuelven automatismos que desafían la actividad de clase y el trabajo planificado con grupos grandes dentro de los cuales surgen muchas problemáticas de aprendizaje y se desconocen sus causas. La actividad ficcional le permite al niño con serias dificultades de aprendizaje cambiar sus respuestas.

La Psicología evolutiva debe estudiar la evolución en su proceso de cambios dialécticos; este enfoque no es un estudio auxiliar del campo teórico sino su base y fundamento; el autor cita también a Blonsky quien afirma que “la conducta tan solo puede comprenderse como historia de la conducta”. Por eso plantea la necesidad de buscar un método adecuado que permita estudiar las formas esencialmente humanas de la actividad psicológica. Por ejemplo se tienen las respuestas de elección múltiple

La respuesta como resultado de una actividad psicológica puede presentar niveles simples y complejos según el número de estímulos implícitos en la tarea de elección; el análisis de esta tarea se realiza desde las variables de, tiempo, leyes de combinación utilizadas en el proceso, reacciones emocionales del sujeto y datos básicos de la introspección (no hay descripción sin explicación de lo subjetivo de la respuesta) en la que “la complejidad de la tarea es idéntica a la complejidad de la respuesta interna del sujeto”. Una respuesta superior y más compleja se considera como la suma aritmética de sus componentes elementales aunque deja claro que no consiste en una cadena de procesos separados que podrían añadirse y sustraerse arbitrariamente”, esto depende de procesos de aprendizaje en todos los niveles de práctica. El discurso poético en clase logra tareas muy complejas que llevan necesariamente a un desarrollo muy alto de sus procesos de pensamiento y madurez emocional.

Finalmente, se expone el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo, el cual consiste en un andamiaje que jalona procesos de pensamiento en colectivos que en este trabajo está articulada a la lecto escritura y al pensamiento ficcional y sin duda, es uno de los elementos que más aporta en la propuesta de investigación experiencial.

Se entiende la ZDP como: la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Siguiendo al autor, la lectura que el alumno puede hacer hoy con la compañía de la profesora y los compañeros, mañana la podrá hacer solo. Se asume la ZDP debido a que se labora en contextos muy críticos donde el trabajo solidario juega un papel importante.

El autor afirma que se requiere de procesos socializados de aprendizaje para obtener avances hacia la ZDP, con un andamiaje coherente. Una segunda idea señala que no es lo mismo el aprendizaje que el desarrollo, el primero precede al segundo; un aprendizaje organizado mejora los niveles de desarrollo porque pone en ejecución mecanismos evolutivos y debería operar sobre los niveles superiores de la ZDP no sobre niveles elementales; esto permite entender que el alumno no necesita tener las condiciones ideales para realizar un aprendizaje en lecto escritura, de hecho, los estudiantes de esta experiencia no tenían las condiciones mínimas, ese fue el reto. Un resultado evidente al implementar este diseño por varios años es que el alumno llega a un nivel de autonomía que quiere hacer su lectura en forma individual.

CAPÍTULO III. PROPUESTA EXPERIENCIAL

Cómo tejer imaginarios en la escuela a través del currículo de Lengua Castellana



Cien años de soledad. Recreación gráfica elaborada en PP por estudiantes de grado noveno. 2008

3. PROPUESTA EXPERIENCIAL *Cómo tejer imaginarios en la escuela a través del currículo de Lengua Castellana.*

Se presentará la propuesta experiencial que comenzó con un diagnóstico inicial sobre dos aspectos vitales para su diseño: las prácticas y convicciones de los docentes relacionadas con la vivencia de la literatura en la escuela y las vivencias ficcionales del niño actual a través de los videojuegos. Más adelante se hará la descripción de la propuesta didáctica *Cómo tejer imaginarios a través del currículo de lengua castellana* que se concretó en un modelo didáctico y una serie de experiencias alrededor de la formación del niño usuario de la ficción y la literatura.

3.1.Exploración previa sobre prácticas educativas en dos centros educativos de primaria.

3.1.1. Instrumentos para la obtención previa de la información.

3.1.1.1. La entrevista.

La entrevista como herramienta de investigación fue aplicada con el fin de identificar creencias y actitudes que mantenían tres profesores de la escuela de Barcelona, Cataluña, Josep M. de Sagarra, respecto a la enseñanza de la literatura en primaria. En este caso la entrevista ayudó a medir los procedimientos, actitudes y valoraciones que presentan los docentes respecto a la enseñanza del lenguaje poético en los niños, también permitió indagar sobre la propia experiencia de los menores. Mediante el diálogo dirigido o informal se pudo generar mucha información útil en el análisis y corroboración de las conclusiones.

Cohen y Manion (1989) explican aspectos importantes con respecto a la entrevista, como herramienta específica de investigación: algunas concepciones que priman y que influyen a su vez, sobre la efectividad de los resultados. La entrevista se define de una manera sencilla como un método que permite reunir datos a través de la interacción directa entre individuos, que puede servir para medir los conocimientos, las actitudes y valores de una persona; para probar o sugerir hipótesis dentro de una investigación. Cristina Ballesteros (1995) cita dos enfoques analíticos frente a la entrevista:

- ✓ Análisis relacional
- ✓ Análisis estructural

Para este estudio se aplicó un modelo de entrevista semi-estructurada, y semi dirigida con una programación flexible. Las entrevistas fueron efectuadas con posterioridad a las prácticas y la observación de aula, los docentes conocieron de antemano los elementos que serían tratados. El dialogo abierto permitió un margen de confianza y se adecuó a las diferencias circunstanciales ya que los tres docentes guardaban diferencias entre sí. No se presentaron obstáculos en la consecución de la información, hubo siempre una disposición positiva, pese a los diferentes niveles de conocimiento y posturas personales.

A manera de experiencia de aprendizaje se aplicaron estos elementos teóricos en el trabajo de investigación. Una combinación de ítems de preguntas abiertas, generalizadas e indirectas con ítems más específicos facilitó puntualizar aspectos de interés en la elaboración de un diagnóstico ya que ponía de relieve los factores que incidían en el modelo de aprendizaje de la escuela primaria respecto al lenguaje poético literario.

Específicamente se indagó por las relaciones que había entre un discurso transcrito, un referente y la perspectiva del docente, tratando de vincular lo cognitivo y lo valorativo. El análisis estructural de carácter inductivo divide el texto de la entrevista en fragmentos que presentan cierto grado de homogeneidad, con el propósito de interpretar el pensamiento lógico del entrevistado.

En las entrevistas se indagó por los siguientes aspectos fundamentales:

- ✓ Lenguaje poético y currículo
- ✓ Lenguaje poético y lectoescritura
- ✓ Lenguaje poético y lúdica
- ✓ Lenguaje poético y diversidad
- ✓ Lenguaje poético y procesos psicológicos.
- ✓ Formación pedagógica

Se hizo énfasis en uno u otro aspecto, según el maestro entrevistado, su procedencia, sus fortalezas o sus inclinaciones literarias. Uno de ellos por ejemplo, no tenía mayor afinidad con el lenguaje literario, mientras que otro pertenecía a un grupo de escritores.

Los tres profesores entrevistados dentro del espacio de la escuela eran personas con una larga trayectoria como docentes de primaria, con una edad promedio de cincuenta años. Dos de ellos catalanes y una de Andalucía. Recibieron la formación básica como maestros aunque uno de ellos realizó un curso de profesionalización para trabajar como docente de primaria.

3.1.1.2. La observación no participante en el aula

Para el objetivo de este estudio, la observación permitió seguir fenómenos observables que se desprendían de las propuestas introducidas en la dinámica de las actividades, llevadas a cabo en la escuela de Barcelona Josep M. de Sagarra, por parte del docente encargado. Presenta la dificultad de que se aplicó en muy contadas situaciones de aula y que la presencia del observador era extraña a los niños y al profesor, lo que condicionó un poco el desarrollo habitual de las clases.

Se han aplicado orientaciones de Gold(1958), Adler y Adler (1994), citados por Ballesteros (1995) en su trabajo de investigación, con respecto al empleo de observación participante y no participante. La observación participante supone la interacción entre el observador y el informante en su contexto. Pese a todo, se critica

este método por resultar poco eficaz y objetivo pues es posible que no represente un hecho de manera objetiva ni que sea aplicable a otras situaciones, aunque para el interés de la investigación permitía tomar impresiones básicas para cotejar con el contexto colombiano.

En general, la recepción y colaboración de los profesores y estudiantes fue positiva: permitieron hacer las observaciones en forma detallada, incluso se permitió desarrollar talleres con los mismos grupos. Fue un trabajo muy agradable, matizado por la calidez de las conversaciones y la disposición de la directora, profesores y niños del establecimiento.

i. Instrumentos de las observaciones.

Las actividades observadas fueron registradas magnetofónicamente. Mientras el docente desarrollaba la clase se fueron registrando los distintos momentos. Se presentó la dificultad de la insuficiencia en el número de sesiones por lo que el registro resultó poco exhaustivo. En general no se notó una alteración del grupo ni del trabajo a juzgar por la actitud del profesor o profesora

También se registró por escrito mediante una parrilla los aspectos observables que fueron entregados al docente de la clase previamente.

ii. Método de análisis de la observación en el aula.

Se redactó un informe detallado basado en los diferentes aspectos a observar expuestos en la parrilla; se cruzaron los datos de las distintas sesiones pues cada profesor tenía una forma de trabajar. Se elaboró una tabla con los aspectos en común y diferenciales. Los resultados fueron complementados con otras evidencias que se obtuvieron mientras se observaba el ambiente, los profesores, la clase.

Por otra parte, se transcribieron segmentos que permitieron verificar las valoraciones dadas. La transcripción de las grabaciones ofreció una dificultad en la medida en que la mayoría de los registros estaban en catalán, por momentos se perdió el registro de algún actante que se encontraba distante o no era muy claro en su enunciado. Se seleccionaron segmentos completos de la interacción de la clase del profesor para percibir mejor aspectos puntuales como el clima de trabajo, la

orientación del docente, tema, interés de los niños, entre otros. En otros casos se presentó la transcripción de fragmentos solo para hacer énfasis en algún aspecto que se estaba tratando en el informe. La parrilla de observación mantuvo centrado el análisis, (Anexo 2). Hay que aclarar que aunque se esperaba registrar una sesión didáctica con el grupo de tercero, el docente se encontró con una entrevista en medio de la clase donde se expusieron aspectos generales de la forma como adelantaba la clase la profesora de tercero.

Las convenciones de la transcripción serán expuestas en los anexos y señalan aspectos como un enunciado pausado, cambios de turno, silencios, enunciados inaudibles etc.

Finalmente se redactó un informe que reúne las apreciaciones que hace la observadora, las conclusiones que se obtienen de la confrontación de las parrillas de observación y las evidencias de las grabaciones de la actividad teniendo como eje los objetivos de esta investigación que son verificar algunas prácticas escolares en torno al lenguaje literario.

Disposición del aula
Introducción de variables
Ubicación del profesor
Tipologías textuales
Adecuación del registro
Áreas de predominio: expresión, comprensión, lectura oral, gramática, exploración de habilidades.
Enfoque metodológico
Materiales literarios
Actitud del profesor: focalización de aspecto
Flexibilidad del papel jerárquico, apertura de espacios creativos, etc.

Tipo de interacción: protagonismo en el aula, amplitud de turnos de la palabra.
Modificación de esquemas de clase
Disposición del aula
Introducción de variables
Ubicación del profesor
Tipologías textuales
Adecuación del registro
Áreas de predominio: expresión, comprensión, lectura oral, gramática, exploración de habilidades.
Enfoque metodológico
Materiales literarios
Actitud del profesor: focalización de aspecto
Flexibilidad del papel jerárquico, apertura de espacios creativos, etc.
Tipo de interacción: protagonismo en el aula, amplitud de turnos de la palabra.
Modificación de esquemas de clase

Tabla 3 Parrilla de observación

3.1.2. Presentación y análisis de los resultados.

3.1.2.1. La entrevista a los docentes en Barcelona.

Es necesario recordar que los objetivos de esas entrevistas realizadas en el 2001 eran verificar algunas creencias de los docentes con respecto a la enseñanza del lenguaje poético y ratificar un estado de prácticas en ese contexto educativo de la escuela Josep M. de Sagarra, que enriquecen una perspectiva más amplia en el ámbito educativo. Se presenta el resumen de las argumentaciones de uno de los

entrevistados, Josep María y más adelante se presentará una síntesis que incluye las opiniones de las otras docentes entrevistadas en ese entonces.

i. Resumen de la entrevista con Josep, profesor de 2º de primaria.

Josep María pertenece a un grupo literario musical, se aficionó a la poesía en su edad adulta, conoce a los poetas catalanes, pero no tiene referencias de la literatura poética que hay escrita para niños; considera que al tener una doble formación, como profesor de música y de primaria, se le facilita trabajar la poesía. (Las citas textuales extraídas de la clase se presentan en cursiva a diferencia de las extraídas de la entrevista).

Con respecto al lenguaje poético y el currículo, expresa que el lenguaje poético está englobado dentro de lo que sería el programa de lengua. Tiene clara la existencia de un currículo o marco, emplea su experiencia individual como profesor de música para acercar al niño a la poesía, sin salir del currículo, aunque el programa de clase se adapta al curso. (Ver análisis completo en el anexo 2).

[...] no, lo que pasa es, a ver, es que en el currículo elnn digamos el currículum, el marco general, el primer nivel de concreción, lo que marca la generalidad, entonces... despues hay un segundo nivel, de concreción que es lo que sería el proyecto de educatiu d'el centre, que esto engloba toda la, toda la la comunidad educativa de determinado centro y después está el tercer nivel de concreción que es el de laaa, el de la programación de de la clase, de la clase. Entonces, claro...este mm sin poderse salir del marco general [...]

Al hablar de currículo, ha entrado a explicar las estrategias que generalmente emplea con respecto al cuento y la poesía; se especifican dos tipos de estrategias: el seguimiento del texto de clase y el trabajo sobre textos poéticos del cancionero infantil. Sobre la vivencia del lenguaje literario, opina que los niños disfrutan más de las historias ficticias con personajes fantásticos que de sus propias experiencias cotidianas.

Sigue las indicaciones del texto guía, como se hace en todos los grados, por lo general. A partir de los cuentos para correlacionar conocimientos, les explica el

contexto, corrige las faltas, los leen. Con respecto a la poesía, adopta un enfoque formal en la aproximación de los niños a los textos literarios: abordan aspectos estilísticos del texto lírico (rima, vocabulario, etc.). No trabaja juegos de palabras, ni retahílas, en cambio trabaja *rodolins* (versos pareados) y poesías cortas. Se presenta el siguiente fragmento de la transcripción:

[...] Entonces esto... se trabaja constantemente, es decir que cuando se canta una canción, primero, se hace un análisis de la .de lo que es el texto, explicarlo, lo que significa, buscar las palabras que riman, y estructurarla como una poesía sin música. [...]

He aquí un fragmento de la transcripción de la clase del profesor que muestra el enfoque formal y estilístico que manejaba:

[...] pensant quines son las paraules que lliguen eh. La llegeixo jo, i després abans de que . jo, ah. abans de que diguem a on lliga algú de vosaltres anirà llegint, la primera estrofa, la segona estrofa, la tercera estrofa. Dic: "Canta el rossinyol, Canta el bon temps, I fa el seu nit. Canta el bon temps, Perque es de () .L'aigua de la neu, Canta a la font, (), canta a la (),... , (ver texto completo en el Anexo 2).

Frente al desarrollo de las actividades literarias, se puede notar que el profesor posee una actitud positiva ante la expectativa de transmitir valores estéticos a los niños, pertenece a un grupo literario, maneja elementos teóricos; esto favorece su interés pedagógico.

No concibe la lúdica como un disfrute intelectual si se le da poca importancia y "seriedad" al material. La considera un componente diario de todos los aprendizajes de la escuela; afirma que no se trata de jugar por jugar, o saltar y brincar, o hacer tonterías que carecen de formalidad; es estar bien, sentirse bien con lo que está haciendo, implica una motivación en el niño. En este sentido, los niños se dan cuenta de que producen trabajos "bonitos".

Ante la pregunta por el uso de juegos de palabras, retahílas, sinsentidos, dice: "aa nnop esto poco, lo que si se trabaja pues aaa refranes, rodolins, poesías cortas...".

En las observaciones de clase se aprecia que maneja material lúdico muy adecuado para los infantes: textos graciosos, juego de palabras, cuando enseña canciones a los niños de parvulario, como la canción de *La mosqueta*. Para los mayorcitos, son canciones más formales, con textos poéticos.

Valora decididamente las creaciones de los niños. Se muestra aquí un fragmento de la transcripción de la clase:

[...] () *encara que fossin diferents, perque clar, han de ser diferents, i en tot aquest treball que vam fer, de mica en mica des d'el començament del curs fins ara, ens han sortit aquestes poesies, gracioses que heu fet, ahhh tots plegats i que després gravarem la de la sonia i la de...*

En cuanto a la etapa de desarrollo de la lectoescritura, considera que es una ventaja el que los niños la posean aunque tiene claro que el proceso creativo es anterior al de escribir; sin embargo el profesor podría hacer de intermediario para que el niño acceda al objetivo del momento que es crear y escribir una poesía.

[...] alguna niña que decía *això no se com s'escriu ()- tu escriu-lo com vulguis*. La (escribelo como quieras), la ventaja era que, mm él sabía *escribirla* de cualquier manera *escribirla*. Pero en primero ni. de cualquier manera, noo no se puede, o sea no ha llegado a poderla *escribir*... O sea que era unaaa una cuestió así, de hacer de secretario, de *ayuda*, pero no de ayuda de un concepto, ni de *construcción* de frase, sino de *ayudaaa* como un mecánico, —se me ha estropeado esta pieza y no se como arreglarla—pues yo cojo el *tornavis ()* y te la arreglo. [...]

Respecto del concepto de *diversidad* no considera que haya que traer todos los fenómenos pluriculturales a la clase. La historia ha demostrado que las culturas conviven hasta que la una absorbe a la otra. España es un país que tiene su ideología, su idioma, y así como acoge a los extranjeros, tiene también que defender sus propios valores. Además, el concepto de *diversidad* se encuentra todos los días reflejado incluso en las diferencias individuales. Por tanto, frente a la lengua y la literatura, se trata de que todos los niños accedan a la comprensión de una lengua oficial.

[...]Se tiene que tener muy claro... frente al cual su papel como profesor es de hacer asequible este modelo de lengua a todos. Esto involucra la literatura por supuesto, la *diversidad*, mm yo lo que pretendo es que todos los niños estén en igualdad de condiciones, en *comprensión* ee de lo que *se esta trabajando*, sea matemáticas, sea lengua, y en este caso pues lo que es la la *literatura*, y por lo tanto pues evidentemente, repito las veces que sea, traduzco las veces que sea aquellas palabras un poco que a veces salen en en los *cuentos*, que son un poco más elevadas o en *poesía* todavía más [...]

Sobre la formación como profesor, prefiere no opinar porque explica que accedió a su título de profesor de primaria por validación, en ese caso, no es mucho lo que haya aprendido sobre la literatura infantil, salvo algunas clases de psicología y de animación a la lectura que le parecieron interesantes. Le da un alto valor a la poesía y recomienda que los profesores que no tengan recursos, trabajen el cancionero infantil, que lleva material seleccionado para las edades correspondientes, y se basa en textos literarios propios para los niños. Al respecto, no se habló de las características de un texto infantil. Sobre el tema de procesos psicológicos, no se encontraron referencias en el discurso.

En general, con respecto a la vivencia individual del lenguaje poético por parte del niño, son escasas y poco rigurosas las referencias que se pueden encontrar:

[.] lo que pasa es que para los niños nn los diálogos, o las lecturas de personajes fantásticos, sobre... o de animales que hablan en el bosque es como más atractivo a esta edad; que no... pues... la conversación que puedan tener... una conversación que pudiesen tener aaa unaa, un grupo de niñas y niños jugando en la plaza, digámoslo... m todo y que, no es incompatible una cosa con la otra, que todo se va relacionando, que las leyendas muchas veces son con personajes reales, o sea con personas [...].

ii. Síntesis de las creencias y actuaciones de los tres profesores entrevistados en Barcelona

Las entrevistas permitieron hacer un diagnóstico local sobre las percepciones del profesorado sobre el contexto del proceso didáctico.

Falta unidad de criterios en las actitudes pedagógicas de los profesores entrevistados. Dichos criterios no están desarrollados en los programas curriculares, el lenguaje literario es irrelevante a la hora de establecer criterios pedagógicos necesarios en la formación integral del niño. En el caso de Josep, se encuentran grandes diferencias con sus compañeras, debido a su actividad literaria. Lo mismo pasa en Colombia.

Los profesores manifiestan no conocer material bibliográfico específico sobre la literatura infantil, sobre todo en el tema de poesía.

Si se miran los registros de las observaciones de clase, mientras en primero se da primacía al dominio de la lectura mecanizada, en segundo, el profesor se preocupa por fijar aspectos formales del texto y, en tercero, se proporciona espacio (limitado) para la lectura personal. No existe un derrotero como sí lo tienen otras áreas. Mientras uno de los maestros pertenece a un grupo literario, otro manifiesta no haber tenido ninguna experiencia cercana a la poesía, aunque todos conocen muy bien la literatura del canon.

La procedencia geográfica de los profesores influye en su actitud frente a la lengua conductora del lenguaje poético: para unos es el catalán, para otros es el castellano; unos son más herméticos frente a la presencia de fenómenos pluriculturales que ligados con el lenguaje poético, otros no prestan atención al tema.

No les falta motivación para aprender a manejar el lenguaje poético, pero no tienen claro cómo hacerlo, es por esto por lo que el texto guía es la herramienta básica de trabajo en clase.

Afirman que ciertos niños (sobre todo los más pequeños) poseen una cierta inspiración para producir textos poéticos.

Los tres profesores manifestaron no encontrar aportaciones de los nuevos egresados universitarios; otro manifestó no tener idea sobre si se dan o no tales aportaciones. Ninguno recuerda que se haya dado un curso de reciclaje (“capacitación”) con la temática de la didáctica del lenguaje poético.

Análisis de creencias entre los docentes sobre la competencia ficcional literaria

Existe una escisión lengua materna-poesía dentro de la vivencia escolar moderna.

Por tanto, la actitud de cada profesor con respecto al quehacer didáctico está ligada a situaciones particulares y accidentales.

Algunos docentes entienden la literatura como un dominio que se adquiere con el tiempo y que hay que estudiar con mucha seriedad; los niños deben aprender poesías y cuentos para reforzar el estatus de un idioma, o para desarrollar la comprensión lectora.

En general, se puede afirmar que es relativamente pobre el reservorio poético de los maestros, quienes a pesar de su interés, no cuentan con facilitadores para hacerse a un repertorio nutrido y apropiado para las edades de sus estudiantes. En el taller que se desarrolló con docentes de una población cercana a Bogotá, se reafirmó la misma preocupación.

No hay procesos de actualización en la nueva literatura infantil.

Hay una supremacía del canon sobre el pensamiento ficcional literario y sobre fenómenos pluriculturales asociados con la expresión estética de los niños. El profesor Josep tiene razón cuando dice que siempre una cultura absorbe a otra.

Si bien, ya se habla de «plurilingüismo», la didáctica de la literatura infantil presenta obstáculos e interrogantes que deben ser llevados a la discusión colectiva.

En otros casos, la mayoría de los docentes consideran la literatura un material excelente para desarrollar competencias de interpretación y proposición, que, en algún sentido, continúan reforzando una perspectiva denotativa centrada en el texto, más que en el usuario.

No hay cursos de actualización con respecto al tema de la didáctica de la literatura. Los talleres literarios que con el tiempo se vienen fortaleciendo por fuera muchas veces del currículo, en cierta forma reafirman el prejuicio de que solo algunos pocos mediadores están en condiciones de desarrollar esta competencia comunicativa.

Los docentes, en general, reconocen que los chicos disfrutan más las narraciones ficticias y fantásticas que las historias sobre sus experiencias cotidianas. También el 2º Concurso Nacional de Cuento del 2007, llevado a cabo por el Ministerio de Educación, arrojó estos resultados. Sin embargo, la esfera de la ficción sigue siendo un enigma difícil de asimilar como material de goce y de trabajo.

Hasta aquí la perspectiva didáctica y vivencial de los profesores entrevistados en Barcelona en el año 2001 y que permitió sustentar de manera rigurosa un diagnóstico ya iniciado en nuestro contexto.

3.1.2.2. Observación no participante en el aula

i. Escuela Josep M. de Sagarra (Barcelona).

El registro de las observaciones se realizó en un ambiente positivo, con grupos pequeños del grado primero, segundo y tercero de primaria de este centro educativo del barrio Vall d' Hebron. Es la misma escuela donde estudió Fidel a los 4 años, uno de los niños con quien se adelantó el trabajo de observación individual hasta sus 14 años.

A continuación se presenta la parrilla con la información básica sobre lo observado en las sesiones con los tres grados. La tabla permite hacer un contraste de los diferentes enfoques que asumen los profesores.

Grupos	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Disposición del aula	Filas e hileras de mesas	Organizados en mesas de trabajo	Filas e hileras de mesas
Introducción de variables			

Ubicación del profesor	Posición central	Frente a los estudiantes con algunos desplazamientos	Desde la mesa de trabajo
Enfoque metodológico	Centrado en los contenidos	Expositivo, participativo	Centrado en procesos
Tipologías textuales	Texto narrativo no literario	<ul style="list-style-type: none"> • Textos poéticos • Narraciones trad. 	Textos poéticos. Textos narrativos
Adecuación del registro	Hay serias dificultades	Algo elevado para el nivel de los niños	Adecuado
Tratamiento de la diversidad	Dificultad ante la diversidad de niveles y de individualidades	Hay espacio para la diversidad de opiniones.	Hay espacio para conocer diversas manifestaciones culturales.
Materiales de trabajo	Texto guía de lectoescritura	Textos poéticos y texto guía de clase	Obras narrativas para niños. Versión infantil del Quijote. Texto guía
Actitud del profesor	Modelo tradicional de autoridad	Autoridad flexible	Modelo tradicional pero flexible
Tipo de interacción	Organiza el trabajo. Poca interacción	Interacción con los estudiantes	Controla el trabajo. Permite la interacción.
Protagonismo en el aula.	Protagonismo del profesor	Protagonismo del profesor	Protagonismo del profesor y estudiantes
Recursos lúdicos	No hay elementos lúdicos	Escasos elementos lúdicos	Escasos elementos lúdicos
Actividad del alumno	Llevar a cabo con dificultad las tareas propuestas de lectoescritura. No toman iniciativas.	Realizan los trabajos. Intervienen en clase, preguntan, escuchan, leen. Recrean textos.	Realizan los trabajos, intervienen, preguntan. Hay diferencias entre ellos a la hora de tomar iniciativas.
Tratamiento de las dificultades	No hay tratamiento de las dificultades. Se perciben muchos problemas a causa de la lengua.	Corrige, explica, individualiza el tratamiento de las dificultades.	No se dan soluciones puntuales por parte del profesor a las diferencias individuales.

Lengua vehicular	Catalán	Catalán	Castellano
Área de predominio	Lectura	Análisis de textos poéticos	Lectura literaria

Tabla 4 Observación del enfoque didáctico Escuela Josep María de Sagarra

A simple vista, se percibió que había criterios variados en el enfoque didáctico y en la búsqueda del material de clase. Algunos profesores trabajaban en catalán y otros en castellano, tal vez, porque se encontraban con población plurilingüe y los profesores tenían origen diferente no obstante habitar en Cataluña.

Con respecto al tratamiento de la diversidad, asumían posturas diferenciadas: la profesora de primero mostraba dificultades para trabajar con grupos lingüísticos heterogéneos, el profesor de segundo era abierto a las opiniones, aunque promovía el catalán por ser lengua nacional, y la profesora de tercero gustaba de conocer otras manifestaciones culturales; en este sentido, la clase de grado tercero se realizó en castellano y las otras dos en catalán.

La profesora de tercer grado comentó que mientras los niños provenientes de Latinoamérica tenían un buen nivel de lectoescritura (hace referencia a la lectura oral), los que provenían de países no hispanoparlantes debían enfrentarse a una situación casi de incomunicación, por lo menos en los primeros meses.

Se encontraron diferencias entre el profesor de segundo grado y sus compañeras en el dominio literario y el enfoque formalista ya que Josep solía hacer metalingüística o análisis estilístico sobre los textos con los niños.

Los niños de primero se veían en dificultades para asumir el proceso de lectura y escritura aparte de que no se emplearon textos literarios en las dos sesiones observadas.

La profesora de tercer grado por su parte, llevó siempre textos narrativos para niños. Fomentaba el hábito de llevar un libro a casa para leer lo que indica que se estimulaba de manera flexible la lectura: en una sesión observada ella preguntó a la clase sobre sus lecturas. Afirmó que le hubiera gustado saber más poesías y que se

inclinaba por el texto narrativo. La clase se centró sobre la lectura que llos habían hecho.

—¿Ya te lo has leído todo? Hay algunos que son muy buenos lectores. Otros no tanto, ¿cómo se llama el libro?

—¿Este? “Mi amigo Fernández”

—Ah, Mi amigo Fernández es que yo los forro porque como se lo llevan a casa... (Ver transcripción de la clase, [anexo 3](#)).

Como se puede ver, había poco rigor en el tratamiento de la clase, pero se estimulaba la lectura. Manifestó con vehemencia que amaba la literatura y que les leía *El Quijote* a los chicos (versión infantil).

Que no les obligo si no que más o menos ellos vayan despertando... así es la táctica ésta que tengo mejor de alguna manera...

También se fomentaba la escritura sin mayor rigor didáctico:

M: ¿Y sobre qué estás escribiendo el cuento?

—es la historia de... una historia de misterio.

M: De misterio. Le gusta.

—Lo que pasa es que no la pude tener ayer tarde.

M: No claro, ¡cómo lo vas a acabar en una tarde!

En la clase de primero los niños iban leyendo por turnos y algunos se perdían, en general, la maestra controlaba de manera muy rígida este proceso.

—Tothom seguint la lectura amb el dit ()

—tothom seguint la lectura. A veure Gerard, Gerard ()

—La pàgina tres, la pàgina tres

—La tinc aquí (ver transcripción de la clase, [anexo 4](#)).

Con este grupo se percibió una preocupación por los aspectos formales de la lectura oral, por la postura y adecuación corporal, pero no se trabajó la comprensión del texto, no hubo comentarios, los niños sintieron que debían presentar una buena lección. La actividad resultó difícil, tanto para los niños como para la profesora:

*Perquè això de posar la cadira així. la cadira té quatre potes.
 Han de estar a terra les quatre potes
 —Va Sergi, comença a llegir.
 —A veure, alt i clar.*

En clase de segundo el maestro, (Josep) se consideraba un mediador y mostraba mucho interés por desarrollar un saber literario, incluso hacían el ejercicio de escribir ayudando al chico a superar sus dificultades con la escritura. Hacía énfasis en el análisis estilístico: *Guille ahh, la paraula fort amb quina paraula lliga?*¹¹.

ii. Observaciones hechas en un centro educativo de Bogotá

Se dio la oportunidad de observar un par de clases en el jardín donde estudiaba Sarita de 4 años, muy cercana a la docente investigadora. La directora del colegio Smart K. fue muy amable en permitir las observaciones con el grupo: kínder y transición¹². Niños cuya edad oscilaba entre 4 y 5 años.

El grupo se constituía por 18 niños algunos muy inquietos y alegres de nivel socio económico medio. El registro se hizo mediante videograbación.

En el primer día la profesora realizó trabajo de ciencias, no obstante se registró la actividad. Al siguiente día presentó el plan de clase donde dejó por escrito el objetivo para la clase: *“Dar a conocer la importancia de la poesía como recurso literario”*. A continuación presento la parrilla de observación.

Se aclara que la profesora era estaba terminando sus estudios de docencia y no posea mucha experiencia, aún así, permitió la observación de sus clases.

Grupo	Grados Kínder y Transición
Área de predominio	Memorización de una poesía y recreación de un cuento.
Disposición del aula	Un salón amplio. Tres mesas de trabajo de seis niños.
Introducción de	La profesora trabaja con los dos grupos a la vez.

¹¹ “Guille, la palabra *fort* con qué palabra rima”. De la clase de Josep María.

¹² Estos niveles escolares corresponden al jardín de infancia.

variables	Hay dos personas observando y registrando en clase.
Ubicación del profesor	Lugar central
Enfoque metodológico	Expositivo, centrado en los contenidos. Se ciñe a su plan de trabajo estándar. También se involucra al niño de manera vivencial, se percibe un interés lúdico pero con resultados limitados. El enfoque es homogeneizante
Tipologías textuales	Texto lírico. Textos narrativos tradicionales.
Adecuación del registro	Adecuado para el grado Kínder pero por debajo del nivel de experiencias en Transición.
Tratamiento de la diversidad	Poco espacio para eventos fuera de los previstos. Grupo homogéneo.
Materiales de trabajo	Poema. Dibujos libres, fichas con dibujos sobre cuentos, dibujos de los niños.
Actitud del profesor	Actitud tranquila, afectuosa en espera de respuestas.
Tipo de interacción	Controla el trabajo. Permite la interacción entre los chicos. --Interacción sobre incidentes en la clase no centrada en el trabajo literario.
Protagonismo en el aula	Algunos chicos proponen ideas pero no están muy motivados. Un niño crea situaciones críticas de interrupción.
Recursos lúdicos	Dibujos, expresión corporal.
Actividad del alumno	Repetir, recitar, inventar, dibujar, redactar.
Tratamiento de las dificultades	Ayuda a los niños con la escritura y comprensión de elementos, en dibujo. Controla la disciplina. la profesora es muy joven y tiene poca experiencia pero percibe que debe haber un tratamiento didáctico

	alrededor del lenguaje literario.
Lengua vehicular	Castellano

Tabla 5 Observaciones del enfoque didáctico. Centro Smart Kids

La profesora trabajó con dos grupos a la vez debido al número reducido de los mismos. No había muchas expectativas en los infantes del grado superior Transición, por el desarrollo de las actividades literarias.

Los alumnos se dispusieron en mesas conformadas por cinco niños. Luego la maestra lee el poema ante la clase, cuando les mencionó el nombre de la autora uno de ellos soltó la risa y dijo “Isabel escudero! Ja, ja, ja!”. La maestra lo amonestó pues no comprendía la reacción del pequeñín

Mecanizó el poema vinculando la expresión corporal. El poema tiene cuatro versos:

La rana canta
se mece la rama
duermen los peces
la luna amanece
(Isabel Escudero, España).

Lo recitaron en grupo y uno por uno (dieciocho escolares). Luego se les pidió que le inventaran más elementos. Los agregaron, hablaron del arco iris y se presentó una discusión sobre la imposibilidad del arco iris y la noche, la maestra ayudó a centrar la discusión y se acordó entre todos que el arco iris estaba durmiendo. En seguida la docente exhortó a los niños para que hicieran un dibujo relacionado con el poema. Para animar al trabajo recitaron frases rítmicas como, “afuera pereza, quiero trabajar”.

Los niños elaboraron un dibujo libre en un ambiente ameno y salpicado de dichos graciosos. Los resultados se centraron curiosamente en el arco iris y el sol (elementos ajenos al texto), también en la rana, algunos incluyeron los peces. Pero el elemento más notorio es el arco iris (ver [anexo 6](#)). Además, se enfocaron en resolver

problemas de dibujo y no volvieron sobre la poesía enseñada. Faltó retroalimentar el poema.

Luego pasó a la actividad con el cuento. Los niños debían recontar el cuento de Blancanieves con base en las fichas con dibujos que tenían en su mesa; después, al cambiar el orden de las fichas, los niños debían cambiar también el orden de lo narrado o al menos eso esperaba la profesora. Curiosamente el cuento era ya conocido y cuando se les cambió el orden de las tarjetas, en lugar de cambiar el orden del relato, buscaron la tarjeta que encajaba en el orden de la historia.

En clase de ciencias del día anterior trabajaron en la clase de ciencias naturales y se realizó la observación sin un interés en particular ya que la docente no había preparado la clase de literatura. Mientras trabajaban, a un niño de cinco años muy precoz se le escapó la frase «¡Qué boleta la fruta!»¹³, frente a un comentario del compañero sobre el tema de las frutas. Esta es una expresión propia de adolescentes. El niño debió justificar por qué lo había dicho y fue amonestado por la maestra.

También realizaron una actividad de colorear unos diseños para repasar los números.

iii. Análisis de la clase.

Era difícil para una docente joven de jardín manejar dos grupos diferenciados de infantes en razón al número. El colegio donde se hizo la observación era en ese entonces un establecimiento pequeño y con una infraestructura muy modesta. Tampoco le resultó fácil conducir la clase, tal vez se sintió insegura frente a la observación o porque tenía poca experiencia en el manejo didáctico de la literatura. La docente está terminando sus estudios de docencia, no obstante, es muy organizada en la conducción del grupo.

La maestra asumió el ejercicio lúdico como esparcimiento o mecanismo de motivación para una actividad de aprendizaje, esto es una práctica muy extendida en las escuelas de primaria. Se hace mucho énfasis en manualidades y dibujo; este

¹³Se dice de algo o alguien extravagante o que busca hacerse notar. Ridículo.

mismo trabajo artístico no se escapa de las fatigosas tareas cotidianas (dibujar veinticinco flores para repasar los números).

Sobre la actividad específica se puede decir que la dinámica desarrollada no se fundió sustancialmente con el objetivo de la clase, posiblemente no había mucha claridad sobre el objetivo redactado. Tal vez los saberes didácticos de la maestra no involucran una cuestión fundamental: para qué se lleva una poesía a un grupo de jardín: “Dar a conocer la importancia de la poesía como recurso literario” no es precisamente un objetivo muy concreto para una sesión con niños de jardín. Esta falta de claridad en la redacción de objetivos sobre la poesía es muy normal en las escuelas de primaria

La disposición de la clase no resultó muy funcional porque los pequeños enfocaron su atención en el centro de cada mesa y la maestra perdía el contacto con ellos, tal vez siguiendo una organización cotidiana.

El poema es un texto delicado que habla de atmósferas suaves, rico en imágenes, pero puede ser que no fuera el ideal porque le faltaba ritmo o porque los chicos estaban inquietos. Además fue introducido como un tema algo desconectado de lo que pasaba en el momento presente. No fue introducido por una situación previa: “una historia de los pececitos y la rana”, por lo tanto, los chicos no se involucran afectivamente.

Con respecto a la frase “Isabel escudero! Ja, ja, ja!”. Es posible que se ignore con frecuencia las asociaciones que ciertas palabras despiertan en los chiquitines. Casi siempre se debe a fenómenos analógicos: las palabras son en principio muy asociativas, le hablan de “algo” al usuario. “¡Qué boleta la fruta!”, otro caso. El mismo niño evidencia gusto por jugar con las palabras espontáneamente, pero no hay un interlocutor en la clase, es decir, no se aprovecha la “salida en falso” del niño para dar otro contexto a la palabra boleta o para aplicarla a una historia. Llama la atención la reacción de la profesora; tal vez por su edad no está preparada para trabajar las respuestas de los niños hiperactivos, divergentes o disruptores.

Frente a la inusitada aparición de un arco iris en el poema, se puede pensar que realmente no caló en los niños el ambiente nocturno y apacible del poema; puede ser

que el arco iris sea un tema reiterado en la clase. Se acordó entre todos que el arco iris estaba durmiendo, ya que trasgredir las realidades es un juego difícil de asumir para los escolares.

Con respecto a la actividad del cuento, se puede pensar que la historia seleccionada ya había saturado las expectativas de los niños, sobre todo los de transición. A esa edad (4 y 5 años), no se “juega” a cambiar historias tan interiorizadas, no es aceptable para ellos y siempre volverán sobre el mismo relato. Incluso puede ser que alterar la historia no es posible por la sencilla razón de que hay unas funciones lógicas en el relato imposible de trastocar por lo que resultó muy interesante esta respuesta de los niños.

3.1.2.3. Otras observaciones establecidas de forma indirecta.

A las anteriores observaciones se suman aquellas que la investigadora ha hecho como docente que tiene que trabajar articuladamente con sus compañeros/as de los otros niveles y ciclos de la misma institución. Por otra parte, está la información sobre prácticas didácticas que se obtienen del seguimiento ocasional a docentes de primaria a través de talleres y materiales escritos; el seguimiento a varios niños de instituciones privadas. En este sentido se fue recopilando información sobre materiales y prácticas de manera incidental durante más de 10 años; esto permitió hacer algunas acotaciones

Se puede asegurar que hay criterios unificados en el tratamiento formal de la literatura. El número de estudiantes hace una diferencia en el acompañamiento del docente pero no en cuanto al disfrute por parte de los estudiantes.

En ambos estratos hay una presión muy fuerte sobre los resultados de las pruebas SABER que posicionan las instituciones en un ranking estratégico, esto incide mucho en el tratamiento didáctico de la literatura porque se convierte en material propicio para desarrollar competencias de comprensión. Las instituciones oficiales salen desfavorecidas en esos resultados obviamente.

Hace un par de años hubo necesidad de ayudar a una niña de grado octavo de un colegio de estrato alto, a desarrollar una “tesina”, un trabajo de análisis que en mi criterio, se le hubiera exigido a un estudiante universitario o de grado once, por la cantidad de referentes, la complejidad del trabajo argumental y por lo extenso, luego desarrollé el mismo tema “Poesía de Quevedo” con mis estudiantes de grado once con otros resultados como se vera adelante. Muchos estudiantes sufren de estrés por la cantidad y complejidad de tareas de carácter analítico que si bien los prepara como lectores críticos no les infunde el gusto.

Debido a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional, hoy en día es muy común en muchas instituciones privadas, la implementación de una cartilla del Plan Lector, que tiene el objetivo de desarrollar competencias en lectura; las instituciones oficiales tienen prohibido hacer ese tipo de exigencias por razones económicas.

En un alto porcentaje, el texto guía de Español o de Comunicación, como se denomina la asignatura, es el mediador directo entre el alumno y el texto poético como lo muestra el texto de quinto de primaria del colegio privado San Paulo de Tocancipá donde estudió Fidel uno de los niños vinculados a la investigación por fuera de los grupos de seguimiento. Es el caso del poema *El Sol* de Aurelio Arturo. (ver [anexo 9](#)). Las orientaciones del texto no dan lugar a una dialógica de carácter estético pues se asume el texto como un contenido escindido; aunque se plantean relaciones de pensamiento como la causalidad o estrategias como la paráfrasis, no hay una intención estética en el tratamiento del poema, está descontextualizado y, según la editorial, cumple con un requisito que es el de desarrollar la parte literaria.

En la secundaria se notó que los niños que venían de la escuela local presentaban vacíos con respecto a la vivencia del lenguaje poético ligado a su universo subjetivo, parece que la escuela hacía énfasis (con pocos resultados) en el estudio estilístico:¹⁴ los textos guías mostraban las poesías e historias impresas sin los matices de la voz. Este fenómeno es crítico si se tiene claro que en esta edad, ellos ya

¹⁴ Recordemos el caso de Diego de tercer grado, quien debe inventar un poema de tres estrofas donde haya un símil.

toman distancia del discurso materno y necesitan vincular la función estética del lenguaje a sus procesos ficcionales y comunicativos.

El fomento de la lectura es una tarea muy importante para el Ministerio de Cultura por lo que se implementan estrategias por fuera del aula pero no es aún muy claro ese interés dentro de las instituciones. Hay mayor nivel de interpretación y de lectura en los colegios con grupos pequeños a juzgar por los resultados de las pruebas SABER. Pero no se encontraron muchos reportes positivos en los estudiantes ni en los casos observados dentro del contexto colombiano con respecto al fomento del gusto por la lectura. Tanto Valeria como Fidel y Sara no reportaron haber tenido experiencias memorables y emocionantes.

3.1.2.4. Análisis general sobre las prácticas didácticas alrededor de la vivencia literaria en el contexto escolar observado.

La formación en primaria es la base de los procesos que se desarrollan en la básica secundaria, por eso es fundamental mostrar las condiciones en que llegan los estudiantes a grado sexto. Estas observaciones presentaban para el año 2001, notables similitudes en Colombia y en Barcelona. Hoy en día en el contexto colombiano la concepción que tiene el maestro sobre la formación literaria del niño presenta un panorama muy parecido se percibe un estancamiento en la formación masiva del docente aunque se presta mayor atención a la incentivación de la lectura interpretativa a través de directrices del Ministerio de Educación y de Cultura. En general se puede concluir que:

En muchas escuelas los estudiantes escriben, leen o recitan para un destinatario experto que es el profesor. Sobre todo en primaria, se insiste mucho en mecanizar la lectura a través de los textos literarios pero no se evidencia una didáctica definida.

Se observaron tres actitudes diferentes del docente en las observaciones de Barcelona con respecto al fenómeno del plurilingüismo en las escuelas: Uno de ellos, poca inclusión, otra, mediana inclusión y un tercer docente con abierta inclusión, de lo

cual se puede pensar que en principio no había una actitud cerrada hacia las lenguas de inmigrantes pero se mantiene una identidad propia con el catalán

El discurso divergente y las motivaciones subjetivas e irracionales del niño se encuentran marginados de un discurso curricular, al respecto Bachelard afirma que en el lenguaje, los valores intelectuales se vuelven opresivos. Bien pronto el niño es orientado hacia la lectura, transcripción y análisis de los discursos lógicos del currículo; o pasa de vivenciar textos lúdicos en la primera infancia, a transcribir comentarios de texto o hacer análisis pseudo estilísticos porque muchas veces se trata de enumerar datos estilísticos que no dominan con propiedad en la secundaria. El resumen se convierte en un alto porcentaje en un instrumento de control en la escuela según las observaciones esporádicas hechas por la docente investigadora sobre las prácticas de los compañeros de trabajo y a partir de diálogos esporádicos con los niños Fidel, Valeria y Sara, allegados a la docente.

Muchos docentes tienen interés en fomentar la poesía y la literatura porque valoran su innegable aporte y perciben que es un dominio de elevados y complejos recursos, frente a lo cual, aplican estrategias según sus criterios personales. Se esmeran en analizar elementos formales y se convierte en mediadores aplicados y pacientes en algunos casos. La profesora de primero no era muy paciente con las dificultades enormes de la primera lectura.

Igualmente es notoria la prevalencia del aspecto formal sobre la vivencia literaria en los textos guías escolares (textos para uso de los estudiantes). No hay evidencia de esto en la observación realizada en Barcelona pero sí en algunos registros y observaciones de diferentes colegios en Colombia, el texto guía no alcanza a transmitir la intensidad y calidez del poema a un niño de nueve años que no tiene la experiencia de la recepción lectora. La mayéutica de abducción es una estrategia importante en el desarrollo de procesos de pensamiento y es notoria su ausencia cuando se trabaja con los textos guías. (ver [anexo 9](#) y [10](#))

Actualmente, con la implementación del Plan Lector por parte del Ministerio de Educación muchas instituciones vienen trabajando la lectura mediante módulos de trabajo, libro y guía, que los niños deben desarrollar casi siempre por su cuenta

aunque con el acompañamiento del docente, así lo evidencia una conversación con Sarita.

Los docentes de primaria de las escuelas oficiales con los que se trabajó de cerca percibían el aprendizaje del contenido literario casi de la misma manera como lo aprendieron de sus maestros. No tenían los suficientes dominios con respecto a la literatura como vivencia personal ni como contenido formal estético; se puede decir que hoy en día los saberes literarios tanto en docentes como en estudiantes han disminuido tanto en cantidad como en profundidad, lo que resulta un factor que empobrece el currículo escolar de la escuela oficial. También falta un dominio psicológico que permita al docente adaptar las estrategias a las circunstancias cambiantes de su alumno.

Estas observaciones y análisis no son aplicables sino a nuestro contexto colombiano y a las instituciones observadas, aunque pueden coincidir con unas prácticas escolares en un escenario más amplio a juzgar por las campañas estatales sobre el fomento de la lectura que promueven nuevas estrategias y mas actores mediadores. Estas observaciones previas pueden justificar la necesidad de una propuesta integral que va más allá de la formación literaria del alumno.

3.2. Exploraciones sobre el pensamiento mediático en los jóvenes.

La relevancia de los *mass media* en este trabajo radica en que se convierten en un factor determinante en el proceso de recepción infantil de las ficciones literarias, y no se puede trabajar a espaldas de esa realidad. Se presentarán algunas observaciones sobre la interacción del escolar con Internet y el videojuego.

Internet, el videojuego y su componente lúdico atienden a una de las necesidades más sentidas del joven, debido a esto se ha seguido de cerca su dinámica para cotejarla con la didáctica del discurso ficcional. A pesar de ser conscientes de que los niños responden bien ante los recursos lúdicos del lenguaje en cualquier edad, es importante analizar a fondo cómo evoluciona esa necesidad con el

paso de los años. La imagen es tal vez uno de los catalizadores más importantes de los procesos mentales y expresivos de los jóvenes actuales. Por eso se ha trabajado con muchos formatos ricos en contenidos, para anteponerlos a aquellas propuestas que globalizan las experiencias y borran elementos fundamentales como el afecto y la retroalimentación del discurso dialógico; en los videojuegos e Internet se dialoga virtualmente, pero desafortunadamente es el material ficcional que alimenta las conversaciones y los imaginarios de los jóvenes contemporáneos.

Así como hay nuevos formatos para interactuar y significar el mundo, debemos ser claros en que las tecnologías de la información privilegian la imagen y están llegando a instancias insospechadas como es el caso de GTA y *La Leyenda de Zelda*, por ejemplo. Innegablemente, el joven despliega un tipo de actividad intelectual, tridimensional, por así decirlo, diferente a la que se desprende de la lectura de un libro:

- a. Están expuestos a multiplicidad de expresiones polivalentes, provenientes de la publicidad, de los videojuegos, del cine infantil, quienes diseñan los relatos ficcionales en formatos atractivos.
- b. Los recursos visuales afectan su percepción: el *flashback*, la simultaneidad de eventos, la voz interior, la economía de palabras.
- c. Realizan conexiones con gran velocidad pero no son profundos en su forma de asumirlas.
- d. Gustan de personajes solitarios, individualistas.
- e. En gran medida se hacen más perezosos a la hora de interpretar un texto escrito, gracias al inmediatez con que encuentran las cosas en la imagen.
- f. Desarrollan valores individualistas acordes con una tendencia actual.

Parece pertinente contrastar lo anterior con los aportes de Celia Romea en su artículo sobre Iconotextualidad ya que ella afirma que el componente de aluvión puede ser bien aprovechado didácticamente teniendo en cuenta aspectos como el discurso, la subjetividad y el contexto. Lo complicado es que muchos materiales visuales circulan por fuera del alcance escolar, como fenómenos marginales y allí no hay trabajo de concientización. Una preocupación de esta didáctica, por ejemplo, ha sido

atraer al joven que expresa interés por personajes solitarios y desarraigados para que trabajen discursos verbales más consistentes y personales que lo separan un poco del consumidor pasivo.

Finalmente, en el seguimiento que se adelantó a Fidel como alumno y como usuario de las ficciones, se hicieron algunas observaciones que pueden alimentar esta discusión sobre el formato mediático. Esta industria sabe cuáles son las necesidades estéticas del joven y perfila para él prototipos y paradigmas ajustados a una sociedad individualista que van afectando la sensibilidad del adolescente. Un detalle característica es que casi siempre los personajes han perdido a su mamá o simplemente reflejan un desarraigo afectivo. Presentan un mundo narrativo muy atractivo para los chicos con opciones de desarrollo en la acción; a través de Internet el programa les va acompañando en la solución de los retos hasta obtener los tesoros y premios, es decir, es un mundo ficcional que atrapa al niño desde cualquier ángulo. Es lo que se analizó en video juegos como *San Andreas GTA*, de la compañía Rockstar Games. Esta circunstancia planteó la necesidad de trabajar el video como material de lectura y análisis.

Por otra parte, se expone un testimonio que puede ilustrar el grado de penetración y de moldeamiento del disfrute estético, por parte del video juego *Legend of Zelda*, el cual comenzó en el año 86 y aún en el año 2015 tiene un auge inusitado al punto de convertirse en “juego de culto”, y ya garantiza su venta para el año 2016. El testimonio es de Fidel de 14 años.

“En el juego *Legend of Zelda. Ocarina of Time*, el jugador se siente involucrado de manera muy fuerte. Primero que todo es un juego basado en una historia fantástica donde el personaje, acompañado de una especie de guía femenina, la princesa Zelda, debe sellar el estigma del mal en un mundo llamado Hyrule, con ayuda de seis sabios (*sages*). Cada uno posee elemento material o inmaterial.

Hay un personaje muy malo que se llama Ganondorf. El personaje evoluciona dentro de la historia, recorre muchas zonas y vuelve a lugares donde vivió de niño, los que encuentra cambiados. Transmite mucho suspenso porque uno no sabe qué le va a aparecer, ni de donde, por

ejemplo, estatuas que hay que golpear, puertas que se abren, arañas, murciélagos, personajes de ultratumba. El personaje, Link, recibe el nombre del jugador, que en este caso es Fidel y puede transformar su apariencia con ayuda de equipamientos especiales como túnicas guantes botas escudos y espadas.

¿Hay sentimientos? -Sentimientos hacia él sí pero de él hacia los demás no. Es valiente, callado, poco expresivo. El personaje ha perdido a su mamá, debido a la guerra y debe vivir solo.

Hay amplitud de ítems para usarlos en combate, hay grutas y cuevas que solo se descubren con ciertos objetos. También hay baúles y cofres con mapas y brújulas para no perderse.

El personaje tiene mucha libertad para moverse y controlar cosas. Puede comerciar, divertirse, competir.

Uno siente miedo real cuando a veces lo persigue un espectro, un monstruo que salen de sorpresa; tiene música incidental, en los bosques perdidos, uno puede tocar la ocarina, hay trece canciones diferentes con funciones diferentes. La canción de Saria sirve para hablar telepáticamente con Saria.

La historia termina cuando la princesa Zelda le pide la ocarina y lo devuelve a la vida normal. Entonces el personaje atraviesa el castillo deja la espada y entra a una habitación donde se convierte en un niño que observa a una joven normal que se llama Zelda.

Tiene muchos diálogos entre los personajes y te piden escoger sobre lo que quieres hablar. El personaje ha viajado en el futuro para corregir la historia. Lo malo es que ya no te permite continuar la historia porque ha llegado al fin. El juego no pierde gracia si lo vuelves a realizar porque siempre hay opciones y muchas aventuras para vivir. Además, ¡ya viene el próximo juego que es más interesante aún!” Fidel. 2011.

En resumidas cuentas, es como ver y vivir un cuento tridimensionalmente sin tener que leer. Los video juegos como *San Andreas GTA*, de la compañía Rockstar Games, ofrecen al alumno la oportunidad de ser, no simplemente un receptor, sino

un protagonista que acompaña a los diferentes personajes en un mundo de aventuras con límites, con dramas delictivos, escenarios muy atractivos, decisiones que hay que tomar ante el vértigo y más de cien misiones para cumplir, doscientos trucos, relaciones amorosas con chicas del bajo mundo. Un mundo-ficción muy bien sustentado en la verosimilitud; una sociedad violenta que vive las sensaciones opiómanas y donde se gana “dinero infinito, respeto infinito”. El término *ficción* es utilizado por los jóvenes aficionados para señalar que es falso o incoherente en la historia. Los videojuegos buscan cada vez más, depurar la imagen para que tenga una apariencia “real”, eventos cada vez más verosímiles; el perfeccionamiento y depuración del formato unido a nuevos escenarios e innovaciones, estimula las expectativas estéticas, en perjuicio del libro, rico en imaginarios novedosos pero sin el alarde de la tecnología. Por otra parte, *La leyenda de Zelda*, creada por los diseñadores Shigeru Miyamoto y Takashi Tezuca para la empresa japonesa Nintendo, introduce en un mundo fantástico con pruebas y premios para un *niño-jugador-protagonista*, con una estructura narrativa fundada en imaginarios supuestamente arcanos.

Se propuso desde la escuela un trabajo didáctico que tuviera en cuenta estas condiciones para diseñar un trabajo efectivo en la búsqueda de un usuario de las ficciones literarias y la poética. En otras palabras, se buscó trasladar a la clase la vivencia de ficciones, sensaciones, emociones, de una manera muy vivencial a través de la literatura y el cine. En otras palabras, se aspiraba a equiparar la literatura junto al video juego y si era posible, que la primera ganara terreno, es decir, que un excelente jugador de ficciones pudiera gracias al currículo de lenguaje, tejer imaginarios a través de la experiencia literaria y ficcional.

3.3. Propuesta didáctica aplicada *Cómo tejer imaginarios a través del currículo de lengua castellana.*

Bajo la misma orientación etnográfica se adelantó el trabajo más amplio y esencial de carácter funcional con un enfoque heurístico, en la medida en que el aula de clase se convirtió en un laboratorio de observación abierto a un contexto problemático y cambiante

No obstante, este enfoque etnográfico se vale de un método de intervención en el aula muy específico, que parte de una posición dialéctica e histórica sobre el desarrollo humano según la cual la estructura mental posee una naturaleza histórica y social, entiende que el hombre se construye a sí mismo, inmerso en una cultura mediadora, a través de las herramientas y los signos. Algunos investigadores etnográficos aseguran que mantenerse como observador equivale a sostener óptimos márgenes de tolerancia hacia la diversidad. Antes que todo, se explicará su fundamentación teórica desde los presupuestos de Vygotsky.

3.3.1. Contexto del trabajo experiencial.

El desarrollo de la propuesta didáctica *Tejiendo imaginarios* tuvo como escenarios dos localidades colombianas donde laboraba la docente investigadora. Las instituciones educativas pertenecían al sector estatal y sus estudiantes provenían de un nivel socio económico medio y bajo. Vianí es un pequeño poblado, posee un clima muy agradable todo el año, (24 °C) y está a dos horas de Bogotá. Los grupos (1999-2004) provenían en un 70% de la zona campesina. Había población flotante que migró de la región del río Magdalena; la escuela urbana atendía en ese entonces la demanda para todo el municipio, con 350 estudiantes en la secundaria, estrato económico medio y bajo. Allí se realizó el trabajo con dos grupos de secundaria. Que en total llegaron a 100 niños aproximadamente. Ver la tabla a continuación:

GRUPOS de Vianí				
Nivel escolar	Edad aprox.	Tiempo	Grupos	Diagnóstico: experiencia como usuarios
Grado sexto (anexo 7)	Diez años	1999-2000 4 años interrumpidos	Dos grupos de 30 niños.	—No producción de textos —Lectura oral rudimentaria —Gusto por las actividades creativas —Imaginario ligados a la tradición oral rural. El trabajo con este grupo se interrumpe por dos años.
GRUPO 2003				
Grado noveno	Catorce años	2003 a 2004 Dos años	Dos grupos de 35 niños	—Experiencia lectora —No producción de textos —Poca experiencia valorativa de carácter literario
Grado once	16 años	2003. Un año	35 jóvenes	Poca experiencia lectora. No experiencia escritural

Tabla 6. Grupos escolares en Vianí

Tocancipá, la otra población, está a veinte minutos de la capital del país. Sobre la Sabana de Bogotá. Sector complejo, pues su tejido social y ambiental se ha venido deteriorando por el asentamiento en ese lugar de la industria. Hay varias instituciones que ofrecen el servicio educativo a más de siete mil niños y jóvenes ya que su población se ha triplicado. Su población de origen mestizo también está cruzada por grupos desplazados que provienen de otras regiones del país, y que conforman el estrato económico más necesitado.

La Institución Educativa Técnica Industrial de Tocancipá atiende en su sede de secundaria a 1.400 jóvenes de niveles medio y bajo. En esta institución se realizó el trabajo experiencial tanto con los estudiantes como con las familias y los docentes. Más específicamente, la experiencia etnográfica se realizó con cerca de 200 niños durante 5 años seguidos. Y a partir del 2009 cerca de 600 niños realizaron el trabajo durante tres y cuatro años continuos.

En la actualidad, el tejido familiar de las comunidades está pasando por una crisis fuerte en los aspectos social, económico y afectivo: Hay poco acercamiento de las familias con las instituciones educativas y con sus propios hijos, esto no ayuda en los procesos de aprendizaje y socialización, sobre todo en un período en que son más vulnerables como es la adolescencia. La institución de secundaria no ofrece las mismas condiciones al niño que viene de una relación muy cercana con su profesor/a en la primaria, incluso, las relaciones de convivencia y el rendimiento académico tienen los más complicados índices hacia los primeros grados de la básica secundaria. La repetición de curso es un fenómeno al que solo se le pone atención en el momento en que se genera un conflicto social a causa de la deserción. Al lado de las situaciones conflictivas están los estudiantes con muy buenos niveles de desempeño que hay que seguir acompañando de manera muy rigurosa para que hagan sus avances. Esta realidad obliga a revisar el papel de la familia y el maestro alrededor de la tarea de mantener a los jóvenes en la escuela la mayor parte del tiempo, frente a lo cual, la lectura es una gran oportunidad, por eso se integran los talleres con la familia y los docentes a este diseño curricular.

Nivel escolar	Edad aprox.	Tiempo Permanencia	Grupos	Experiencia como Usuarios
GRUPO 2005				
Grado sexto	10 a 12 Años	2005 a 2008 Cuatro años	cinco grupos de 40 niños	Poca lectura, no producción de textos Lectura y escritura oral rudimentaria Gusto por las actividades creativas
GRUPO 2009				
Grado sexto	12 a 14 años	2009 – 2011 Tres años.	Tres grupos de 40 estudiantes.	Experiencia en lectura literaria en los niños del casco urbano Mejor nivel de lectura oral Pocos procesos de pensamiento Mayor influencia de los medios masivos
Grupo 2005				

Grado once	17 y 18 años	Año 2005 Un año.	Un grupo de cuarenta estudiantes	Sin experiencia lectora ni escritural. Necesidad de escribir sobre sus inquietudes.
Grupo 2009				
Grado sexto	12 a 14 años	2009 al 2011 3 años	5 grupos de 42 Estudiantes	Problemas de aprendizaje. Repitencia. No hay lectura en un 70 %
Grupo 2012				
Grado sexto	13– 17 Años	2012 – 2014 3 años	5 grupos de 42 Estudiantes	Problemas de aprendizaje. Repitencia. No hay lectura en unos grupos.

Tabla 7 Grupo escolares en Tocancipá.

3.3.2. Principios básicos de un diseño didáctico en constante construcción.

Cuando intencionalmente o espontáneamente, se introduce un signo, es decir, una estructura significativa en una interacción comunicativa, necesariamente esta se convierte en una herramienta de trabajo a corto o a largo plazo, gracias a la implicación del alumno, quién activa unos mecanismos mentales específicos, también a corto o largo plazo, dependiendo de sus características. En esto consiste este diseño curricular que se fundamenta en principios básicos de Vigotsky sobre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento: asimilar una herramienta para transformarse a sí mismo y a los demás, que sea cada vez más compleja y que jalone procesos más intrincados.

En este modelo experimental que se ha aplicado no hay pérdida del año académico; no hay fracturas en los procesos al terminar cada año ni cada ciclo escolar¹⁵. Se sabe que cuando un alumno pierde un año no implica una derrota para él solamente sino para el sistema escolar, por eso se trabaja con períodos más extensos

¹⁵ Se entiende por ciclo, el conjunto de procesos que se desarrollan curricularmente durante dos o tres años seguidos y está estipulado en el marco legal del Ministerio de Educación en Colombia.

con el fin de tener tiempo para modificar sensiblemente los comportamientos de aprendizaje. Fomentar un usuario integral del lenguaje ficcional literario es fortalecer un ser integral y sistémico. En eso radica el viraje que se ha implementado, el cual surge de tener en cuenta las siguientes premisas:

- ✓ La motivación personal interna es el motor del aprendizaje.
- ✓ Cada niño es el responsable directo de sus propios avances.
- ✓ La realidad y el sujeto poseen un carácter impermanente y carente de solidez por lo tanto nuestra mirada debe ser más flexible.

La realidad que rodea a los estudiantes es muy dolorosa o compleja y no se puede cambiar tan fácilmente para mejorar los aprendizajes. No se trata de que el alumno cambie sin un factor real.

El éxito académico está relacionado en un alto porcentaje con la realidad que rodea al alumno.

Los grupos con dificultades académicas que integran la institución constituyen un 60% o 70 %.

Con base en lo anterior, se plantean como principios de esta propuesta curricular de lenguaje, las particularidades subjetivas e impermanentes de los estudiantes y el carácter impermanente del contexto. A partir de estas circunstancias se ha incorporado desde hace unos años la estrategia de generar un ambiente de armonía en el aula de clase mediante:

- ✓ La lectura y escritura que crea lazos afectuosos y emocionales.
- ✓ La música, el contexto y la familia como estímulos afectivos.
- ✓ Transformación del aula como sala de lectura.
- ✓ La meditación en la clase. Esto permite armonizar los impulsos y los excesos de energía. Iniciar o terminar la actividad en un ambiente de calma.
- ✓ Siempre se trabaja la autoestima en los grupos, gracias a los pequeños logros del día a día.

El modelo experimental es cíclico y en espiral porque aunque gira alrededor del mismo tipo de experiencia estética y los mismos objetivos, se hace cada vez más complejo y amplio, siempre se vuelve a los mismos ejes de lectura y escritura, con los mismos estudiantes en sus diferentes etapas evolutivas; es colectivo porque incide sobre el niño a través de la dinámica del grupo. Hay que recordar que se tiene una colectividad de 1400 estudiantes y que el trabajo experimental se aplica a cerca de 200 niños al año, grupo del cual, un 30% está en constante migración. Las primeras etapas buscan que los estudiantes superen barreras adquiridas frente al aprendizaje antes de fomentar el hábito lecto escritural, al final se espera lograr un lector autónomo y crítico que siempre vuelve sobre su propia experiencia.

Por otra parte, involucra de forma gradual a otras instancias de la comunidad educativa como los otros grupos, otros docentes, la familia, entes administrativos, institucionales y locales, pues el Ministerio de Cultura viene trabajando fuertemente con las Redes de Bibliotecas a nivel Nacional y local. Leer es un hecho social, evolutivo, una comunidad que lee formará comunidades de lectores, quienes a su vez, retroalimentarán la actividad de sus hijos y allegados; estos últimos ingresarán por primera vez al aula con una experiencia previa, de donde nuevamente, debe partir el currículo escolar, que tendrá que asumir otros contextos, seguramente más críticos. Todo el proceso requiere de una actitud abierta, desde las relaciones afectivas y sostenibles con los otros y con el entorno pues se está convencido que a través de la lectura se tienden lazos afectivos muy duraderos.

3.3.3. Talleres de apoyo al trabajo experiencial

Dado que esta propuesta requería de un esfuerzo desde los contextos extra clase como la familia y las prácticas docentes de los compañeros en la escuela primaria, se han tenido que implementar otras estrategias de apoyo al trabajo experiencial como los talleres con la familia y con docentes.

3.3.3.1. Taller de familias

Los talleres de acompañamiento se realizaron cuando los estudiantes estaban comenzando el proceso en ciclo tres con el fin de que se involucraran efectivamente

en una etapa inicial caracterizada por muchas problemáticas socio afectivas y escolares pero también de muchas expectativas por parte de los estudiantes y sus familias. Se adelantó en el Municipio de Tocancipá entre el 2012 – 2013 en vista de las dificultades por las que atravesaban estos grupos.

Esta propuesta se apoya en una fuerte convicción de la naturaleza sistémica del desarrollo humano y había que potenciar el trabajo individual y grupal de los estudiantes mediante un trabajo con padres y hermanos. No se trató de reconstruir un tejido socio afectivo muy deteriorado pero si de mostrar las relaciones de causalidad en el comportamiento del niño que podían incidir en sus resultados.

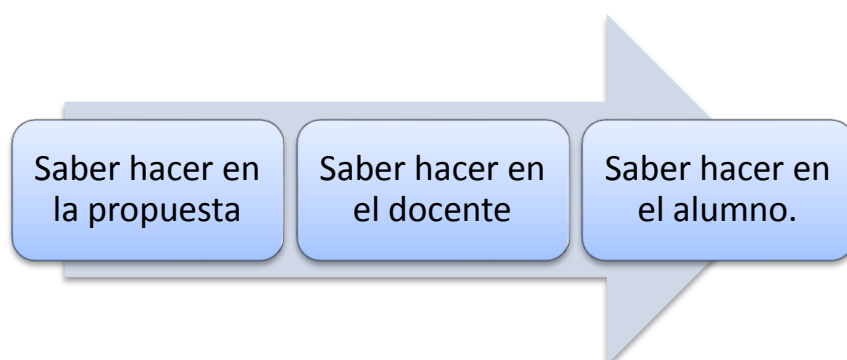
El taller de padres buscaba fortalecer el espacio de la familia con las bondades de la lectura, informar sobre las nuevas competencias que se le exigen en la actualidad al niño, sobre las necesidades afectivas de sus hijos; escucharlos con mucha atención para que se sintieran bien, valorar sus posibilidades como usuarios antes que mediadores; con base en ese aprestamiento, mostrar los avances y dificultades de sus hijos.

Se desarrollaron sesiones de lectura, proyección de materiales audio visuales con contenidos valiosos y novedosos para la reflexión y el diálogo que tal vez por su escasa formación resultaron de gran valor. Hoy en día, muchos de ellos mantienen una actitud positiva hacia la docente y sus orientaciones aunque un buen número se ha ido o no ha sobrevivido a sus problemáticas como la drogadicción, embarazos adolescentes, deserción etc. Lo cierto es que al momento de iniciar el proceso en el 2012 había 11 grupos de sexto grado (400 estudiantes) de los cuales, llegaron 8 grupos al grado noveno es decir 320 estudiantes. El mayor aporte lo hicieron los grupos que venían dentro del diseño curricular con la docente investigadora y la comunicación con padres de familia fue decisiva.

3.3.3.2. Talleres de apoyo con docentes de la localidad y de otros municipios.

Debido a que la aplicación del modelo didáctico mostraba por varios años un diagnóstico inalterable hacia el momento de ingreso de los estudiantes a secundaria, se solicitó intervenir de alguna manera la didáctica curricular en las sedes de

primaria¹⁶. Había que articular de manera real y efectiva los procesos académicos para obtener una homogeneidad en el trabajo y aumentar la exigencia y complejidad de los aprendizajes. Pero había que entusiasmar a los docentes y se sabe que un saber-hacer genera otro saber- hacer, por lo que resulta necesario brindar herramientas efectivas, pertinentes para apoyar el niño de la escuela rural, inmerso en un aislamiento cultural, cuyo tejido socio afectivo se ha deteriorado por razones económicas. La administración viene cerrando brechas en ese sentido pero la lectura afectiva todavía no goza de un amplio apoyo más por desconocimiento que por otras razones.



Otra razón para intervenir en las prácticas de los docentes de primaria, era que había que salir del bajo nivel en que llegaban los estudiantes al grado décimo donde la exigencia es mayor y al grado once donde deben confrontar las pruebas de Estado, denominadas ahora, pruebas SABER. Con motivo de los resultados obtenidos en estas pruebas, por el primer grupo de estudiantes en la Institución donde se aplicó este diseño curricular, se pudo exponer sus resultados en el Foro Educativo Municipal, 2009 y Nacional, 2010 en Bogotá. En adelante se vino trabajando con los docentes por iniciativa de la rectora de la Institución y por invitación de otros municipios.

Por otra parte, la incidencia de los procesos de lectura que se adelantaban en la clase de lenguaje generó una articulación con las demás áreas disciplinares mediante

¹⁶ El Ministerio de Educación adelantó la integración institucional en los municipios. Por lo tanto, las escuelas de primaria deben ir integradas en una sola Institución junto con un plantel de secundaria.

la lectura transversal a partir del análisis de texto en lenguaje y se promovió la lectura ficcional en otros ámbitos como las matemáticas, las ciencias etc. Por lo tanto los docentes solicitaron que se hiciera un trabajo práctico en secundaria para implementar herramientas prácticas de comprensión lectora; es por eso que también se adelantaron talleres con los compañeros de secundaria.

A continuación se hace un listado de las actividades de proyección que se adelantaron con el fin de fortalecer la cultura de la lectura y transformar prácticas pedagógicas en el contexto:

- ✓ Un taller adelantado en el año 2009 con los profesores del Municipio de San Bernardo, solicitado por la Secretaría de Educación de Cundinamarca para 60 docentes de primaria y de secundaria en Lengua Castellana.
- ✓ Un taller en el 2010 para los docentes de la Básica primaria del Municipio de Tocancipá. (80 docentes).
- ✓ Dos talleres en el 2013 y 2014 sobre procesos de pensamiento a partir de la lectura, para 60 docentes de secundaria del Industrial de Tocancipá.
- ✓ Dos talleres en el 2012 y 2013 sobre lectura y escritura con 40 docentes de primaria de la misma Institución.
- ✓ Jornada lúdica y literaria en el 2012 para 80 niños de la escuela de Buenos aires, de Tocancipá, con el apoyo de los estudiantes del grado once.
- ✓ Taller didáctico en el 2012 con los grupos de segundo y tercero de primaria de la escuela Buenos Aires adscrita al Industrial de Tocancipá para verificar directamente, hipótesis referidas al diagnóstico inicial.

Se describen dos de los talleres adelantados.

i. Taller para docentes de primaria. Tejiendo imaginarios alrededor de la palabra.

Objetivos

El principal objetivo fue ofrecer una perspectiva novedosa a los docentes sobre la vivencia del lenguaje con los estudiantes, de naturaleza afectiva, mediada por la

lectura y la escritura. Que reconocieran esta base fundamental que involucra sonido, voz, gesto, imagen, contacto, palabra, pero también involucraran el dialogo constructivo, alrededor de la significación de la realidad objetiva y subjetiva del niño y su familia; que se motivaran para que trabajaran el texto literario como espacio de encuentro y como una posesión valiosa del niño, en un medio local donde no se valoran los libros ni la voz del infante. También se buscaba realzar a una lúdica motivada y constructora de procesos psicológicos con la palabra, de manera cotidiana, asumiendo una actitud abierta y tolerante. Las comunidades iletradas no pueden asumir cambios de manera rápida en las zonas rurales colombianas.

Por otra parte, se brindaron herramientas de comprensión lectora y herramientas de escritura en forma práctica, de manera que los docentes percibieran su efectividad, dentro del mismo taller, a fin de que se trasladase este saber- hacer a la escuela.

Los docentes asimilaron en forma práctica dos beneficios de llevar diariamente la lectura ficcional y poética a los niños: el desarrollo de un pensamiento creativo y la expresión de su mundo subjetivo a través de un texto.

Las actividades que se desarrollaron en los talleres suscitaron gran interés por su carácter práctico y sus resultados. Estas fueron:

- ✓ Charla introductoria sobre la importancia de la lectura ficcional, desde algunos referentes teóricos
- ✓ Informe del diagnóstico realizado sobre las condiciones en que llegan los niños a secundaria.
- ✓ Actividades de expresión corporal y lúdica verbal.
- ✓ Ejemplos de lectura de acompañamiento mediante fragmentos de textos muy sugestivos.

Construcción de textos poéticos a partir de mecanismos creativos. Por ejemplo después de asimilar la función de la metáfora deben escribir un texto metafórico que apela a las sensaciones corporales: *Mi cuerpo es un libro*. A partir de una fotografía de

un anciano, observar detalles minuciosamente y luego escribir una reflexión a partir de uno de esos detalles.

Socialización de textos. Reflexión sobre la escritura en los niños

Taller sobre cómo elaborar preguntas que generen inferencia a partir de la literatura.

ii. Taller para la comprensión y producción textual en general, dirigido a docentes de primaria y de secundaria.

Objetivos

Los estudiantes que han venido trabajando el análisis de texto de consulta en la clase de lenguaje se vuelven más propositivos en las otras áreas del currículo, lo que demanda una transformación en las prácticas de sus profesores, por eso los talleres brindaron herramientas a los docentes para incrementar los procesos de comprensión textual en las diferentes disciplinas curriculares, a través de un modelo didáctico, fácil de poner en práctica por los docentes en clase.

El objetivo era acercar el docente a la lectura de materiales ficcionales que entrelazan contenidos disciplinares como son: audiovisuales, cuentos y obras narrativas de corte científico, social e histórico; de esta manera reconoce otras perspectivas de tratamiento de la realidad. También es necesario acercarlo al lenguaje lírico ya que hay falsas percepciones en los docentes sobre la función de la poesía.

Actividades:

- ✓ Explicaciones básicas sobre el marco teórico de una propuesta de trabajo alrededor de la lectura y la escritura
- ✓ Prueba de comprensión textual a los docentes para verificar dificultades reales.
- ✓ Articulación de la sintaxis a la construcción de sentido de manera práctica.
- ✓ Exposición de un proyecto de aula donde se vinculan todos los procesos didácticos integradores alrededor de la lectura y la escritura incluyendo dentro de un marco creativo y afectivo.

- ✓ Lectura dirigida de fragmentos de textos ficcionales relacionados con las áreas del saber.
- ✓ Aplicación de mecanismos para organizar la información como, jerarquización, categorización, generalización, mapas conceptuales, relaciones intratextuales etc.
- ✓ Desarrollo de la prueba de comprensión a partir de las experiencias realizadas para verificar la diferencia en los resultados.

Son actividades que se vienen trabajando de a poco, en la medida en que se ha dado el espacio y por interés de la rectora y los compañeros.

Finalmente se hace referencia a dos actividades realizadas con los estudiantes de la escuela rural de Buenos aires integrada como ya se dijo al Industrial de Tocancipá.

Una actividad didáctica con los niños de segundo y tercero primaria cuyo objetivo fue verificar algunos presupuestos del diagnóstico inicial. La jornada tuvo una duración de 3 horas y resultó un trabajo espontaneo ya que lo que se pretendía inicialmente era observar una clase; Como la profesora tuvo que ausentarse por ese día, se pudo interactuar con los estudiantes de una manera muy productiva. Se hizo un ejercicio de lectura en ciencias que los niños tenían de tarea, sobre el tema de “las defensas del cuerpo”. Como resultado final escribieron una carta a los niños del centro de Tocancipá sobre la importancia de las defensas del cuerpo.

También hubo en esta escuela una jornada literaria para fomentar la integración de los estudiantes de once con sus compañeros de primaria a través del teatro, la música, poéticas, cuentería etc. Esta jornada duró 6 horas.

iii. Resultados en general sobre la implementación de los talleres de apoyo.

Los maestros manifestaron satisfacción por el trabajo realizado en los talleres, debido a su desarrollo experiencial, muchos leyeron sus trabajos escriturales, lo cual generó satisfacción personal al descubrir que podían expresarse por escrito. Esto les permitió ponerse en la posición del alumno.

No se puede decir que los resultados fueron abrumadores porque los talleres no tuvieron la regularidad necesaria pero era importante ir avanzando poco a poco. Tampoco se pudo hacer un seguimiento riguroso al trabajo de los profesores pero los niños que iban llegando a secundaria ofrecían algunas evidencias y los materiales que antes se trabajaban en grado sexto se fueron desplazando a la primaria. Todos fueron asumiendo que leer libros era un criterio diferencial que mejoraba la autoestima y el desempeño real.

Hubo más compromiso del docente de primaria debido a la articulación de procesos; las pruebas de Estado constituyeron un patrón de referencia sobre su quehacer en las cuatro escuelas de primaria que por ley están articuladas a la Institución de secundaria.

A pesar de eso, todavía quedó mucho por trabajar para cambiar las proyecciones a futuro en cuanto a las prácticas docentes. Además, el trabajo de la investigadora había concluido en el año 2014 pues su interés era llevar el proyecto a las zonas más rurales y aisladas en una población apartada, para lo cual la docente se desplazó a Tibirita en el 2015.

3.3.4.Descripción de la propuesta didáctica aplicada *Cómo tejer imaginarios a través del currículo de lengua castellana.*

3.3.4.1. El diseño didáctico aplicado dentro del currículo de lenguaje.

Las actividades curriculares diarias del área de lengua castellana están estructuradas en su mayoría como proyectos planteados previamente en la programación. Normalmente son diseñados por el docente con base a las necesidades y características del grupo y a los parámetros curriculares emanados del Ministerio de Educación; esta programación tiene, como ya se dijo antes, unos ejes o ámbitos básicos estipulados por el Ministerio de Educación para los ciclos escolares; dentro de los cuales se insertan las competencias literarias de una manera integral y transversal. Esos ámbitos son:

- ✓ Procesos de comprensión textual: Mecanismos de la lectura inicial, reconocimiento de diversas tipología textuales, sentido literal, argumentación, intertextualidad y crítica. Dominios pragmáticos: intencionalidad y uso de los diversos formatos textuales según las necesidades comunicativas.
- ✓ Desarrollo de procesos de pensamiento: mecanismos mentales como la jerarquización, categorización, anticipación, memorización, asociación, disociación, analogía, abstracción, ajuste de esquemas, combinaciones inusuales, trasgresiones, relaciones temporales, relaciones de: causa – efecto, oposición, similitud, simultaneidad, restricción, inclusión, continuidad, complementariedad, identidad, etc.
- ✓ Identificación y dominio gradual de herramientas textuales en la producción textual oral y escrita como las adjetivaciones, los sustantivos, expresiones verbales, enunciados simples y compuestos, planificación y corrección de macro textos; aumento del reservorio lexical y discursivo, uso de pronominalizadores, conectores, etc.
- ✓ Competencia literaria. Reconocimiento de procedimientos narrativos y líricos, expresión de inquietudes estéticas y emocionales a través del texto. Producción de textos literarios con innovación, divergencia, originalidad en la producción de

imaginarios. análisis comparativos dominio de estilos literarios y de estructuras literarias.

- ✓ Dimensión actitudinal. Respuestas comportamentales, dificultades afectivas y emocionales, superación de barreras, automotivación, autonomía, persistencia frente a la recepción, a la escritura y a la escucha ética, Respeto por la diversidad individual y cultural.
- ✓ Dominio de sistemas simbólicos no verbales y medios de comunicación, interpretación del lenguaje visual como obra cultural significativa.

Por lo anterior, se debe aclarar que solo se presentarán experiencias dentro del currículo que estén destinadas a fomentar las competencias literarias dentro de la clase, las cuales constituyen el diseño didáctico fundamental de esta propuesta. Tanto las unidades didácticas como los proyectos de aula han sido aplicados de manera similar con diversos grupos y en distintas épocas y lugares, con el fin de poder observar variables y respuestas.

3.3.4.2. Estructura del diseño didáctico *Cómo tejer imaginarios a través del currículo de lengua castellana.*

La propuesta didáctica se establece sobre tres campos fundamentales articulados en proyectos de aula y unidades didácticas:

- ✓ La recepción en los estudiantes de eventos ficcionales, verbales y no verbales.
- ✓ La producción en los estudiantes de eventos estéticos verbales y no verbales.
- ✓ La socialización de los textos. Se trabajó siempre sobre la premisa de producir o leer para compartir, socializar, escuchar y ser escuchados por otros.

i. **Proyectos de aula y unidades didácticas.**

La propuesta está estructurada sobre el desarrollo de una serie de actividades organizadas en proyectos y unidades didácticas.

El proyecto es un conjunto de unidades o momentos didácticos integrados que desarrolla conocimientos, habilidades y valores; requiere de períodos amplios, (semanas o meses), transversaliza saberes y fortalece el discurso de un alumno de manera sólida. Está integrado por **unidades didácticas** que se articulan desde diferentes ámbitos y necesidades: ámbito lúdico, gramatical, sensorial, semántico, comunicativo, desde el contexto subjetivo, social y científico. Se puede definir la **unidad didáctica** como una intervención focalizada, con un objetivo, con un saber específico y una respuesta esperada; requiere de períodos cortos, es acumulativa a lo largo de todo el año escolar, a veces surge de manera espontánea aunque siempre en un contexto de trabajo programado.

Primero se debe conocer el nivel y las características del grupo para saber desde qué procesos o unidades de trabajo se comienza, y qué objetivos se plantean. Una unidad didáctica sobre un texto lírico puede tener un objetivo muy complejo en un nivel superior o solo busca crear una actitud positiva hacia la poesía; puede plantearse de manera independiente o dentro de un proyecto de trabajo. Se presenta un ejemplo de Proyecto de aula alrededor de la lectura del *Llamado de lo salvaje*, integrado por varias unidades o intervenciones didácticas:

Proyecto, “Desarrollo del hábito lector a través de la obra narrativa, *El llamado de lo salvaje*, de Jack London”.

1. Lectura orientada en voz alta, en grupo y silenciosa durante dos meses dentro de la cual se insertan las demás unidades.
2. Unidades didácticas sobre diversos aspectos gramatales por separado, dependiendo del nivel del grupo.
3. Unidades didácticas sobre el lenguaje descriptivo tan vital en este texto.

4. Unidades didácticas de consulta, exposición, argumentación intertextual: Datos históricos, biografías, la vida de los perros, la esclavitud de las mascotas, etc.
5. Unidades didácticas sobre los recursos narrativos del texto.
6. Unidad didáctica sobre la película *Into the Wild* de Sean Penn (2007).
7. Unidad didáctica sobre la producción textual a partir del texto literario.

Tabla 8

Es un ejemplo de la relación que se establece entre: unidades de intervención didáctica, proyectos y ámbitos curriculares, todo estructurado alrededor de la lectura de una obra compleja. Se explica ahora cómo se desarrolla una intervención o unidad didáctica mediante un modelo explicativo y flexible:

ii. Modelo básico de la unidad didáctica

A continuación se explica de manera sintética el proceso que desarrolló la docente tanto en la recepción, como en la producción y socialización de textos. Se establecen unas convenciones para especificar procesos: **Viñeta**: inicio motivador, **letras A**: Procesos de recepción y **B**: procesos de producción.

- ❖ Se estimula la participación del alumno en el trabajo de escritura o de recepción estética, mediante recursos llamativos como videos, charlas, anécdotas, canciones, una ronda, otros textos literarios que sirven de referente, fragmentos de una novela, etc. El recurso debe estar relacionado con el objetivo y la tarea siguiente que puede estar dirigida a la recepción o a la producción textual:

- A.** Si la intervención didáctica está dirigida a desarrollar procesos de recepción, se presenta y explora el material que focalizará la actividad central en forma expresiva y significativa: se lee un texto en grupo, se proyecta la película, se entona la canción, se recita y memoriza el poema, etc.

-Se aísla el elemento específico en el momento apropiado: antes, durante o después de la exploración del material: estructuras significativas como las metáforas, o las personificaciones, el lenguaje con el que se crean imaginarios o se da sentido a una realidad, el vocabulario nuevo se explica en el mismo momento en que se descubre para ayudar en la decodificación; se observan elementos, detalles, objetos, presentes en un audio visual, se propone un cuestionario para analizar aspectos focalizados de un audiovisual, se observan aspectos reiterativos en el estilo de un autor, etc. Este trabajo es el más complejo y abarca la parte central de la sesión de clase, facilita los procesos de recepción sensorial, emocional, textual pero también los procesos de producción en un segundo momento que puede ser inmediato o a largo plazo.

-La docente describe el funcionamiento del elemento aislado y el mecanismo mental que subyace mediante gráficos, revisa otros ejemplos para mecanizar y hacer ajustes hasta que queda bien asimilada por el grupo. El alumno integra a su intertexto los aspectos trabajados en clase de manera que va adquiriendo elementos para fundamentar un pensamiento crítico e intertextual.

B. Si la intervención didáctica apunta a la elaboración de un producto, la docente brinda o introduce un mecanismo creativo que esté relacionado con el ítem anterior o con el introductorio que es común para ambos procesos. Más adelante se presentará un listado de estos mecanismos que buscan movilizar el pensamiento ficcional y divergente, mediante operaciones mentales específicas que han tenido amplio despliegue en nuestro trabajo.

-El alumno ejecuta la tarea aplicando el mecanismo que se pide, revisa sus procesos de construcción, lo expone en su etapa inicial y escucha el trabajo inicial de sus pares; este ejercicio de exponer resulta efectivo porque brinda determinación a todo el grupo para continuar y terminar la tarea. De esta manera, elabora un producto final, (texto verbal o no verbal), donde proyecta un dominio específico de carácter estético.

Socialización de los productos para confrontar, observar, ajustar procesos propios y valorar los trabajos de los demás compañeros.

iii. Mecanismos propuestos para estimular la producción de textos.

Constituyen el núcleo de una intervención didáctica, permite al grupo activar algunos mecanismos de pensamiento y escritura. La consigna no se presenta hasta tanto no haya un trabajo de recepción, de exploración sensorial y un ambiente estético apropiado. Algunos ejemplos son:

- ✓ Crear historias misteriosas a partir de la combinación de objetos viejos de un museo organizado en el aula de clase.
- ✓ Dibujo de líneas siguiendo el ritmo de la música. Crear historias con los elementos sugeridos por rasguños, dibujo aleatorio.
- ✓ Introducir elementos extraños a una historia conocida, *Caperucita Roja*: sicólogo, salón de belleza, Supermán, helicóptero y dolor de barriga.
- ✓ Imaginar que un día se encuentran un robot en el salón de clase.
- ✓ Imaginar a Don Quijote parado en una esquina de la calle 72 en Bogotá.
- ✓ Escribir una historia en primera persona, teniendo en cuenta la sensibilidad corporal, dentro de un contexto de discapacidad o impotencia.
- ✓ Seleccionar un objeto de la película *Despertares* a partir del cual, se realizarán asociaciones cercanas a la experiencia de la discapacidad y la impotencia para construir un texto reflexivo.
- ✓ Crear historias imitando el estilo narrativo de García Márquez, por ejemplo, el inicio, hipérboles, incidentes locales, vocabulario seleccionado, etc.
- ✓ Buscar escenarios o imágenes que pudieran enriquecer fragmentos del texto leído para hacer un audiovisual.
- ✓ Descomponer y armar nuevas sonoridades con palabras de una poesía ya conocida por los chicos
- ✓ Crear un texto poético a partir de grupos de palabras propuestas relacionadas con un tema o ámbito para expresar un sentimiento: la calle: semáforo, acera, noche etc.
- ✓ A partir de unas palabras extraídas de una canción de Silvio Rodríguez, Ojalá, escribir frases sueltas.

- ✓ Seleccionar objetos, asignarles atributos o acciones humanas para crear personificaciones imitando ejemplos ya aprendidos.
- ✓ Proceso de despersonificación: las sensaciones corporales y sentimientos se trasladan a un objeto inerte para escribir un poema: “si yo fuera tambor”, “Mi cuerpo es un libro”.
- ✓ Utilizar objetos inertes y sensaciones físicas como material para expresar sentimientos en un poema: ejemplo, el hambre, la respiración, la sed.
- ✓ A partir de un videoclip de M Jackson y de la lectura del llamado de la selva, (cap. 6), crear un texto amoroso donde se exprese una advertencia “Domesticame pero...”, empleando acciones y elementos propios de la relación, amo – perro.

3.3.4.3. Estrategias para la recolección de la información obtenida en el trabajo experiencial.

La investigación en el aula requiere de instrumentos de medición cuantitativa. Guillermo Briones en *La investigación en el aula y en la escuela* (1996) expone una serie de estrategias y procedimientos que permiten investigar varios de los procesos que se dan en el aula de clase. A continuación se ofrece un cuadro con las estrategias aplicadas en esta experiencia.

Estrategias para la recolección de la información	
El diario de clase	Pruebas escritas
Experiencia directa del docente y su registro escrito.	Producción de textos en diverso formato
El cuaderno de trabajo del alumno	Resultados de Pruebas SABER del Estado, grado quinto, noveno y once
Percepción de los intervenidos	Registro de actividades

Tabla 9

El diario de clase.

Para acompañar procesos durante períodos prolongados resultó de gran valor el registro diariamente de lo que acontecía en el aula. No es un diario de campo pero guarda mucha relación en la medida en que contiene apuntes del día a día en clase, que pueden ofrecer puntos de referencia de primera mano, aunque se sabe que pueden presentar perspectivas subjetivas.

La institución exige regularmente el diario pero deja cierta libertad para su diseño y por eso ha tenido algunas variaciones: Allí se consignaron unos datos relacionados con el currículo y la secuencia de actividades por bimestre. En la sección de las clases aparecen: la fecha de la actividad, los grupos con los que se trabajó, las actividades realizadas, los desempeños específicos en los que se hizo énfasis y las observaciones inmediatas tan pronto se terminaba la clase. Estas observaciones hacen referencia a las respuestas esperadas, dificultades, valoración de los grupos etc. Presento un fragmento del que se ha adoptado en este diseño de investigación para registrar los procesos en clase de la asignatura de lengua castellana y comunicación. Este fragmento ilustra las actividades de las 4 últimas horas de clase del martes 11 y la primera hora del miércoles 12 de junio, segundo bimestre del 2013.

Fecha	Grp	Actividades	Desempeños específicos	Seguimiento
Martes 11	706 2	Segunda lectura de Juan Darién. Elaborar la definición y mapa conceptual. El adjetivo y el verbo.	Corregir aspectos orales importantes de la lectura.	Se pierden mucho, prefieren escuchar atentamente, no hacen muchas preguntas.
	705 2	Lectura del Almohadón de plumas. Buscar expresiones literarias y adjetivos que despierten sensaciones físicas.	Hacer seguimiento a la tensión narrativa que ofrece el texto. Descubrir el sentido de 40 palabras en contexto. Explorar el valor semántico de las palabras.	El grupo se siente atrapado y dentro de esa atmósfera descubren muchas palabras nuevas que deben incorporar.
Miércoles	706 1	Revisión de las fallas de interpretación presentes	Hacer consciencia de las causas de las	Son muchos los factores: el desconocer el sentido

12		en la evaluación: <i>Juan Darién</i> de H. Quiroga	respuestas erróneas.	de una expresión, retener solo los aspectos llamativos, Requieren de varias lecturas.
----	--	--	----------------------	---

Aparte de la información que se obtuvo del diario de clases, hay otras fuentes muy importantes como son:

- ✓ Pruebas escritas. Las pruebas que se objetivas Tipo ICFES y con preguntas abiertas (para completar), confrontan al alumno desde el ámbito sintáctico, semántico, pragmático, enciclopédico, intertextual. Esto con el fin de verificar el nivel de varias competencias a la vez y prepararlos para las pruebas del Estado que son en los grados noveno y once.
- ✓ Experiencia directa de la docente mediante preguntas, premisas, consignas, planteamiento de hipótesis, instrucciones, observaciones, revisiones, aclaraciones respuestas del alumno, juegos mentales. La docente pudo observar a cada alumno en su actuación mientras trabajaban la lectura grupal por largos períodos, a la vez, iba registrando por escrito las observaciones en diarios de trabajo.
- ✓ Producción de textos en diverso formato. El escrito personal o el audio visual en cualquier nivel, permitió reconocer si se aplicaban o no las consignas y premisas específicas, permitió ver las dificultades textuales para exponer un pensamiento ficcional. Normalmente, los niños presentaron niveles complejos de pensamiento pero niveles bajos de escritura.
- ✓ El cuaderno de trabajo del alumno. Esta herramienta consistió en un borrador donde se ensayaban escritos personales y se corregía la graficación de las ideas, se consignaban elementos conceptuales de todo tipo. Era en realidad muy poco riguroso el trabajo de observación a partir del cuaderno por la cantidad de estudiantes y el tiempo. Pero allí quedan consignados sus borradores escriturales que se recogía cada cierto tiempo.
- ✓ Pruebas SABER del Estado. El Ministerio de Educación evalúa las instituciones en tres ocasiones: Grados tercero, quinto, noveno y once. La información

proveniente de las Pruebas SABER, como se llaman ahora, traduce los resultados en estadísticas.

- ✓ Percepciones de los mismos alumnos. Se pudieron tomar las impresiones de estudiantes que han permanecido en el proyecto por varios años para valorar la trascendencia de la formación de hábitos lecto escriturales.
- ✓ Registro de actividades por medios magnetofónicos y tecnológicos. Algunas actividades han sido registradas pero no en un número significativo ya que es muy dispendioso y no refleja el espíritu del diseño que busca ser lo más posible auténtico.

3.3.5. Experiencias didácticas aplicadas en la propuesta.

Se presentará el desarrollo de algunas de las experiencias didácticas implementadas, en orden de complejidad, de género literario, tipología textual, empezando por los primeros grados. Tanto los proyectos de aula como las unidades didácticas y los mecanismos han sido aplicados de manera similar con diversos grupos y en distintas épocas y lugares, con el fin de poder observar variables y respuestas.

La exposición de cada experiencia didáctica presenta los siguientes items:

- ✓ Nombre del Proyecto o Unidad didáctica.
- ✓ Contexto
- ✓ Objetivo
- ✓ Tiempo empleado
- ✓ Tabla de resumen
- ✓ Descripción del proceso
- ✓ Presentación de productos
- ✓ Presentación de resultados

A continuación se hace la presentación previa de las experiencias didácticas que se han organizado en 5 grupos según el género, el tipo de actividad(recepción o producción) y el grado de madurez del estudiante:

1. Procesos de pensamiento poético mediante la recepción y producción de poesías.

1) Unidades didácticas: Recepción, creación y recreación de poesías en un nivel inicial.

- 1) *La pájara pinta*
- 2) *Tingo Tango.*
- 3) *Tu cabello es una bandada de chupaflores*
- 4) *Lloran los pájaros*
- 5) *Quien conociera a María, amaría a María”,*

2) Unidades didácticas: Expresión del mundo subjetivo del joven a través de la poesía.

- 2.1. *Qué es un poema*
- 2.2. *Si yo fuera tambó*
- 2.3. Homenaje a las madres cultivadoras de flores.
- 2.4. *Tengo hambre de tu boca.*
- 2.5. *Amor constante más allá de la muerte!* Francisco de Quevedo

2. Procesos de pensamiento ficcional mediante la producción de textos narrativos:

1) Unidades didácticas. Proceso de escritura inicial de cuentos.

- 1.1. Museo de objetos antiguos.
- 1.2. *La máscara y el camello.*
- 1.3. *Caperucita roja y La bruja negra.*

2) Proyecto de aula *Robótica*. La transversalidad de los saberes.

- 2.1. Unidad didáctica: *Mi amigo el androide.*

3. La exploración del pensamiento ficcional poético mediante la recepción de textos narrativos.
 - 1) Proyecto de aula: La recepción estética en lectores iniciales.
 - 1.1. Lovecraft recrea el mundo del capitán Nemo.
 - 1.2. *Doméstícame pero...*
 - 2) Proyecto de aula: la recepción estética en lectores con más experiencia.
 - 1.3. Unidades didácticas: la recepción del texto literario de mayor complejidad.
 - 1.4. Unidad didáctica: Producción de relatos imitando *Doce cuentos peregrinos*.
4. El empleo consciente de un discurso introspectivo en adolescentes.
 - 1) Discurso introspectivo a partir de la narrativa literaria
 - 1.1. Unidad didáctica: *Cien años de soledad*
 - 1.2. Unidad didáctica: *Don Quijote en la postmodernidad*.
 - 2) Discurso introspectivo a partir de la transversalidad. Proyecto de aula *Despertares*.
 - 2.1. Unidad didáctica: *Que quede escrito*.
 - 2.2. Unidad didáctica: *La ventana*
5. Experiencias didácticas trabajadas a partir del audio visual como eje transversal. Dado que hay aportes nuevos se hará un desarrollo diferente:
 - 5.1. Generalidades curriculares.
 - 5.2. Objetivos generales.
 - 1) Unidad didáctica. *La leyenda de la Nahuala y Ruby Sparks*.

En el **Anexo 33** se expone la lista de textos leídos exhaustivamente en esta propuesta didáctica. En seguida se presentará el desarrollo general del trabajo experiencial.

1. Procesos de pensamiento poético mediante la recepción y producción de poesías.

1) Unidades didácticas: Recepción, creación y recreación de poesías en un nivel inicial.

La unidad didáctica alrededor del lenguaje poético se adaptó a las circunstancias particulares de cada grupo e integró armoniosamente actividades de recepción y producción de manera constante debido a que permitían imitar, recrear y crear de manera casi inmediata.

Se exponen primero dos unidades de producción textual desde la lúdica, con el grupo de Vianí: *La pájara pinta* y *Tingo tango*; en segundo lugar, el trabajo desde la recepción estética con tres unidades didácticas en Tocancipá: *Tu cabello es una bandada de chupaflores*, *Lloran los pájaros*, y el la propuesta artística de Les Luthiers. Finalmente se exponen algunas conclusiones sobre el trabajo poético inicial con los niños a través de los años. Los grupos con los que se trabaja son:

Fecha	Grupos	Edad	Lugar
1999	Grado 6°	10 y 11 años.	Escuela de Vianí.
2009 –	Grado 6°	11 y 12 años.	Industrial de Tocancipá
No aparecen los grupos de sexto del 2005 porque fue una etapa muy complicada de adaptación de la docente al contexto Urbano de Tocancipá y el diagnóstico era muy crítico.			

Tabla 10 Grupo escolar

1.1. Unidad didáctica. *La pájara pinta*

Contexto: Se expondrá el trabajo lúdico que se realizó con el grupo de grado sexto de Vianí en 1999. Niños de zona rural la mayoría, entre 10 y 11 años.

Objetivos:

Brindar juegos sintácticos a los niños de para promover mecanismos de pensamiento divergente.

Fomentar el gusto por la poesía desde la actividad lúdica y afectiva.

Tiempo: 2 horas.

Unidad didáctica, <i>La pájara pinta</i>	
Mecanismo introducido	Descomponer y armar nuevas sonoridades con las palabras en una texto ya conocido de los niños.
Procesos psicológicos	*Automatismos Creación de sinsentidos: *Juego de opuestos *Combinar sonidos y palabras automáticamente en la medida en que el ritmo lo permita.
Grupo	Grado sexto. Vianí / 1999

Tabla 11 Resumen

Descripción.

La docente instó a los niños a recordar textos infantiles de la primaria que fueran muy rítmicos y de su gusto. Se tuvo cuidado de que los textos mantuvieran claramente el aspecto que serviría de modelo al trabajo de creación, o que estuvieran muy ligados al objetivo de la clase; que fueran breves, lúdicos, rítmicos, con palabras cortas; que fueran muy conocidos para evitar dificultades en la tarea posterior.

A. Trabajaron coreografías corporales, las repitieron con otro ritmo, con una sola vocal. El objetivo era desinhibir el cuerpo y la mente, generar un ambiente lúdico y sensibilizado para trabajar el taller.

B. Producción textual. Como estrategia para el logro del objetivo, la docente les solicitó descomponer en el cuaderno las palabras del poema evocado en clase, armar nuevas palabras y sonoridades, combinar opuestos de forma automática, paralelismos sonoros con verbos y sustantivos, combinar palabras graciosas, para crear textos muy lúdicos. También les pidió agregar diferentes ritmos.

-Los niños fueron trabajando en clase y mostrando sus alcances en cuanto terminaban.

- Al final todos pasaron al frente de la clase y presentaron sus trabajos. Tenían expectativa sobre lo que los demás iban a mostrar, o sobre cómo recibirían su trabajo los demás. La docente los animó y estuvo atenta a que no hubiera espacio para la burla entre ellos.

Ejemplos de productos

Pájara pinta

Baja la pinta

Floripepiada

Sube de verde

Baja de limonada

Baja la fruta

Flori pintada

Que detrás jala

Y de adelante baja

Pájara llora

Canti llorada

Que sube de negro

Y baja de floripepiada

(Juli, diez años).

Resultados.

Los niños disfrutaron de recitar el texto de *la pájara pinta* a través de rítmicos diferentes; como muchos de ellos la conocían resultó fácil cambiar el ritmo o la coreografía. La docente se involucró para animar a los más tímidos.

Más adelante, fue muy productivo el ejercicio de disociación de elementos que pedía la consigna de la maestra para que ellos crearan combinaciones complejas. La orientación divergente llevó al niño lejos del texto original, al punto de obtener una propuesta nueva con estructuras gramaticales complejas: *Pájara llora / cantillorada...*

Aunque la tarea era disociar para combinar palabras se encontraron también personificaciones cercanas a percepciones animistas pues los textos lúdicos que trabajaron en clase estaban muy cerca del pensamiento sincrético y de la relación maternal.

La docente realizó con frecuencia este tipo de trabajo, antes de llevarlos a la construcción literaria que se adelantaba posteriormente con el grupo. El material fundamental fueron los juegos sonoros y las trasgresiones aunque partían de modelos aprendidos.

Les agradó trasgredir lo existente para generar humor sin mucho esfuerzo, se les había pedido que no pensarán mucho en lo que iban a escribir, la docente los animaba a dejar el texto tal cual cuando veía que se preocupaban por su falta de sentido.

En los textos primó la narración, puede ser debido a su disposición al animismo, porque la introspección y contemplación exige más madurez del usuario, tal vez por el ambiente lúdico. Los automatismos surtieron su efecto en la producción de textos graciosos.

El momento de socializar los primeros avances les permitió a los niños tener más confianza en lo que escribían y ya querían terminar para poderlo presentar con un ritmo personal. Todo esto generó un ambiente lúdico. La actividad suscitó otra percepción sobre la dimensión y la función de la palabra, como la de provocar imaginarios, evocaciones y sinsentidos, lo que estimula una relación diferente del niño

hablante con la palabra. Los niños de mayor edad no disfrutaron tanto como los pequeñitos cuando se les pidió declamar o repetir de los textos tradicionales. Sin embargo disfrutaron recreándolos, debido a que estaban familiarizados con el ritmo de la poesía pudieron fácilmente utilizarlo de modelo en la recreación de los textos.

Se priorizó la voz viva en el acercamiento del niño a la poesía para que se sintiera implicado y llevara a cabo procesos de asociación entre texto, cuerpo-mente y entorno.

1.2. Unidad didáctica *Tingo Tango*.

Contexto: Trabajo realizado con el mismo grupo de 10 y 11 años de Vianí, grado sexto en el año 1999.

Objetivo: Crear un texto poético combinando acciones, realidades y sensaciones propuestas por la docente.

Tiempo: Dos horas.

Unidad didáctica de escritura poética <i>Tingo tango</i>	
Mecanismo introducido	<p>Recitar la poesía <i>Sóngoro cosongo</i>, valiéndose del cuerpo.</p> <p>Elaborar analogías sonoras con sustantivos y verbos: <i>risa / alisa/ chupetea /coquetea</i>, etc.</p> <p>Proponer palabras-juguete: <i>cuchi, tingo tango, tipi tape, zapiringo</i>, etc.</p> <p>Aplicar diversos ritmos de verso como. <i>tárara tárara ta</i>.</p>
Procesos psicológicos	<p>Vinculación sensorial con los objetos</p> <p>Internalización de analogías sonoras</p> <p>Combinación automática sobre el texto</p> <p>Inención de palabras y objetos.</p>
Grupo	Grado sexto. 1999, Vianí.

Tabla 12 Resumen

Descripción:

Con el fin de desinhibir actitudes rígidas y mecanizar diversos ritmos a través del cuerpo, la docente presentó una rima *Tipi tape* conocida por los niños, luego presentó *Sóngoro cosongo* para memorizar, propuso una coreografía para integrar cuerpo, voz y pensamiento. También trabajaron otras lúdicas como la de *La sirena: una sirena, dos sirenas, tres sirenas buscaronlamanerademeterseenunzapato...etc.*

Luego los invitó a explorar las sensaciones: Evocar objetos sugestivos a los sentidos: mandarinas, limón, nube, sonidos de la naturaleza. Escribieron palabras relacionadas en el tablero y se agregaron acciones humanas y divertidas.

B. Producción textual. La docente invitó al grupo a observar las palabras escritas en el tablero para combinarlas en binomios sugerentes, que rimara y con ellas escribir poesías; Les dio la libertad para que agregaran palabras chistosas o juguetonas como chipi chipi.

- Los niños vincularon las acciones humanas escritas en el tablero con objetos como mandarina o luna entre otras.

-La mayoría le impuso un ritmo propio de las poesías infantiles en forma casi automática, las fueron leyendo ante sus compañeros en un ambiente muy lúdico.

Ejemplo de productos de la actividad:

TINGO TANGO.

Tingo tango chupetea

La fresa coqueta

Hay! capotea

La mandarina coqueta.

Tingo tango picotea

A sal y a durazno

Por ser tan golosos

Y estar peleano

Tingo tango juguetea

Con flor cuchi cuchi

por ser tan valiente
el pan caliente
La bruja cuchi cuchi
Llora por su ron
Aquella vida
Le rompe el corazón.
(Diana Almanza, diez años).

Resultados.

Los niños disfrutaron mucho la coreografía de *La sirena*: Tenían que memorizar el texto a la vez que imitaban los movimientos de la profesora: “*una sirena, dos sirenas, tres sirenas y un pato, buscaron la manera de meterse en un zapato a conaltouna noche de verano! Vaya mentira!*.” Esto llevó al niño a vencer su timidez, porque estaba más preocupado de memorizar el texto, seguir los movimientos, llevar el ritmo y divertirse con el texto gracioso; nadie se percibía por fuera del ejercicio mientras estaba concentrado aunque en algunas ocasiones alguno se bloqueó. En general, disfrutaron y memorizaron el texto sin ser conscientes de la cantidad de asociaciones que establecían entre su cuerpo y las palabras.

Frente a la propuesta presentada, ellos escribieron como en tropel cantidad de posibilidades en el tablero, La predisposición al juego los llevó a escribir muchos textos. La rima se dio muy natural: *por ser tan valiente/ el pan caliente*, y se les facilitaba.

La lectura en voz alta de sus pequeños textos facilitó reconocer su cadencia y buscar la manera de leer los versos con diferentes ritmos: “tatara tatara ta” o “tara tara tara ta”. La palabra - juguete como *Tingo Tango* que pertenece a una lúdica conocida sugirió al niño la posibilidad de jugar. Las que seleccionaron sobre el tablero resultaron ser todas del gusto de los niños. Los juegos literarios, aun rudimentarios, gustaron mucho, una de las razones era que contenían relaciones animistas que resultaban graciosas: *a sal y durazno / por ser tan golosos.../*

El ejercicio dio lugar a la exploración de sinsentidos o *nonsenses* que resultaron muy divertidos e imprimían un goce estético a la clase: “*Tingo tango chupetea*”. “*la bruja cuchi cuchi llora por su ron*”; son palabras-juguete con las cuales produjeron personajes o expresiones verbales graciosas. La cristalización de personajes fue una tarea muy importante para sus procesos psicológicos ya que descubrieron la facilidad con que les dan vida, ayudados con las expresiones animistas y lúdicas: *Tingo tango juguetea/ con flor cuchi cuchi/ por ser tan valiente...* Algunos de ellos agregaron interjecciones debido a su mayor experiencia como usuarios.

Nuevamente, había una tendencia a la narración. Las narraciones chistosas y escatológicas son de su gusto más que la introspección y la ensoñación lírica.

Algunos estudiantes más parcos o tímidos disfrutaron de las producciones de sus compañeros, de esta manera se evitó excluirlos de los procesos a los cuales no todos pudieron acceder. No todos los niños tenían la misma fluidez verbal pero todos disfrutaron. Las niñas crearon textos mas introspectivos de todas maneras. (anexo 11)

El ejercicio con animismos adelantó procesos para cuando llegaran al uso consciente de la personificación. Lo cierto es que lo fueron abandonando casi al comenzar el siguiente año, al parecer, de la misma forma como abandonaron imaginarios que no encajaban con un joven de secundaria.

1.3. Unidad didáctica: *Tu cabello es una bandada de chupaflores*

Contexto:

Este poema se empleó con alumnos de diferentes niveles escolares, incluso con docentes y su función era resaltar el efecto de la metáfora para expresar sentimientos delicados. Específicamente en esta caso se trabajó con niños de grado sexto.

Objetivo:

Explorar el uso de la metáfora y el símil mediante textos que acercan afectivamente la poesía al niño.

Tiempo: Dos a cuatro horas.

Unidad didáctica de recepción y escritura poéticas. <i>Tu cabello es una bandada de chupaflores.</i>	
Mecanismos introducidos en la para las actividades de recepción.	Presentación expresiva del poema. Memorización del texto mientras lo recitan. Observación de aspectos literarios a trabajar. Explicaciones, modelación, ejemplos de aplicación.
Mecanismos introducidos en la producción textual.	Imaginar al papá como si fuera un árbol. Crear frases con pequeñas analogías que van buscando, como: luna – cara. Asignar atributos o acciones humanas a objetos inertes como la luna, el río, el libro, la voz, para crear las personificaciones.
Procesos psicológicos	Abstracción de esquemas de sentido para trasladarlos a otro contexto. Establecer asociaciones novedosas entre realidades lejanas. <i>Minutos- kamikasis.</i> Trasladar el sentido de un objeto a otro para trabajar la metáfora. Abstraer rasgos. Hallar asociaciones
Grupo	Grado sexto y séptimo de Tocancipá y sexto de Vianí. 12 años

Tabla 13 Resumen

Descripción:

La profesora cantó una canción de amor, atractiva, para preparar el ambiente. Hizo una charla sobre el tema y les comentó que les iba a enseñar un poema para que lo dedicaran, lo cual entusiasmó al grupo. El texto fue seleccionado porque presentaba figuras literarias para trabajar. A continuación se presenta el poema de J Aníbal Niño.

Tu cabello es una bandada de chupaflores
tu cara es un espejo mágico
tu sonrisa un gol olímpico
tu mirada un cinco en álgebra
tus manos son como mariposas
tus pies dos caballitos blancos
serías perfecta si no tuvieras el corazón de piedra.

Recepción. La maestra recitó el texto de manera muy expresiva, involucrando la voz y el cuerpo; la repitió por versos para que los estudiantes se la aprendieran en la clase y además pasó a algunos estudiantes a recitarla ante un compañero. Esto produjo mucha emoción.

-La profesora llamó la atención sobre ciertos enunciados de interés que aparecían en el texto: Metáforas y símil. Explicó cómo funcionaban una por una; formuló preguntas como: “¿Cuál es el parecido entre una cabellera y una bandada de chupaflores o colibríes?”, para señalar la analogía. Explicó las diferencias con el símil, Preguntó al grupo “¿cómo expresa el autor una atmósfera de desamor?”. De esta manera fueron comprendiendo el funcionamiento de la figura literaria.

-También hizo énfasis en observar las comparaciones, extraerlas para imitarlas en otros ejemplos y contextos. Por ejemplo usar la palabra “*cascada negra*” como metáfora o como símil para hablar de un objeto querido: el cabello. Siempre se continuó con tópicos similares, metáforas en canciones conocidas como las de Arjona: *minutos kamikasis*.

-Solicitó a los niños que consultaran la definición de las figuras literarias trabajadas y les recomendó memorizarlas como herramientas conceptuales básicas. En la siguiente sesión se trabajó la definición y se les ordenó memorizarla en clase.

B. Producción textual. En la siguiente sesión también repasaron el trabajo y revisaron los ejemplos que traían. Luego la profesora les orientó para que encontrarán analogías de objetos sueltos y escribieran versos sencillos con dichas analogías:

cascada – (cabello), espejo – (ojos) etc. No fue fácil que ellos buscaran las palabras por su escasa experiencia.

Como su pensamiento es más global y no dominan mucho la estructura literaria, se les pidió que imaginaran a su papá como un árbol para escribirle un poema; de esta manera les quedaba un poco más fácil abstraer rasgos y hallar asociaciones. También se les pidió que escribieran versos pareados al estilo de: *Le regalo a mi mamá de Juan Guinea. Ejemplo “le regalo a mi mamá una colonia fresquita/ por no soltarme la mano/ cuando me duela la tripa/...”*, esto con el fin de trabajar las rimas.

-En otra sesión con grupos de séptimo y de mayor edad, se les dio un listado de palabras de una canción de Silvio Rodríguez que no conocían: *luna, cuerpo, lluvia, cristal, hojas secas, tierra, sombra*, para que las observaran y a continuación escribieran 4 versos, combinándolas como quisieran y agregando acciones humanas; también se les pidió que incluyeran una anáfora, “*Ojala que...*”.

-El momento de escritura requiere de total incomunicación entre ellos, la música sensibiliza el ambiente; como siempre algunos niños van leyendo algunas líneas para socializar de manera natural diferentes posibilidades a los más rezagados.

-La lectura en público del texto completo es de vital importancia porque entre otras cosas permite reconocer fallas y logros de la tarea que se pide.

Después de la socialización, escucharon la canción y pudieron captar otra forma de suscitar imaginarios. Algunos encontraron coincidencias plausibles sobre todo cuando el ejercicio se ha hecho con grupos de mayor nivel.

Ejemplos de productos.

Se tienen algunos escritos aunque es una unidad específica que trabaja la recepción lírica.

*[...] Con sus hojas me quiere decir te amo,
Con sus ramas me quiere decir te quiero,
Con su tallo me quiere decir te adoro [...].*
Cristian B.

Una noche oscura

*Una noche oscura cuando las hojas caen ya secas y muertas,
esa noche de lluvia, soledad y tristeza la conocí dentro de una flor,
tenía unas hojas de crystal, /...
con cada paso hacías florecer la tierra...
me tomaste la mano,
de tu cuerpo salían unas grandes alas blancas y resplandecientes,
te convertiste en una luz,
volaste al cielo convirtiéndote en una estrella
que me cuida y resplandece mi vida [...]*

Kevin (ver anexo 12)

Resultados.

Como se dijo antes, todo este trabajo apuntó a desarrollar en forma gradual el intertexto inicial del niño, mediante la acumulación de experiencias estéticas de manera sólida.

Los grupos de sexto tuvieron mayor dificultad para producir analogías pues no estaban acostumbrados a realizar este tipo de relación tan abstracta. No obstante textos como el de J. A. Niño tuvieron el poder de internalizar la relación semántica de la metáfora y la comparación sin mayores traumatismos, pero después había que tomar distancia para hacer metacognición a partir del texto. Estos procesos conllevaron muchas jornadas de trabajo durante el ciclo tres y cuatro.

Siempre se trabajó la función de la metáfora en una esfera cargada de sensibilidad. Cuando los niños escucharon o sintieron el poema “*Tu cabello es una bandada de chupaflores*”, disfrutaron de la palabra *chupaflores*; el elemento *gol olímpico*, por ejemplo, fue un detonador certero de emociones que vinculó al niño con un futuro y muy complejo aprendizaje: reconocer la relación metafórica como recurso expresivo y cotidiano. Los niños amigos del fútbol se emocionaron y el contexto de la clase funcionó muy bien, se emocionaron demasiado con el final: *serías perfecta sino tuvieras el corazón de piedra* y fue fácil introducir a las y los niños enamoradizos en las explicaciones sobre las figuras literarias.

Los niños del ciclo tres, por lo menos en este contexto, no están en condiciones de elaborar analogías en forma consciente: Cuando se les pidió como ejercicio de aplicación del proceso de la metaforización que “imaginaran al papá como un árbol”, ([anexo 13](#)), con todas las connotaciones y perspectivas posibles, el resultado fue escaso en general: El acto de ajustar el esquema *árbol* con el esquema *papá* resultó muy complejo y llevó el pensamiento a encontrar algunas analogías. Hubo resultados modestos, indicadores de que el alumno no alcanzó a fusionar *árbol* con *padre*, y terminaba en percepciones sincréticas como “un árbol que caminaba”, lo que permitió identificar el nivel inicial de abstracción y ajuste de cada niño del grupo. Lo cierto es que disfrutaron leyendo sus textos y estaban orgullosos de lo que hicieron.

En cuanto a las comparaciones, eran muy dados a repetir mucho cliché sin relaciones analógicas o que pertenecían a experiencias muy de la primera infancia: “*Mi mamá es como una estrella*”....

Los niños de Tocancipá experimentaron con textos sensuales, fenómeno que sorprende en vista de que ya habían escrito poesías que en general tenían muchos elementos lúdicos e infantiles, además disfrutaron mucho de poder suscitar la emoción estética a través de objetos simples.

Sin embargo, el ambiente sensible de la sesión permitió crear textos como el de Kevin ([anexo 14](#)). Se encontró una intención estética, los objetos simples se convirtieron en símbolos o imaginarios de carácter universal. Este grupo sorprendió por el derroche de imágenes etéreas y fantásticas que lograron mediante la personificaciones y la combinación inusual: “Ojalá que tu sombra encuentre la luz”; previamente habían elaborado un pequeño ejercicio de personificación lo que facilitó la creación de imágenes.

Desarrollaron una percepción estética vinculada con manifestaciones del inconsciente, crearon y escucharon de sus compañeros asociaciones inusuales matizadas de fantasías y atmósferas nocturnas a partir del vínculo entre las palabras que había proporcionado la docente y disfrutaron del flujo de ideas.

Se presentaron fallas de coherencia en cuanto no se definían por una narración o por la introspección lírica, por la tercera o la segunda persona, tampoco fue fácil

vincular el ritmo y la rima con la intención estética de expresar una emoción. La rima no fue notoria.

En general, la revisión debió hacerse con todo el grupo dentro de la misma clase. Algunos se dejaron llevar de la emoción y no se centraron en la consigna, lo que fue verificado por ellos, sin necesidad de la intervención del docente.

Esta unidad estaba orientada a internalizar la metáfora y el símil a partir de un poema. Los poemas de J Aníbal Niño se han socializado con todos los grupos de sexto, ya que siempre han tenido mucha aceptación porque apelan a la sensibilidad infantil y a imágenes cotidianas del niño, también gustan mucho a los docentes que han recibido el taller de capacitación. La producción de textos no es tarea apremiante pero estos textos siempre crean el clima estético para la poesía intimista y de alguna manera se hace un ejercicio muy sencillo.

A continuación se presenta otra unidad de recepción estética alrededor del poema *Lloran los pájaros*.

1.4. Unidad didáctica: *Lloran los pájaros*

Contexto:

El docente se encuentra con el mismo grupo pero en grado séptimo es decir, un año después. La polivalencia es vital en la recepción de los estudiantes más avanzados pero llegar a ese nivel requiere de un proceso lento y gradual desde los primeros grados.

Objetivo

Internalizar el uso de la metáfora y explorar las relaciones semánticas inusuales como recursos expresivos.

Tiempo: dos horas.

Unidad didáctica de recepción poética. “Lloran los pájaros”	
Mecanismos para trabajar las actividades de recepción	Sensibilización sobre el tema de los árboles. Observación de imágenes, Selección y análisis de estructuras literarias en contexto. Memorización de textos.
Procesos psicológicos	Abstracción de esquemas de sentido para trasladarlos a otro contexto. Establecer asociaciones novedosas entre realidades lejanas. Establecer analogías a partir del verso.
Grupo	Grado séptimo Tocancipá. 2010

Tabla 14 Resumen

Descripción:

La profesora preparó el ambiente con el fin de introducir un texto: *Lloran los pájaros* de Vilma Novick Freyre. Se presentó a cada niño una fotografía con un árbol caído y se les pidió que observaran. Se presentó un fragmento del poema.

Lloran los pájaros (fragmento)

La tarde fue mudo testigo
del desalojo de pájaros.
Derribaron su hospedaje.
lo tiraron abajo.
Han matado un árbol.
su carne en astillas salpicó el ocaso [...]

...y agrietando la tierra
desenterró sus zapatos
(1997).

A- Recepción. La maestra recitó el poema completo mientras ellos mantenían los ojos cerrados en lo posible, para que pudieran evocar las imágenes

-El grupo escribió comentarios sobre un hecho local similar.

-Memorizaron el poema que iba recitando la docente, verso por verso. Hicieron comentarios sobre su sentido, revisaron los apuntes que habían realizado.

-La profesora llamó la atención sobre los enunciados con los cuales iba a orientar el trabajo.



-Los estudiantes apreciaron gracias a la explicación de la docente, la relación inusual de palabras muy lejanas como “astilla y carne”, preguntó si captaban el elemento con el que guardaba analogía la palabra “zapatos”, contestaron afirmativamente.

-El grupo memorizó el poema en clase en absoluto silencio para que desarrollaran un buen método.

-Se les pidió que tomaran fotos sobre la misma escena de árboles caídos o talados con el propósito de fomentar la solidaridad y respeto hacia la naturaleza.

Resultados.

La connotación de la palabra se percibió en contexto. Esta premisa ayudó a fijar por primera vez la esencia de la metáfora en los estudiantes que ya manejaban el símil o la personificación como experiencia previa; permitió explorar mejor su función: todos captaron con facilidad la intención del autor al emplear la palabra, *zapatos*; tal

vez la imagen que más impactó fue “agrietando la tierra/ desenterró sus zapatos”, o “lo vela el silencio, lo lloran los pájaros”, debido a la sensibilidad que generó el drama del árbol o las imágenes distribuidas. Las combinaciones inusuales también fueron observadas: “su carne en astillas salpicó el ocaso”. Esto originó imaginarios vigorosos al fusionar elementos como *sangre* y *salpicar* en ese contexto. Cuando un niño descubre una analogía novedosa va internalizando relaciones mentales más abstractas.

Hay que recordar que el poema fomentó la sensibilidad y respeto por la naturaleza. Este es un aporte innegable que se tiene como premisa. Evidentemente, no todos desarrollaron una sensibilidad positiva hacia la tragedia del árbol así como no todos descubrieron que la poesía podía acercarse a una realidad que ellos a veces pasaban por alto; con los años fueron desarrollando una actitud más abierta con temas sensibles frente a los cuales el contexto rural es indolente.

El ejercicio de memorizar funcionó dentro de la clase, uno a uno fueron recitando de memoria el texto. Esa actividad impuso retos y expectativas pues no estaban acostumbrados; los que decían que no podían, se veían obligados a trabajar la memoria para no quedarse atrás. Esta actividad ha sido fundamental para internalizar estructuras complejas, por ejemplo al memorizar una figura como *agrietando la tierra desenterró sus zapatos...* los niños internalizaron con facilidad la función de la metáfora; ajustar este tipo de esquema en los niños resultó fácil por momentos pero había que trabajarlo continuamente debido a que es un recurso mental muy abstracto. Se puede asegurar que el trabajo permitió promover usuarios hacia niveles más complejos de interpretación.

En otra experiencia con la lectura de *Veinte mil leguas de viaje submarino*, los grupos del 2012 memorizaron y recitaron poemas sobre el mar, de Lovecraft; a pesar de que el lenguaje ofrecía densidad semántica, ellos habían desarrollado una comunión espiritual con el capitán Nemo que los motivó enormemente.

1.5. Unidad didáctica “Quien conociera a María, amaría a María”.

Contexto:

Para este caso se expone la unidad desarrollada con el grupo del 2009, colegio Industrial de Tocancipá, cuando cursaban séptimo (2010), a partir del trabajo artístico del grupo Les Luthiers, que resultó de gran ayuda por el formato visual, la versatilidad de su propuesta, la agilidad y sutileza para manejar el humor, y en general por el valor que el grupo artístico le otorga a la palabra. No sobra recordar que eran grupos poco homogéneos donde participaban estudiantes de alto nivel de rendimiento y estudiantes con muchas problemáticas socioafectivas que afectaban su aprendizaje.

Objetivo:

Fomentar en los estudiantes mecanismos de pensamiento abierto, holístico y divergente, como trabajo previo al desarrollo de la competencia literaria.

Tiempo: Dos horas.

Unidad didáctica de recepción poética. <i>Quien conociera a María amaría a María</i>	
Mecanismos introducidos en las actividades de recepción	Presentación de la propuesta de Les Luthiers mediante videos. Exploración de calambures a partir de chistes: “no sea burra. Presentación de más ejemplos: “si lloviera”, “qué Tomás”, qué bebes”. Asimilación de la oralidad como forma artística de comunicar sentidos.
Procesos psicológicos	Desajuste de sentido frente a enunciados idénticos. Asimilación del humor, la ironía, la parodia, las impertinencias como elementos estéticos. Percibir el gesto del “otro” como lenguaje estético .
Grupo	Grado séptimo Tocancipá. 2010

Tabla 15 Resumen procedimiento

Descripción:

❖ En una ocasión se presentó un comentario en la clase a raíz de una expresión similar: un alumno dijo “no sea burra” por decir “no se aburra”. Por lo tanto la profesora enunció algunos ejemplos con los cuales se jugaba al doble sentido.

A-Recepción estética. En la sesión siguiente la maestra hizo un repaso sobre ejemplos de calambures, socializaron casos que ellos trajeron, se explicó la definición del calambur con el fin de crear ajustes de pensamiento y de trabajar la fijación de herramientas conceptuales. Luego se les presentó un video de Les Luthiers que tenía el título, “*Quien conociera a María, amaría a María*”. Comentaron el juego mental.

-La docente presentó varios videos con pequeñas secuencias de 5 a 15 minutos sin pedir nada específico para observar por parte de los estudiantes.

-A partir de los videos la docente hizo énfasis en diversos temas literarios: reconocieron el valor semántico, estético y lúdico de la voz, de una forma muy amena. Les Luthiers proporcionan una numerosa fuente de analogías sonoras; los chicos destacaban, por ejemplo, las voces que imitaban instrumentos como en *Lazy Daisy*, o *La gallina dijo Eureka*; el grupo crea divertimentos de carácter estilístico como en *La payada de la vaca*, donde juegan con la posibilidad de rimar y ritmar una adivinanza. En otro video exploran lo gracioso que resulta el actor cuando dice: “¡Jajajaja! Y le digo más: ¡jojo!”.

La actividad se orientó hacia un trabajo histriónico muy complejo a partir del calambur. Se les pidió que hicieran algunas imitaciones pero no hubo éxito.

Resultados.

Los estudiantes reconocieron el gesto corporal, la palabra y la música, entrelazados en una propuesta muy interesante donde el actor crea diversos niveles de teatralidad; descubrieron que la comunicación oral tiene una dimensión estética de alto valor.

La presentación puso en evidencia diferentes niveles de ordenamiento de los eventos que borraban límites entre lo escénico y la realidad, por ejemplo en *Lazy Daisy*, cuando los actores se hacen mofa entre ellos mismos, en medio de la presentación, producen resultados sorprendentes a la vez que falsean los límites entre realidad y escenificación; la propuesta de Les Luthiers realza la impertinencia, la

sátira, lo inusual, reivindica el disparate, a través de juegos muy atractivos que demandaban mucha madurez para su interpretación e inducían procesos de comprensión de manera amena.

Ellos conocían el enunciado “no sea burra, no se aburra” como juego fonético que forma parte del lenguaje coloquial regional pero al escuchar “*Quien conociera a María, amaría a María*”, de Les Luthiers, asumieron con gran facilidad el valor estético y polivalente del calambur; es decir, la expresión cotidiana se convirtió en objeto estético de observación.

En otro juego de palabras creado por Les Luthiers se generaron asociaciones inusuales: “*Polinesia: mujer policía que no entiende razones*”, “*Camarón: aparato enorme que saca fotos*”. etc; el alumno se vio obligado a hacer un ajuste mental ya que debía salir del esquema, palabra – animal de agua, al esquema palabra – objeto de registrar imágenes, y esto les reportó satisfacciones estéticas. También está el hecho de que el actor que presentó las palabras se desenvolvía en un contexto académico “muy serio y formal” lo que sorprendió la recepción del alumno.

Ellos descubrieron que todo gesto era susceptible de ser observado como un acto significativo y creativo, el cual podía suscitar polivalencias de sentido. Esto se pudo juzgar por los comentarios y las reacciones en clase, resultó muy divertido y enriquecedor para ellos. El alumno tomó distancia del lenguaje gestual como hecho cotidiano ya que lo descubría en un contexto, en un escenario y con un dominio artístico que lo impresionaba

No fue posible obtener imitaciones histriónicas de parte del grupo. El alumno de estos contextos semi rurales lleva una carga fuerte de inhibición que no le permite acercarse al lenguaje teatral; en nuestro contexto no se entiende el gesto como una herramienta comunicativa y artística sino como rasgo de una comunicación primaria o coloquial.

Conclusiones generales

En general el trabajo con los grupos de Vianí y Tocancipá tuvo una didáctica y un derrotero flexibles. Aunque guardó los mismos parámetros, las características peculiares de cada grupo, los diferentes momentos y épocas permitieron visualizar el desempeño del niño entre 10 y 12 años de una manera muy amplia y ajustada a la realidad dentro del aula y fuera de ella.

Las unidades didácticas articuladas al currículo no conformaron proyectos amplios, debido a que la poesía hacía recorridos breves para no cansar a los usuarios inexpertos. Lo que perduró fue el mecanismo de pensamiento que debió ser internalizado con paciencia. Se trabajó a partir de la labor previa con una canción, un poema de amor, pero también a partir de un suceso extraordinario, un chiste espontáneo, una salida pedagógica, un video, un texto lúdico que apareció en el salón.

Como se verá en otro apartado más adelante, la palabra poética estableció un vínculo psicológico con el niño, mediante las sensaciones físicas, las emociones y el afecto; por ende, fue necesario desarrollar una etapa primaria, concreta, cercana a la afectividad, tanto en la recepción como en la producción de textos.

Los niños de grado sexto produjeron rimas con esquemas rítmicos, lo que se interpreta como un aporte valioso del ciclo de primaria. Textos como *Rin Rin renacuajo* marcaron mucho las vivencias de los niños en la primaria. Hay que agregar que la fábula de *Rin Rin Renacuajo*, del colombiano Rafael Pombo, fue de gran aceptación entre los niños de la escuela José M. de Sagarra¹⁷ ya que es muy rítmica y cuenta un suceso trágico con mucho humor y palabras sabrosas: La docente la recitó de forma expresiva:

*El hijo de Rana/ Rin.Rin Renacuajo/
salió esta mañana/ muy tieso y muy majo/
Con pantalón corto/ [...]*

Los niños requieren de la rima como de la música pero a veces no se le da el valor necesario. El hábito de rimar podría prolongarse como un producto cultural ligado

¹⁷ Una actividad didáctica que realizó la docente con cada grupo en el 2001.

al folclore Colombiano por lo que es necesario fortalecer esa competencia y este tipo de contenidos. Igualmente, el “repentismo”, la agilidad verbal para rimar de manera espontánea, es muy apreciado en el contexto nacional por sus raíces culturales, pero es un dominio que no se ha planteado en la escuela a pesar de ser una experiencia de gran aceptación por los niños. Queda como una tarea para adelantar tal vez en un momento donde la competencia lectora esté mejor fundamentada aunque se tiene que aceptar que hoy en día es poco lo que la escuela secundaria de nuestro contexto hace por la rima y el ritmo dejando esa tarea a los medios de comunicación masiva (MCM) y a las tendencias urbanas como el rap, o el hip hop.

Hay mucha necesidad de trabajar la poesía con los niños de una manera sistemática tanto en la recepción como en la producción pero sin forzar sus límites. La polivalencia semántica, por ejemplo, es un dominio que poco a poco se puede ir logrando. Se requiere buen nivel de abstracción y de mucha experiencia en la recepción, procesos que no se han planteado del todo como necesidad en la primaria. No obstante, no es conveniente llevar a los niños de primaria a identificar metáforas y comparaciones en un texto escrito ni a inventar poemas como tarea en casa, pues aún se encuentran en el estadio de las operaciones concretas y son contenidos para vivenciar en la escuela.

Uno de los resultados más valiosos y patentes fue la disposición del niño a escuchar la propuesta del otro o escuchar la voz del profesor. Los grupos escolares provenían en general de una cultura que no sabe escuchar, escuchar para disfrutar, valorar, comparar, apoyar, aprender. El hecho de sentirse escuchado por la clase y el profesor fue una experiencia gratificante para el niño, lo que lo llevó a una vivencia afectiva desde la poesía.

Las condiciones y factores que rodearon el trabajo poético variaban siempre: el ambiente, el material, la actitud del grupo, de un estudiante, el momento concreto; a veces una actividad que funcionó a las 7 de la mañana no funcionó a las 12 del día. Esto precisaba una actitud flexible y cuidadosa por parte de la docente para obtener los logros que se había propuesto.

En general los niños mostraron una disposición muy positiva a trabajar el texto poético a pesar de la orientación del currículo escolar hacia las competencias comunicativas de tipo funcional, lo que ha relegado aún más la creatividad verbal.

2) Unidades didácticas. Expresión del mundo subjetivo del joven a través de la poesía.

Este trabajo estaba orientado hacia estudiantes de grados octavo y noveno, (ciclo cuatro), edades entre 14 y 15 años, que habían adelantado un trabajo previo de dos años en el ciclo anterior. Son unidades específicas que buscaban desarrollar mecanismos específicos pero a veces, estaban articuladas a proyectos académicos transversales. Se expondrán en primera instancia dos unidades didácticas. **Qué es un poema, Si yo fuera tambó**, las cuales explican la exploración y dominio inicial de las estructuras literarias; luego se presentará una unidad didáctica dentro de un proyecto en **homenaje a las madres cultivadoras de flores, Una rosa más**, y finalmente, la exploración de estilos y estructuras complejas poéticas, **Tengo hambre de tu boca**.

Fecha	Grupos	Edad	Lugar
2003	2 Grupos 2003. Grado 9	13 y 14 años	Vianí
2007 y 2008	Grupo que inician en el 2005	13 a 15 años	Tocancipá

Tabla 16 Grupos de trabajo

2.1. Unidad didáctica *Qué es un poema*

Contexto. Se ofrecerá una visión del trabajo que se adelantó con el mismo grupo anterior, Tocancipá 2005, cuando cursaban ciclo 4, (grados 8° y 9°) en el año 2007 y 2008. Grupos que mejoraron su rendimiento académico pese a las condiciones socio familiares que ya se manifestaban en un creciente contexto industrial y floricultor de tipo semi rural. También hay una muestra pequeña del grupo escolar de Vianí del 2003. Con estos grupos se inició el trabajo lírico después de dos años de lectura narrativa debido a la poca experiencia lectora que había en este contexto.

Objetivo. Fomentar en el alumno mecanismos de pensamiento creativo de mayor complejidad semántica que le permitan expresar sus inquietudes estéticas.

Tiempo: 4 horas

Unidad didáctica. Exploración de estructuras poéticas, <i>Qué es un poema</i>	
Actividades de recepción	Presentación de poemas y canciones. Seleccionar objetos de observación. Análisis de textos. Memorización de procedimientos.
Mecanismo introducido	Atribuir acciones humanas a objetos propuestos: un poema que respira, que camina, que canta, etc. Combinación de sensaciones, o ideas puestas. Agregar anáforas. Agregar expresiones adjetivas.
Procesos psicológicos	Pensamiento asociativo. Asociaciones lejanas: <i>tu voz que nada entre las olas de mar.</i> Asociaciones cercanas: <i>mis cuadernos que cuentan con una palabra.</i> Combinación insólita.
Grupos	Vianí, 2003 y Tocancipá 2005

Tabla 17 Resumen

Descripción.

❖ Se comenzó con un clima sensible que siempre lo brindó una poesía o una canción popular, como *Amiga*, *Ojalá*, o *Minutos* que presentó la docente directamente, en otros casos se hizo a través de un audio. Son textos que facilitaban

la introducción de estructuras literarias y eran del gusto de los estudiantes. Todos cantaron y memorizaron los textos.

En otras ocasiones la maestra comenzó con poesías complejas que ya habían aprendido en años anteriores.

A. Recepción estética. La maestra recitó el texto de manera muy expresiva, involucrando la voz y el cuerpo, lo repitió por versos para que los estudiantes se lo aprendieran de una vez en la clase. Recitaron el texto entre todos para invocar la fuerza de la voz y lo memorizaron, lo cual despertó mucha emoción.

Luego se seleccionaron ejemplos dentro del texto para observar. La docente explicó el funcionamiento de la estructura poética directamente sobre el texto y en el tablero: una personificación, una metáfora, una antítesis, una sinestesia, una anáfora, como estructuras básicas.

En seguida se afianzó la definición de la estructura literaria para que hubiera una apropiación de herramientas conceptuales, necesaria en trabajos posteriores.

B. Producción. Se les pidió a los estudiantes que aplicaran acciones humanas a objetos inertes propuestos por la docente: un objeto que respira, que camina, que canta. En grado octavo se proponen objetos más abstractos: *palabra*, *poema*. En otra unidad similar la maestra pidió que exploraran con sinestesias, con antítesis, combinando elementos diferentes para forzar el sentido, se pidió agregar siempre una anáfora para darle musicalidad como en las canciones populares. Para que surgieran las sinestesias se pidió escribir varias sensaciones en el tablero y luego combinarlas de manera inusual, con lo cual se lograban binomios novedosos. Había que combinar sensaciones diferentes en esos binomios, por ejemplo, visual con sonora se obtenía: “amarillo chillón” y aunque es un ejemplo poco poético, permitió entender la concurrencia de dos estímulos sensoriales diferentes en una expresión.

-Se hizo un listado de adjetivaciones relacionadas con actividades previas de carácter gramatical, se pidió que las combinaran de manera divergente o inusual, de donde surgen propuestas muy novedosas.

-Los estudiantes fueron escribiendo en el cuaderno y leyendo frente a la clase sus producciones.

Ejemplos de productos.

El siguiente texto surge a partir del trabajo con personificaciones. (Grupo 2003 de Viani)

¿Qué es un poema?

Tu voz que nada entre las olas de mar,

la tarde que se estremece con una mirada,

este poema se limita a perdurar en el crepúsculo,

cuchillos que atraviesan mi corazón agonizante.

Mis cuadernos que cuentan con una palabra, a viva voz,

mi vida.

la música que pasa murmurante por tu ventana.

Tu voz que sueña al amanecer

la tarde que respira al lado de mi corazón

este poema canta el amor que siento

Karen, grado 8°, catorce años.

Grupo 2005 Tocancipá

Palabra

Palabra que huele a amor,

palabra que hiere el corazón, palabra.

Palabra que hace parte del río, de un poema.

Palabra que corre por su acento,

palabra que calma el dolor del alma: perdón.

Palabra con vocales,

caminas en la prosa de mis pensamientos,

montas en versos saltando, saltando,

al ritmo de la estrofa,

y en las canciones... amorosa

Cristian Cárdenas, grado 8°, Tocancipá.

Resultados.

Se cumplió la meta de elaborar personificaciones, sinestesias, anáforas entrelazadas en pequeños poemas o escritos. Los estudiantes disfrutaron del material que produjeron y en general, las personificaciones producen muchas satisfacciones a la audiencia gracias a las asociaciones inusuales: “*Tu voz que nada entre las olas*”, “*palabras con vocales que caminan en la prosa de mis pensamientos*”. En el segundo poema, homenaje a la palabra, se ha sumado la habilidad de escribir sinestesias.

La estudiante Karen de Vianí mostró más facilidad que otros para descubrir posibilidades, todos pensaban en clase que sus poemas eran siempre eróticos y se disponían cuando ella se aprestaba a leer algo suyo.

El colectivo asumió el pensamiento asociativo como un proceso gratificante, sorprendente, y la estructura poética como una herramienta enriquecedora; también se sorprendió con la agilidad de algunos para producir asociaciones lejanas: *tu voz que nada entre las olas de mar*, o asociaciones cercanas: *mis cuadernos que cuentan con una palabra*. La construcción colectiva de saberes generó un lazo afectivo y solidario.

Asumir la combinación insólita como herramienta de producción y valoración de los textos allanó el camino frente a la recepción estética debido a que se partía de un trabajo que activaba su sensibilidad y sus sensaciones corporales, es decir, el alumno se vio involucrado.

2.2. Unidad didáctica. *Si yo fuera tambó*

Contexto. Esta unidad fue desarrollada por el grupo del 2005 cuando cursaban grado octavo en el año 2008. Contaban con cierta experiencia que les permitió improvisar y jugar con asociaciones inusuales. Hay que aclarar que eran grupos numerosos. (40 en cada grupo). También se presenta un taller realizado con un grado once, un grupo de jóvenes adultos casi todos sin experiencia lectora también de la Institución Industrial de Tocancipá, en el 2005

Objetivo.

Apropiarse de mecanismos asociativos inusuales como la despersonalización para generar nuevos discursos expresivos.

Tiempo. 4 horas.

Unidad didáctica. Escritura poética. <i>Si yo fuera un tambó</i>	
Mecanismo introducido	<p>El alumno debe observar el tambor que hay en la clase, detallarlo.</p> <p>El alumno debe imaginar que uno es un tambor y, desde esa perspectiva, expresar un sentimiento.</p> <p>Utilizar la anáfora “si yo fuera tambor” en el poema.</p>
Procesos psicológicos	<p>El ser humano se convierte en un objeto inerte. El tambor en un ser humano?</p> <p>Trasponer esquemas sensoriales y mentales a otro plano.</p> <p>Sincretismo de esquemas mentales opuestos: Incorpora elementos opuestos, los relaciona y produce imágenes.</p> <p>Abrir la mirada no convencional sobre los objetos.</p> <p>Asumir en la experiencia, la función de la metáfora y, por ende, la importancia del pensamiento analógico.</p>
Grupo	<p>Tocancipá, 2005. (2007)</p> <p>Grupo de grado once, año 2005</p>

Tabla 18 Resumen

Descripción

❖ La maestra introdujo en la clase el tambor tradicional del folclore, presentó un poema pequeño y una rima que acompañó con el tambor.

B. Producción textual. Después de la actividad, la docente les solicitó que observaran el tambor en forma minuciosa y sin afanes; luego, que imaginaran que se convertían en un tambor y desde esa perspectiva, que escribieran un texto expresando un sentimiento. También había que agregar la expresión “*si yo fuera tambó*”, título de una canción colombiana, que ellos no conocían.

-El ejercicio se fue acompañando con la guitarra.

-Después de que fueron leyendo algunos de los textos, se les presentó la canción que tenía el mismo título, *Si yo fuera tambó*, de Jorge Artel. La finalidad era que descubrieran la posibilidad de otras escrituras.

-Finalmente recitaron sus escritos mientras la docente les acompañaba con un fondo musical.

B. Se presentó un trabajo similar con un grupo de once en el 2005. Los estudiantes tenían serias dificultades para la lectura y el análisis literario, así que se empezó por la sensibilización hacia la escritura y los poemas amorosos. Con ellos se aplicó el mismo modelo llevado a cabo para escribir “*si yo fuera tambó*”, es decir, se trasladó la sensibilidad humana a un objeto inerte, un mecanismo de asociación de esencias materiales y humanas. Se pudo verificar que esta conexión producía imaginarios interesantes: se les sugirió algunas palabras “sentir que eran un libro o un viento fuerte”; debían utilizar anáforas. La música incidió mucho en el clima estético y emocional.

B- Otra consigna fue hacer un listado de elementos de la calle o del barrio, (semáforo, esquina) para expresar un sentimiento amoroso, al estilo de un poeta colombiano Evelio Rosero. “Todas las calles que conozco son un largo monólogo mío”.

-La socialización dejó ver que aunque no tenían una experiencia previa disfrutaron de las novedades de sus textos aunque no fueran muchos los que quisieron leer.

Ejemplos de los productos

Si yo fuera tambó

Si yo fuera tambó

Te diría que palparas (rosaras) tu seda sobre mí

Y que al retumbar mis entrañas

Escucharas mis palabras con voz de trueno

Solo (te) pido que una centella de sol penetrante

Envista tus vísceras

Y que con ellos mismos provocaran erupciones de amor

Para terminar en el vacío de la nada tu y yo

Carlos, 8º, 2007, trece años, Tocancipá

Un texto del grupo de jóvenes de grado once fue.

Poema

Quiero ser ese río que corre por tus venas

Para hacerte vibrar en las noches de soledad

Déjame ser ese libro que no has escrito

Para ser en él, protagonista.

Déjame ser el ave que en sus alas,

lleva tus desdichas

y deja solo lo bueno en tu corazón

déjame ser más que ese objeto,

ese viejo cuadro que en tu cuarto espera

William, grado once. 2005

Resultados

Sobre una experiencia previa con personificaciones, la maestra les propuso trabajar un proceso más complejo: la despersonificación por decirlo de alguna forma aunque en esencia es un proceso de metaforización o de analogía: “soy un tambor”, “soy un libro”. Se requería de cierta experiencia previa porque el pensamiento debe

trastocarse para establecer una asociación entre la sensibilidad humana y los materiales inertes con sus configuraciones. Los primeros ejercicios fueron poco productivos pero más adelante el estudiante logró transmitir un sentimiento mediante la fuerza del objeto. Intentó ser audaz con el lenguaje y tal vez sus imaginarios desbordaban sus recursos lexicales porque cometió varios errores de coherencia; otros perdieron la perspectiva y se quedaron con uno de los dos esquemas: o el humano o la materia inerte; es decir, presentaban dificultades para urdir dos materiales diferentes en un esquema mental.

El joven se vio obligado a adoptar una perspectiva no convencional sobre los objetos. Esto disponía la mente sin mucho esfuerzo ya que al realizar una asociación mental, surgían automáticamente los resultados. Carlos era un estudiante muy rural, silencioso, que mostró un discurso visceral, sorprendente para quienes lo conocieron. Muchos estudiantes rurales como Carlos evidenciaron un discurso muy coherente, denso e impenetrable que solo un taller de poesía hizo visible en el momento de la socialización.

Todos descubrieron la dimensión estética de su escrito por más modesto que fuera. Los estudiantes se admiraron de lo acertados que estaban en la tarea cuando escucharon la canción de Artel, descubrieron que un simple ejercicio de clase ya estaba planteado como poesía y como canción.

En el segundo poema, del grado once, se encuentra mayor intencionalidad para manejar la analogía: *Quiero ser ese río que corre por tus venas/... Déjame ser ese libro que no has escrito/...* A pesar de la muy escasa experiencia, elaboraron imágenes novedosas que permitieron a todos dimensionar la función de la metáfora y la analogía en general. Al explicar su definición ellos pudieron confrontarla con su experiencia estética individual. La actividad los sorprendió por la facilidad con que producían imaginarios. Presentó características especiales que hablan de un trabajo muy ajustado a la consigna, a pesar de la poca experiencia del grupo, que tal vez su madurez como personas mayores compensaba. Resultó cómodo asumir en la experiencia, la función de la metáfora y, por ende, la importancia del pensamiento analógico, sobre todo para los que escuchaban porque el alumno que leía su texto

estaba pasando por un estado de exaltación emocional que no le permitía observar de manera objetiva.

La actividad permitió expresar subjetividades tal vez en forma inconsciente: la mente se dispuso sin inhibiciones ya que el alumno sentía que estaba solo con su hoja de papel, establecía conexiones con más facilidad, por lo que siempre se insistía en que debía haber absoluto silencio; al momento de socializar se pusieron en evidencia logros individuales en este sentido. La expresión *el vacío de la nada...* permite colegir que los estudiantes están en disposición de adquirir herramientas retóricas muy complejas como el pleonasma.

2.3. Proyecto de Aula. Homenaje a las madres cultivadoras de flores.

Contexto. Los grupos del 2005 que iban en grado noveno en el año 2008, desarrollaron un proyecto en homenaje al Día internacional de las Cultivadoras de Flores (14 de febrero, 2008). Muchos de ellos eran hijos de las mujeres que trabajan en este sector importante de la economía en Tocancipá y que es opresivo con ellas y sus familias. En este caso, desplegó una serie de talleres con el fin de recopilar muchas poesías y canciones para el evento.

Objetivos.

- Fortalecer los lazos de integración social y la expresión afectiva a través de la poesía.
- Usar las estructuras poéticas de manera cotidiana y en contexto para reconocer su capacidad de significación.
- Rendir un homenaje a las cultivadoras de flores el 14 de febrero.

Promover competencias de trabajo en grupo y de investigación. (ver anexo 15)

Tiempo del proyecto total: 2 semanas, (10 horas)

Descripción:

Los estudiantes materializaron la propuesta de hacer un homenaje a las cultivadoras siguiendo un plan de trabajo:

- Trabajos de consulta y exposición de la información obtenida en varias fuentes.
- Trabajo de campo en las plantas de cultivo
- Trabajo literario en torno al tema.
- Celebración en directo por el canal local de televisión.

Para el propósito de este apartado dedicado a la expresión del mundo subjetivo del joven a través de la poesía, se explicará el proceso de escritura de poemas.

2.3.Unidad didáctica. Creación de textos. Homenaje a las trabajadoras de las flores.

Contexto: Grupos de noveno grado que ya dominaban el uso de las figuras literarias en forma inicial.

Tiempo: 4 horas

Unidad didáctica. Creación de textos poéticos como homenaje a las trabajadoras de las flores.	
Mecanismo introducido	Los estudiantes debían hacer sus propuestas en forma libre, incorporando realidades evocadoras como por ejemplo <i>espinas, rosas, sueños</i> , etc. Debían expresar ideas concretas a través de objetos concretos.
Procesos psicológicos	Procesos de síntesis, analogías, simbolización. Abstracciones, esbozo de realidades duras. Asociaciones muy delicadas. Combinación de opuestos. El sentimiento personal sobre una situación cotidiana espolea las asociaciones.
Grupos	(2005) Tocancipá, año 2008 en grado noveno.

Tabla 19 Resumen

Descripción.

❖ Como los estudiantes ya habían realizado un trabajo previo de consulta y exposición sobre el contexto socio económico del sector de los cultivos de flores, su impacto en las mujeres cabeza de familia, había mucha sensibilidad hacia la problemática. Aparte de eso, muchos de ellos compartían la situación. La docente propuso realizar un evento especial, ambientó el tema con una canción: *María, María* de Milton Nascimento y Fernando Brant. Se pidió a los estudiantes que opinaran sobre el contenido de la canción, el contexto local.

B- La profesora les pidió construir un poema utilizando anáforas, objetos simbólicos (alegorías), personificaciones, sinestesias, en fin, todos los elementos que se habían trabajado en talleres anteriores.

-La prioridad es “decir” cosas: adentrarse en los conflictos de la existencia, sensibilizarse con la situación extrema de las mujeres a quienes conocen de cerca porque son sus mamás o tías o vecinas, sin abandonar el discurso poético.

-La lectura de los primeros versos alentó a los demás a construir mientras y brindó el clima sensible necesario.

- En la segunda sesión se leyeron los productos en su totalidad. Se les animó a leerlos en un programa de televisión que se había previsto con anterioridad por la docente y el canal de televisión local.

Ejemplos de productos.

Homenaje

En sus manos están las ganas de vivir,

en sus manos están las ganas de sentir

se necesitan tus manos

para poder sembrar los sueños.

. se necesitan tus lágrimas

para poder meditar

en el milagro que hizo Dios

. al crear la rosa.

la delicadeza de la mujer...

Otro texto.

*[.] esta mujer, una rosa más,
no la cortarán, pero marchita
del esfuerzo está,
con muchos ánimos seguirá.
una rosa más
y el pan en casa está.
Pequeña rosa, María agotada
Con espinas, problemas en casa
Mucho trabajo
Muy poco pago.
Frío al salir, ánimo, mas tarde
Calor habrá,
plástico atormentará
15 minutos a descanso,
Un almuerzo frío ya
Pero la familia, creo,
Lo agradecerá
Esta mujer, una rosa más
no la cortarán, pero marchita,
del esfuerzo está.
Con muchos ánimos seguirá,
semillas en casa para cultivar,
Una rosa más y el pan en casa está*

Cesar P. (ver [anexo 16](#))

Resultados.

La poesía nació de una necesidad de los jóvenes de 14 y 15 años por comunicar o simbolizar una realidad externa pero también de una necesidad interna. Se seleccionaron dos textos a partir del mismo taller para mostrar dos sensibilidades diferentes: Una intimista, idealiza el tema, tiene más musicalidad; otra, contestataria, expresa cotidianidades, expresa dolor.

Persistió el juego verbal, la escritura poética adquirió una complejidad estilística que lo iba alejando del usuario de 12 años. Ya no fue tan constante el verso corto, rítmico y rimado pero persisten los paralelismos. Se encontraron muchas anáforas, paralelismos: *se necesitan tus manos*. También hubo metáforas: *Semillas en casa para cultivar...esta mujer, una rosa más*. Estos versos en particular son de un joven con algunas dificultades, pero que encontró en la poesía una vía de expresión novedosa ante los demás. Demostró una tendencia a la economía de palabras y capacidad de síntesis.

El primer texto, que es de una alumna, muestra cierta actitud introspectiva, una mezcla de ideales y realidades dolorosas. La imagen *se necesita tus manos para poder sembrar los sueños... delicadeza de la mujer* indica cierta alusión del término *sueños* a una realidad muy dura o a una idea romántica asociada a las rosas por el día de San Valentín. Tampoco es claro si se trata de las madres sufridoras que viven condiciones de marginalidad o de las mujeres objeto del regalo en cuyo caso deja ver cierta dificultad para cumplir con la tarea que era expresar la situación de las cultivadoras de flores. El joven fue más claro en el cumplimiento de la consigna; tal vez, esa diferencia entre unos estudiantes más hábiles y otros sea subsanable con el tiempo.

Ya estaban en condiciones de asumir las abstracciones *plástico atormentará*: todos sabemos que las altas temperaturas de los invernaderos fustigan a las trabajadoras. Esto originó que los compañeros comprendieran mejor la función poética en contexto.

Demostraron ser competentes porque pudieron sintetizar todo un contexto en unos versos, es decir, dominaron competencias que van más allá de las básicas. El alumno se vio diferente del otro en su discurso. Además percibió que había aspectos esenciales subjetivos que podían manifestarse a través de la poesía como por ejemplo los que se desprendían de vivir una situación dolorosa.

2.4. Unidad didáctica. *Tengo hambre de tu boca.*

Contexto. Es preciso resaltar que este tipo de trabajo enfocado en el desarrollo del lenguaje poético, no delimitó de forma rigurosa las edades o niveles, pero requería de un proceso previo hacia el ciclo anterior (11 – 12 años). Los 5 grupos del 2005 adelantaron un proceso gradual por tres años y luego en grado noveno (2008) entraron en la exploración de las escuelas literarias latinoamericanas desde la experiencia. Fue el último trabajo que la profesora investigadora adelantó con el grupo porque fue asignada a otros grupos escolares.

Objetivo. Explorar el estilo y los recursos básicos escriturales de 3 poetas vanguardistas a través de la experiencia sensorial.

Tiempo. 6 horas.

Unidad didáctica. Exploración de estilos literarios. <i>Tengo hambre de tu boca.</i>	
Objetivo	Explorar el estilo y los recursos básicos escriturales de 3 poetas vanguardistas a través de la experiencia sensorial.
Mecanismo introducido	Utilizar objetos inertes: piedras, ríos, reloj, y sensaciones físicas en tanto material expresivo como por ejemplo: la respiración, la sed.
Procesos psicológicos	<p>El pensamiento se hace volátil, exacerbado por la música y las lecturas hechas.</p> <p>Codificación de los sentimientos en fenómenos corporales físicos.</p> <p>Asimilar estructuras poéticas ajustadas a nuestra sensibilidad</p> <p>El pensamiento establece relaciones con más facilidad que antes, ya que acude a mecanismos aprehendidos.</p> <p>Connotaciones inusuales como producto de la experimentación</p> <p>Un modelo dado permite experimentar con más facilidad.</p> <p>Relación de opuestos.</p>
Grupos	Grupo 2005, Tocancipá. Año 2008

Tabla 20 Resumen

Descripción de la actividad.

La docente inició la actividad con una canción, *Las penas del becerrero*, de Simón Díaz y una conversación sobre el desamor que es un tema reiterado en los adolescentes. Les ofreció el poema *Epigrama*, de Ernesto Cardenal (1961), para expresar el desamor por si lo “necesitaban”, les causó gracia y lo escucharon. He aquí el texto.

Epigrama

*Al perderte yo a ti, tu y yo hemos perdido:
yo, porque tu eras lo que yo más amaba
y tú, porque yo era el que te amaba más [...]
Pero de los dos, tú pierdes más que yo
Porque yo podré amar a otras como te amaba a ti
Pero a ti no te amarán como te amaba yo.*

Recepción. El poema gustó mucho por la contundencia y las afirmaciones perentorias. Quisieron aprenderlo en el mismo momento. La docente ayudó en el ejercicio de memorización del poema, luego les pidió que revisaran la canción para mostrarles enunciados muy pertinentes para el objetivo: *está sembrado de amor amárratela del pecho...*”.

-Presentó el poema *Tengo hambre de tu boca* de Neruda, con el cual se analizaron estructuras poéticas.

Los llevó a explorar las sensaciones físicas empleadas como recursos para expresar sentimientos: *Estoy hambriento de tu risa*, las extrajeron para analizar su funcionamiento y retroalimentar experiencias previas al igual que con la sinestesia, la personificación, la despersonificación, el símil, la metáfora, la anáfora, la antítesis, adjetivaciones, sinestesias, anáforas, combinaciones inusuales, temáticas novedosas.

Se presentan dos textos explorados:

Tengo hambre de tu boca, de tu voz, de tu pelo

*Y por las calles voy sin nutrirme, callado,
No me sostiene el pan, el alba me desquicia
Busco el sonido líquido de tus pies en el día
Estoy hambriento de tu risa resbalada
De tus manos dolor de furioso granero
Tengo hambre de la pálida piedra de tus uñas
Quiero comer tu piel como una intacta almendra
Quiero comer el rayo quemado en tu hermosura
La nariz soberana del arrogante rostro
Quiero comer la sombra fugaz de tus pestañas.
Pablo Neruda.*

Autobiografía Eduardo Cote Lamus

*Yo tengo por testigo pocas cosas
Algo de luz y unos cuantos versos
Anudados en la vida como un árbol
La piel de vez en cuando se me gasta
Y queda el corazón en alma viva...
Entonces yo no existo, me sollozo
Por todas partes soy voces, palabras
que se me esconden fugaces; como niño
rebosante de juegos alzo ríos
para llenar mi pecho. Así que quiero
despojar de las llamas a la hoguera...
Eduardo Cote Lamus (1959).*

-Finalmente les sugirió buscar dentro de ellos mismos algunos sentimientos que pudieran “codificar” en sensaciones físicas para inducirlos a abstraer, traducir, codificar sentimientos en sensaciones del cuerpo. Algunos fueron dando ejemplos con lo que se animó el grupo.

La docente explicó mediante una lectura algunas de las características de los escritores analizados y se consignaron elementos básicos en el cuaderno.

Recepción. En otra unidad similar la profesora los llevó a indagar el espíritu romántico en la poesía. Primero hicieron una consulta sobre los aportes de la escuela del romanticismo para enriquecer el trabajo y analizaron el himno de Colombia que es una pieza ejemplar: ...*La Virgen sus cabellos/ arranca en agonía/ y de su amor viuda/ los cuelga del ciprés/*, (Rafael Núñez. 1887); de esta manera pudieron ajustar las conceptualizaciones con un texto cotidiano. Detallaron las características básicas para trabajarlas más adelante, por ejemplo las adjetivaciones, recursos literarios, temas como la pasión, la naturaleza, la muerte, la libertad etc.

En una segunda sesión se indujo al grupo a escribir. Primero se recordaron canciones y poemas y luego la profesora les sugirió que escribieran un poema de amor por el estilo. Pidió que trataran de describir un estado emocional mediante los objetos y sensaciones que quisieran, imitando a los poetas. Es decir, que describieran un sentimiento a través de sensaciones como el frío o el hambre, la falta de aire etc. Es importante recordar que la docente enfocaba el trabajo en la exploración de la sensibilidad y la sensualidad, ligadas a la escritura y a una perspectiva estética aunque fuera inicial.

-En diez minutos ya estaban terminados algunos textos.

Como siempre, la docente los animó dando espacio para los primeros versos que fueron escribiendo.

Ejemplos de los productos.

*Me ahogo entre mis lágrimas de desesperación
y grito sobre mi almohada tu nombre
mientras retorciéndome entre mi ira
pienso en lo mucho que pudo ser.
siento vivas mis ganas de morir
y siento que no lo soportaré
desesperado por verte,
de lo contrario*

*no soportaré mi angustia.
el recuerdo, cuál verdugo sin piedad,
se mete en mi sangre
y no me deja respirar
quisiera que esta pena acabara
pero tú nunca de mi corazón te irás
(Miguel. Grado noveno. 2008).*

Otro texto:

*Una gota más
una gota de agua
baja sin rumbo fijo
y siguiendo el rastro
de una gaviota
en las noches retumba sin parar
una y otra vez una gota
que por ser la pequeña
es el sueño de aquella nube
esa gotita de agua
que no quiso vivir...
(Laura, grado 9°, 2008).*

Un tercer poema

*Cuando oí tu grito herido
el mar era silencioso
mientras vagaban
en tus ojos las flores.
cuando oí tu grito herido
tu pelo corría,
las guitarras cantaban
los dedos hinchados sostenían
el reloj que giraba*

*cuando oí tu grito herido
tu frente escurría
lágrimas cristalinas
el tiempo corría
tus ojos gritaban
detrás de esa sombra fría.*

Marisol. Grado 9°, 2008)

Resultados.

El objetivo de esta unidad fue presentarle al estudiante algunas corrientes literarias y a la vez, enriquecer su vivencia a través de ellas; por lo tanto se hizo un acercamiento a los escritores, revisando sus huellas y sus trazos para comprender su forma de significar el mundo.

En un primer momento, la recepción literaria fue muy emotiva. Las duplas *tu y yo, amar y perder, lo que más amaba y el que te amaba más* del poema, plantearon un juego intelectual que movilizó el pensamiento del alumno. Estos juegos sintácticos no impidieron el disfrute emocional tal vez por la viva voz. El ejercicio de memorizar planteó un reto que todos querían intentar. La docente los animó poco a poco a memorizar.

En esta etapa se trabajó sobre dominios iniciales internalizados que facilitaban el surgimiento de imaginarios en la clase, a partir de la recepción estética. Los jóvenes de catorce y quince años se impresionaron por la forma como el autor expresaba su amor desaforado o abnegado. Este acercamiento a poetas de la vanguardia latinoamericana permitió asimilar estructuras poéticas ajustadas a la sensibilidad y entorno colombiano, a través del mecanismo de la imitación. Fue fácil comprender el uso del lenguaje en función de la expresión de los sentimientos sin importar su relación trastocada: *Quiero comer el rayo quemado en tu hermosura.* . Con Cotes Lemus se comprendió un mecanismo sencillo de ir a la introspección del ser; el texto permitía captar la combinación de fenómenos físicos entrelazados con las aristas del

alma o del sentimiento: *La piel de vez en cuando se me gasta/ Y queda el corazón en alma viva... Entonces yo no existo, me sollozo.* Esto enriqueció las posibilidades de observación reflexiva del alumno escritor, cuando escribieron algunos ejemplos similares como ejercicio, encontramos que podían crear textos interesantes mediante la imitación.

En la etapa de producción, el pensamiento se hizo volátil, exacerbado por la música y las lecturas hechas. Los estudiantes seleccionaron en sus escritos elementos próximos (*nube, gota, gaviota, agua*). Relación de opuestos: *Siento vivas mis ganas de morir*, imágenes novedosas: *El recuerdo, cual verdugo sin piedad, se mete en mi sangre.* Hubo combinación inusual de sensaciones (vista, tacto, oído), para encontrar imágenes: *Tus ojos gritaban/ detrás de esa sombra fría.*

El pensamiento establecía relaciones con más facilidad que antes, ya que acudía a mecanismos aprehendidos. Todos los mecanismos obligaban al alumno a realizar ajustes de esquemas por momentos y luego revertirlos y volver a ajustar con la ayuda del docente para ir aprendiendo modelos. Un modelo aprendido permite experimentar con más facilidad, no obstante, unos no pueden separarse del modelo o trasladan fragmentos a otros contextos.

Se logró que expresaran y codificaran los sentimientos en fenómenos corporales físicos, es decir, “somatizar” un sentimiento y describirlo.

Fueron muy expresivos cuando pues se trató de la intimidad de ellos, la familia, el amor; en algunos casos ya vivían el tema del desengaño amoroso; conceptos como la libertad, la injusticia, salen a flote en la medida en que ellos exploran y leen muchos referentes.

Resultó decisivo haber vivenciado desde antes el sentido de una sinestesia para poder asumir un verso como: [...] *Busco el sonido líquido de tus pies en el día* [...]. otro factor positivo es que el poema recitado otorgaba calidez estética al momento. Se percibió una sensibilidad que nacía de cierto existencialismo y desgarramiento que no era gratuito que les permitió desfogar o externalizar una esfera de circunstancias afectivas muy dolorosas, que como adolescentes no pueden solucionar.

Reconocemos un incipiente juego deliberado sobre las palabras con el ánimo de romper la convención lingüística, dando a las imágenes, exuberancia, singularidad y plasticidad, como resultado. No se puede afirmar que resultó un trabajo muy consciente pero sí buscaron realidades multifacéticas y zonas oscuras del ser.

En el poema de Laura parece que apela a una percepción animista. No se decide por la simbolización, sino que se queda un tanto en la contemplación. Laura es de temperamento más suave que Miguel y Marisol.

La socialización de los escritos se realizó en la siguiente sesión para permitir una recepción más serena, pero continuó el apasionamiento creativo. Los poemas tenían una fuerza expresiva que generó un impacto sobre la recepción del grupo. No obstante, los textos escuchados pudieron ser revisados y analizados en sus componentes estilísticos por parte de todo el grupo. El aprendizaje siempre ha sido colectivo y la docente estuvo atenta a llamar la atención sobre cualquier elemento o evento para tener en cuenta por todo el grupo.

Les gustó mucho leer en voz alta los poemas que habían escrito, siempre y cuando el ambiente estuviese cargado de sensibilidad y subjetividad, siempre fueron momentos efímeros; a otros que no querían leer (dos o tres), era necesario llevarlos con un fino tanteo, todo era cuestión de estar alerta a las posibles reacciones del joven.

También hay evidencias de resultados que se obtuvieron con grupos sin experiencia previa y con edades por encima de los 15 años. Es el caso de los textos de los docentes del taller y de los estudiantes de once del año 2005. Este tipo de taller implicaba la satisfacción de una necesidad comunicativa espiritual más allá del interés académico.

Hasta el momento no ha habido exploración consciente de otros recursos como el fonético, tal vez porque ya hubo un proceso que se perdió en la infancia o porque no alcanza el tiempo; puede que haya experimentaciones fonéticas que deben ser trabajadas en los grados superiores; tampoco se ha podido realizar el trabajo con figuras semánticas como la metonimia, debido a que requieren mayor nivel de abstracción; tal vez sea asequible este nivel a los diecisiete y dieciocho años, en los

grados superiores. Debemos aclarar también que en este período de trabajo entre el 2005 y 2008 no se trabajó la adjetivación, por eso tal vez hay diferencias con los textos en los siguientes años; más tarde se descubrió que la ausencia de léxico no permitía dar colorido a las realidades a través de la adjetivación por lo que se viene haciendo un trabajo lexical constante.

Conclusiones generales.

La polivalencia fue vital en la recepción de los estudiantes más avanzados pero llegar a ese nivel requería de un proceso lento y gradual desde los primeros ciclos. Este diseño permite demostrar que los niños adquieren un dominio del doble valor de las palabras mediante las estrategias orientadas por el maestro y el mismo contexto socioafectivo, que se constituye en el material necesario. Se obtuvo a través de la lectura, no solo de poemas sino de textos narrativos y de material audiovisual.

Muy importante es el trabajo poético a partir de la lectura del texto narrativo porque muchos relatos que se llevaron a clase apelaban a la capacidad del alumno para recepcionar imágenes sugestivas y connotativas de las cuales se podía iniciar un nuevo escrito significativo. En casi todos los textos narrativos encontramos la manera de vincular la poesía para trabajarla en contexto como estímulo sensorial más que como objeto de análisis literario. En muchos casos el alumno escribía un texto lírico relacionado con una fuerte emoción durante la lectura, lo cual exponemos en otras unidades.

Vemos entonces cómo los jóvenes desarrollan un lenguaje personal para explicar o representar la realidad a través la poesía. Ya han recorrido un buen trayecto ejercitándose en el uso de los recursos poéticos según las necesidades afectivas: buscan la economía de palabras en el lenguaje literario, asumen poco a poco la trasgresión y la ambigüedad como fundamento no solo del lenguaje literario sino de la perspectiva ficcional. Algunos muy escasos, emplean la ironía, una de las herramientas más sutiles y complejas.

Con los últimos textos podemos ver la facilidad con que los estudiantes provocan un sinnúmero de estremecimientos, de connotaciones y de polivalencias, no de forma consciente, sino producto de la experimentación sobre las relaciones

imprevistas, absurdas o inusuales de las esferas del lenguaje, los imaginarios y el contexto. Estudiar los estilos literarios es descubrir otras contingencias y otras miradas tras el ejercicio de escribir, y se requiere de cierta madurez intelectual.

A pesar de haber casos más destacados que otros, todos sienten la necesidad de leer sus textos, buscan dar realce al poema con la voz acentuada, pausada, tal vez por la atmósfera emocional en que se encuentran que hace que todo texto sea válido; esto nos permite asumir que la sesión de socialización resulta una terapia vivencial. Los últimos textos producidos muestran en general que tanto los niños que escriben como los que escuchan tienen un acercamiento vivencial al lenguaje poético como usuarios reales, lo que produce mucho placer y activa el intelecto sin mayor dificultad.

No obstante, en un grupo de cuarenta jóvenes, siempre hubo tres o cuatro que no quisieron leer sus escritos, y dos o tres que aseguraron no estar inspirados, entonces se les pidió otro tipo de escritura más reflexiva con el fin de vincularlos a la clase.

En los grupos de seguimiento se percibió que la poesía plasmaba las más íntimas inquietudes de los chicos de la escuela secundaria, ya que se afina en la sensualidad, es transgresora y divertida como ellos, y requiere de procesos de abstracción que el adolescente de hoy maneja mejor, debido a la multiplicidad de códigos y formatos que usa. Hay que recordar que habrá una etapa de madurez intertextual que se espera desarrollar hacia los 16 y 17 años en el ciclo cinco.

2.5. Unidad didáctica. ¡Amor constante más allá de la muerte! Francisco de Quevedo.

Contexto. Esta unidad didáctica fue aplicada con un grupo que solo llevaba un año con el trabajo de seguimiento, del colegio Industrial de Tocancipá en el año 2010. Una tarea interesante fue llevar un escritor clásico como Francisco de Quevedo al salón de clase con estudiantes aficionados al ska y el rap que no tenían experiencia estética a pesar de cursar grado décimo y con edades entre 17 y 18 años.

Objetivos:

Acercar el grupo a un tipo de experiencia estética que encontrara fundamentos literarios en autores clásicos.

Buscar coincidencias entre los aportes de Octavio Paz, el poema de Quevedo y la propia experiencia sensorial de los jóvenes.

Explorar el tema del suicidio para llegar a la escritura personal.

Tiempo: 4 horas.

Unidad didáctica. ¡Amor constante más allá de la muerte! Francisco de Quevedo.	
Objetivo.	Fomentar el acercamiento de los estudiantes al autor clásico y al discurso intertextual a través de un trabajo sensorial.
Procesos de recepción.	Sensibilización a través de las canciones. Escuchar el poema de F. de Quevedo. Explicaciones estilísticas: figuras literaria, estilo, temática. Incorporación de estructuras retóricas desde la experiencia propia. Paralelismos entre canciones y el poema, entre los escritos en clase y el de Quevedo. Comprender la perspectiva de otro autor sobre el poema
Mecanismo introducido	Con algunas palabras extraídas previamente del poema, <i>Amor constante más allá de la muerte</i> de Francisco de Quevedo, los estudiantes debían escribir un poema que hablara del amor después de la muerte: Río, sombra, sangre
Procesos psicológicos	Evocación de imaginarios a partir de las palabras. Reconocimiento del otro y su universo subjetivo. Ajuste de esquemas de sentido cotidiano con una perspectiva de autor. Doble perspectiva sobre el tema del amor.
Grupos	Grado 10°. Año 2010. Grado 10° del 2015

Tabla 21 Resumen

Descripción.

❖ La docente indujo el tema del amor más allá de la muerte, el suicidio, la soledad como actividad final de la lectura de *Como agua para chocolate*; pidió a los estudiantes que para la siguiente clase trajeran canciones que hablaran de este tema, con el fin de integrar varios estilos y géneros alrededor de un proyecto más amplio que reforzara el trabajo de la intertextualidad.

Los estudiantes trajeron muchas canciones en todos los ritmos que hablaban sobre el tema de la muerte, el amor y el suicidio. Hubo una charla muy interesante y la profesora se inclinó por esta canción del contexto mexicano. Presentamos un fragmento:

*...Con su guitarra cantando
se pasa noches enteras
hombre y guitarra llorando
a la luz de las estrellas
Después se pierde en la noche
y aunque la noche es muy bella
él va pidiéndole a Dios
que se lo lleve con ella*

Autor: José Alfredo Jiménez

Producción. Aprovechando el clima estético cultivado por el diálogo y las canciones, se les exhortó a escribir un poema que hablara del amor después de la muerte. Debían incluir unas palabras extraídas previamente del poema *Amor constante más allá de la muerte*, de Francisco de Quevedo: Río, sombra, sangre, llama, entre otras.

-Había que emplear personificaciones, sinestesias y antítesis, para lo cual ya tenía cierta experiencia inicial.

-Socializaron sus productos en la misma clase y mostraron gran madurez para escribir.

A. Recepción. Sobre este clima estético y emocional se hizo la presentación del poema de Quevedo haciendo énfasis en su contenido cercano al tema del amor más allá de la muerte. La voz de la docente imprimió un carácter intimista al poema para atraer a los oyentes:

Amor constante más allá de la muerte

*Cerrar podrá mis ojos la postrera
Sombra que me llevare el blanco día,
Y podrá desatar esta alma mía
Hora a su afán ansioso lisonjera;*

*Mas no, de esotra parte, en la ribera,
Dejará la memoria, en donde ardía:
Nadar sabe mi llama el agua fría,
Y perder el respeto a ley severa.*

*Alma a quien todo un dios prisión ha sido,
Venas que humor a tanto fuego han dado,
Medulas que han gloriosamente ardido:*

*Su cuerpo dejará no su cuidado;
Serán ceniza, mas tendrá sentido;
Polvo serán, mas polvo enamorado.*

FRANCISCO DE QUEVEDO (1580-1645)

-La docente dio las explicaciones básicas sobre los recursos que empleó el autor para expresar los sentimientos. Eran básicas por la poca experiencia del alumno:

Hipérbaton: *Cerrar podrá mis ojos*

Epítetos: *la postrera Sombra,*

Alusiones oscuras: *Alma a quien todo un dios prisión ha sido*

Encabalgamientos.

Anáforas

-Finalmente abordaron el texto de Quevedo a partir del discurso ensayístico para explorar la intertextualidad y la argumentación: se leyó un fragmento del ensayo de Octavio Paz alusivo al poema (Paz, *La llama doble*, 199)

-Se socializaron inquietudes sobre el tema de la literatura y sus recursos expresivos. Hicieron una consulta sobre aspectos de la biografía de Quevedo y Paz.

Ejemplo de los productos.

*El agua de vida que brota de tus labios
Hace caminar mi sombra
Por el río del olvido,
Sangre de tus venas
Encendiste la llama de la oscuridad*
Hasbleidy Camacho.

Otro poema:

*Aunque la llama del alma se apague
Y la sombra camine entre tu voz
la gracia en la muerte se eleva
Río que corre cuando se dice adiós
La sangre hierve en mi pecho
Esperando esa fatídica razón
Con la cual el morir me lleve
A apagar con agua mi ardiente corazón.*
Sandra. Grado 10° 2010.

Otro texto:

*En el amor y la muerte
solo hay sombras
bañadas en un final
Sus ojos solo ven un río frío
Sombras enganchadas a mi cuerpo
Como torrentes ríos que invaden mis venas
Oscuro y frío fuego que espera por ti
Mis cenizas esperan por las tuyas*

Y mi corazón palpita para construir un final
Espero por ti y mis ojos anhelan ver los tuyos, junto a la luna
Adriana. Grado 10. 2015

Resultados de la actividad:

Se recurrió a la vivencia sensorial para fijar un estilo literario de una manera más duradera. A partir de las vivencias personales de los estudiantes llegamos a la escritura erótica, como sensibilización previa a la lectura de F. de Quevedo para finalmente entenderlo a través de la mirada crítica de Octavio Paz y reconocer algunos de sus recursos estilísticos.

Resultó efectivo cualificar el proceso de recepción a través de la exploración sensorial en los grados superiores, como en el caso de la lectura del poema de Quevedo. El grupo de 40 estudiantes llevaba medio año dentro de la propuesta y no se podía entrar a realizar un proceso acorde con el nivel y las exigencias de los estándares curriculares, debido a la poca experiencia en la lectura poética y sus aficiones muy urbanas. Los estudiantes empezaron por canciones de Nirvana y por escribir sobre el espinoso tema del amor, para acceder al significado global del poema barroco. (ver [Anexo 30](#))

En estos escritos previos a la presentación del poema de F de Quevedo, reconocemos un incipiente juego deliberado sobre las palabras con el ánimo de romper la convención lingüística. Hubo textos novedosos. Todos los estudiantes emplearon la metáfora, la combinación inusual para recrear la realidad. Pudieron asimilar estructuras retóricas desde la experiencia propia, evocar imaginarios a partir de las palabras dadas y se sintieron muy bien cuando descubrieron cierta coincidencia con Quevedo en el lenguaje, como en el verso: *Hace caminar mi sombra/ Por el río del olvido.../*

También fue notorio el reconocimiento que ellos hicieron del discurso del otro como un interlocutor válido, con un universo subjetivo que se dinamizaba gracias a un ejercicio textual, donde la sensibilidad ejercía una influencia extática pero efímera.

Fueron momentos de gran comunión afectiva y estética que pasaron, dejando experiencias sobre el lenguaje lírico muy valiosas para ellos.

Las canciones populares permitieron acercarse a un autor complejo gracias a que su lenguaje exploraba los mismos imaginarios con un estilo sencillo y asequible de manera que se hizo un ejercicio de intertextualidad muy interesante.

Mediante la perspectiva de Octavio Paz, (1993:63) también descubrieron las estrategias del autor para referirse a un poema y hacer crítica literaria. Ese ha sido uno de los objetivos del trabajo.

Hubo un acercamiento a la literatura barroca de una manera muy amena que venció las dificultades estilísticas y permitió acceder a figuras literarias complejas con la ayuda de la docente. Por ejemplo el hipérbaton resultó una herramienta más comprensible; asumieron las antítesis con mayor seguridad dados los contrastes y paradojas que vinculaban la muerte y el amor.

No se continuó con el tema de la escuela barroca porque no había dominios muy sólidos a pesar de ser estudiantes de un grado superior. Éste fue uno de los grupos con mayor dificultad al igual que otro grado once con el cual se trabajó en el año 2005.

Como siempre, todos manifestaron interés en expresar inquietudes íntimas. El discurso poético aportó experiencias vívidas a los jóvenes en una etapa crítica de su desarrollo individual y afectivo, es decir, concilió hasta cierto punto los estándares curriculares con sus necesidades estéticas y afectivas.

2. La exploración del pensamiento ficcional mediante la producción de textos narrativos.

1) Unidades Didácticas. Proceso inicial de escritura de cuentos.

Contexto. Se presenta en primera instancia descripción de la experiencia realizada con los estudiantes más pequeños: el grupo de Vianí, Colombia y el grupo de la Escuela Josep M. de Sagarra, de Barcelona. Con ambos se realizó la unidad a partir del “museo de objetos antiguos”. Aquí se presentan tres textos: **Chuky, El libro encantado, En una casa desolada**; luego se describe la unidad sobre **La máscara y el camello** realizada con el grupo de Vianí. Se hará un análisis comparativo para revisar diferencias y correspondencias entre los dos contextos. Después se describe el trabajo realizado con los grupos iniciales de Tocancipá hacia el año 2009, se analizarán sus resultados que implican mecanismos más complejos con grupos también más complejos. Como muestras tenemos dos textos: **Caperucita roja, la Bruja Negra**. Se cierra este apartado con unas conclusiones generales sobre la escritura inicial.

Objetivos. Estimular diferentes conexiones mentales mediante la introducción de mecanismos novedosos aplicados a la escritura de textos ficcionales.

Fecha	Grupos	Edad	Lugar
1999	Grado 6°	10 y 11 años.	Escuela de Vianí.
2001	Grado 3°	7 y 8 años	Escuela Josep M. de Sagarra. Barcelona.
2009	Grado 6°	11 y 12 años.	Industrial de Tocancipá
2010	Grado 7°	12 y 13 años	Industrial de Tocancipá
No aparecen los grupos de sexto del 2005 porque fue una etapa muy complicada de adaptación de la docente al contexto urbano de Tocancipá y el diagnóstico era muy crítico.			

Tabla 22 Grupos participantes en escritura inicial

1.1. Unidad didáctica: Museo de objetos antiguos.

Contexto: Se presenta la experiencia de escritura realizada con los grupos de Colombia y Barcelona. Con ambos se realizó la unidad a partir del “museo de objetos antiguos”. Presentamos cuatro textos: *Chuky*, *El muñeco de la muerte* y *El libro encantado*, de los niños de Barcelona y *En una casa desolada*, de los niños de Vianí.

Objetivo: Suscitar imaginarios narrativos iniciales a partir de la combinación de elementos heterogéneos y del mecanismo de extrañamiento, para crear relatos.

Tiempo: Cuatro horas.

Unidad didáctica a partir del Museo de objetos antiguos.		
Objetivo	Escribir cuentos misteriosos mediante la combinación de objetos extraídos de un museo de antigüedades.	
Mecanismo introducido	A partir de una escenografía que consiste en un museo de objetos antiguos, los niños deben seleccionarlos y combinarlos al azar, para construir una historia misteriosa con ellos.	
Procesos psicológicos	Transformación los objetos en personajes. Combinación inusual de objetos. Mecanismos de animismo, Asociación y disociación de objetos Cristalización de personajes fantásticos.	
Grupos/ lugar	Grado 3° Escuela Josep M. de Sagarra, Barcelona.	Grado 6°. Institución Educativa de Vianí.

Tabla 23 Resumen

Descripción.

La profesora pidió con anterioridad a los niños que trajeran objetos antiguos de la casa, planchas de carbón, libros antiguos, muñecos viejos. Construyó un escenario con una atmósfera de misterio estimulada por la música.

Inició la sesión con el comentario sobre un cuento misterioso que conocían. Fueron surgiendo más relatos; la docente indujo a los niños a comentar historias sobre objetos antiguos que veían en la casa de la abuela y que posiblemente nos hablaban de historias pasadas. Los niños fueron conducidos frente al museo, se hizo énfasis en algún aspecto específico para tener en cuenta más adelante: relacionar un muñeco viejo de trapo con un libro por ejemplo.

En otra unidad didáctica se hizo énfasis en los elementos de un cuento escuchado, por ejemplo, los amores imposibles del cuento de Andersen, *El trompo y la pelota*; la docente contó la historia de forma muy expresiva y luego dialogaron sobre la imposibilidad de esta relación amorosa. Buscaron casos similares al del trompo y la pelota.

Producción-textual. Los estudiantes entraron al museo preparado de antemano, observaron con curiosidad la escenografía, la maestra les propuso que observaran muy atentos y luego escribieran historias a su antojo, debían involucrar los objetos que observaban, convertirlos en personajes o elementos del cuento; allí permanecieron toda la sesión.

Con el cuento de Andersen: les indujo a buscar objetos para armar parejas y a imaginar otros amores imposibles imitando a La pelota y el trompo de Andersen.

-Pidió a algunos de ellos que fueran leyendo una o dos líneas del comienzo, para mantener la intención de escribir porque podían desmotivarse; se cercioró de que otros estaban escribiendo y los animó a continuar.

-Los estudiantes preguntaron sobre la forma como podían expresar una idea por escrito, corregir ortografía etc. La profesora les brindó los recursos lexicales que podían servir en su proceso de escritura.

-Socialización. Resultó un momento muy emotivo porque ellos querían ser escuchados por encima de cualquier prevención. Todos escucharon con atención los textos de los demás esperando cosas nuevas. Los niños iban escuchando el relato al tiempo que ubicaban en la escenografía los objetos relacionados.

Ejemplos de productos.

Sobre esta unidad se presentan tres textos de la escuela Josep M. de Sagarra y uno del colegio de Vianí.

1.a. Chuky, el muñeco diabólico. Escuela Josep M. de Sagarra, Barcelona, grado 3º. (Algunas comas se colocan para su comprensión).

original de “La casa desolada *Había una vez una casa donde vivía una muñeca diabólica que se llamaba Xuqui. Toda la gente le tenía miedo, porque la gente decía que la creó un hombre que se llamaba David. Un día Xuqui mata a su amo y se queda en la casa tres años después.*

Un día una familia se instala en la casa donde vivía Xuqui. El primer día la madre comenzó a arreglar la casa, el segundo día la madre encontró a Xuqui y la puso en la cama de su hijo Carlos que tenía cuatro años. Cuando Carlos volvía a casa con su papá Emilio, se puso a hacer deberes. Cuando acabó fue a cenar después de cenar fue a la cama. cuando vió a Xuqui lo cogió y lo rompió.

1.b. El muñeco de la muerte. (escuela Josep M. de Sagarra, grado 3º)

Había una vez un muñeco asesino que todos los niños que lo tenían a los dos días el muñeco los mataba. Cuando los expertos lo exploraron tenía un microchip. El muñeco parecía un bebé, tenía los ojos azules y lo vendían a un millón. Un niño rico que se llamaba Gregorio como era pequeño lo destrozó pero había[n] muchos repartidos por el mundo, su creador se llamaba Osama Bin Laden que los creaba para quedarse con todo.

1.c. El libro encantado (escuela Josep M. de Sagarra, grado 3º) (ver [anexo 17](#))

Hace miles y miles de años, había un libro muy misterioso. Era muy grande, un día mientras iba paseando tranquilamente, escuchó unas risitas, pero el libro siguió caminando, después se le apareció un gallo muy presumido y le dijo: “esta semana dan en la feria unos video juegos nuevos pero como tu eres tan tonto no podrás tener un video juego” El libro se puso muy triste y se fue para la casa. Cuando iba a comprar una barra de pan se encontró con un reloj, después con un muñeco y así todo el rato. En esa semana fue a la feria

pero no había ningún video juego. Luego descubrió por qué no había video juegos, porque eso era un cuento que le habían escrito, lo mismo pasó con los otros objetos. Por eso dicen que cuando duermes los libros se abren. Fin Laura (ver original [anexo 17](#)).

1.d. En una casa desolada. Vianí.

Había varios elementos en una casa que era muy vieja y los elementos tenían vida y querían ir a la ciudad.

Y la lámpara dijo —yo alumbraré,

—yo les guiaré, dijo el mapa

Y la mula de barro dijo: yo llevaré lo necesario,

Y dijo la plancha —yo alejaré a los mosquitos y mantendré caliente a los osos.

Por último dijo el diccionario, —yo les diré las cosas que no entiendan.

Y empezó el viaje a la gran ciudad. La mula en el bosque fue devorada por la tierra, la plancha era una experta en la pradera deslizándose.

Llegó la noche y una ráfaga de viento abatía apagando la lámpara, al mismo tiempo llevándose el mapa.

Ya habían pasado 2 semanas y llegaron a la ciudad: las planchas ya no votaban humo, ni necesitaban carbón, sino electricidad, y los osos ya no eran de seda sino de algodón. Y el diccionario se llevó una gran decepción al ver una enciclopedia 100 veces mejor que el diccionario. Al ver esa maravillosa tecnología dijeron

—nosotros estorbamos, vámonos; pero se los llevaron donde una abuela que los adoptó como si fueran sus hijos.

Ver anexo del fragmento”.([Anexo 18](#))

Resultados

Este tipo de taller generó relaciones divergentes y permitió verificar algunas de las formas en que la fantasía se vincula con la realidad como lo plantea Vygotsky, cuando hace referencia a los procesos creativos. También habla de la vinculación entre fantasía y emoción cuando afirma que el niño selecciona imágenes de tal forma que correspondan a su estado interior y no a la lógica exterior. En este caso, el

escenario decorado con objetos antiguos y la música sugestiva hizo emerger imaginarios correspondientes tal como lo había planeado la docente.

Se encontraron aspectos en común en los dos centros educativos: Según Gordon (1961), el pensamiento sinéctico es enseñable, la mente, suspendida en una esfera ficcional, establece vínculos inusuales y se habitúa a la práctica cotidiana; los niños respondieron con mucha motivación frente al escenario sugestivo de objetos extraños que tenían al frente. En los dos grupos, los niños manifestaron interés en leer ante los demás sus textos, lo que nos permitió a todos valorar la calidad de las creaciones sin necesidad de la intervención explícita del profesor: Valoraron que fueran graciosos, que tuvieran matices de misterio, que involucraran personajes de la vida cotidiana en la narración. Los niños de sexto adquirieron un poco más de experiencia para juzgar sus trabajos respecto de la calidad de las imágenes creadas. Tanto los niños de tercero de Barcelona como los de sexto de Vianí elaboraron historias con procesos animistas y sincréticos. En el texto 1.d notamos que subsistió un rasgo primario en la naturaleza animista a pesar de que era de grado superior: “Y dijo la plancha –yo alejaré a los mosquitos”.

Es muy significativo el hecho de que al grupo de Barcelona se le pidió que pasaran el texto en limpio, con el propósito de ver si hacían cambios pues no se hicieron correcciones mientras escribían y no fue posible. Su trabajo estaba terminado y no admitía reformas o simplemente pudo ser cuestión de pereza. Con casi todos los grupos de la experiencia pudimos verificar muy poca voluntad para retocar o mejorar cosas. Tal vez se debe a que no pasa de ser un trabajo momentáneo, de carácter lúdico, sin un objetivo extraescolar como un concurso por ejemplo. Se escribe por un placer momentáneo.

Mirando comparativamente los textos se pueden hacer inferencias sobre rasgos del niño usuario. En los imaginarios de los niños urbanos (Barcelona) a todas luces se ve la influencia mediática, (textos 1.a, 1.b, y 1.c). La maestra de la clase estaba impresionada por uno de los textos y comentó que los niños veían mucha televisión; los resultados están condicionados por la edad y por vivencias que en la mayoría de las veces surgieron frente a la televisión y el ordenador; ellos disfrutaron y

reconocieron el ingenioso recurso de su autor, se rieron mucho con la alusión a Gregorio, porque era un compañero del grupo. El texto 1.d, en cambio, refleja a través del lenguaje, un discurso y una perspectiva estética propia del niño rural con sus contradicciones frente a la modernidad y lo urbano.

Con respecto a la permanencia del hilo narrativo, se puede anotar que el personaje del texto 1.d se pierde en el relato, ésta es una competencia que hay que trabajar mucho; el título sugiere una cosa pero el relato lo desvirtúa, porque el niño se ha “perdido”, se ha dejado llevar por su historia; son niños con mayor experiencia interior y poca experiencia en el relato; primó lo subjetivo, lo que tenía sentido para él. No es una falla en la competencia, es una expresión de lo que ocupa su inquietud, prima su apego al elemento maternal: *los llevaron donde una abuela que los adoptó como si fueran sus hijos*. En este contexto rural, la abuela es un referente muy importante.

Los niños de 10 años ya se van haciendo conscientes, aunque no de manera concluyente, de la distancia entre ellos y el relato. En el texto 1.a. vemos que la lógica interna del relato se pierde un poco, debido a que no era de interés para el niño escritor. A los 8 años no era fácil mantener el hilo del relato. Estaban entusiasmados con el asunto escabroso de *bin laden y chuky*, al respecto, Vygotsky señala que durante el proceso de configuración de una imagen, es normal que el niño sobreestime un objeto, lo deforme o lo modele. Estos niños de los dos primeros textos no entran en detalles narrativos ni el tiempo es un elemento muy significativo para ellos, pues no ayuda a organizar la historia en el relato como se sí observa en el texto 1.d del grado sexto. Pierden la coherencia narrativa con el afán de introducir elementos cotidianos y muy conocidos.

Los dos primeros textos pertenecen a niños lo que implica diferencias en el tratamiento narrativo con respecto a las niñas. El texto de Laura por su parte, involucra elementos de su vida cotidiana y tiene mayor número de percepciones subjetivas; en algún momento escritora y personaje se identifican, por lo tanto la estudiante se pierde del objetivo y se hunde en sus vivencias personales: *El libro se puso muy triste y se fue para la casa*; también se percibe a un hermano con el que a veces discute. El final

del texto muestra mayor introspección y lógica interna que el texto 1.d, pese a que su autora estaba en tercero. Esto para señalar que hay algunos pequeños autores, sobre todo autoras, que se inclinan por la exploración de su propio mundo interior y dejan entrever sus inquietudes o conflictos personales a través de la historia que crean. Su actitud es más subjetiva y se van menos por la descripción exterior de los objetos.

Aunque Laura evidencia poca estructura narrativa posee mejores herramientas lingüísticas y crea relaciones insólitas: el suceso del video -juego "*estaba escrito en el libro*", es decir, plantea un mundo ficcional dentro de otro también ficcional; hace una introspección y remata con una frase interesante, que no se sabe si se le ocurrió o ya estaba en sus saberes previos: "cuando duermes, los libros se abren". Si es lo primero, evidencia ingeniosidad de ideas; si es lo segundo, muestra habilidad para intertextualizar. Vemos interacciones extrañas en la historia: *hace miles de años y los video- juegos*. Esto puede obedecer a una lógica interna del texto, el cuento fantástico se dirige siempre a una época remota, su existencia está bien lejos de la cotidianidad; sin embargo la escritora no se escapa al hecho de involucrar inconscientemente su cotidianidad.

Salvo el texto de Laura, en los demás se percibe una relación muy concreta y cotidiana de los elementos: "El diccionario: *les diré las cosas que no entiendan*". "El mapa: *yo les guiaré*", Bin Laden y Chuky (personajes de actualidad en ese entonces). En el texto 1.b, el escritor involucra a su compañero de clase como personaje ficcional con ánimo de divertir. La intención de escribir en los niños es más lúdica que estética y deja ver el temperamento jocoso.

En general se puede afirmar que todos los textos evidencian un nivel de complejidad bajo en la narración y el dominio de la macro estructura es rudimentario. No obstante, el texto 1.c y 1.d dominan mejor la estructura narrativa y sus unidades en términos de Propp: un inicio, unos protagonistas, un propósito, fuerzas antagonistas, resolución, dicotomías. Aún así, evidencian procesos mentales más complejos como el contraste; relacionan muchos más elementos con lógica interna, en una estructura narrativa básica.

Con la unidad sobre *el trompo y la pelota*, uno del grupo de Vianí hizo una historia de amor con un gusano que produce picazón y una mariposa, historia de amor imposible donde ella busca que el gusano roce sus alas para morir (suicidio). El seguimiento evolutivo del proceso nos deja ver que con el aumento de la edad y la vivencia cotidiana se dominan los paradigmas narrativos, es cuestión de trabajar con constancia y con un objetivo claro.

Finalmente todos involucraron experiencias ligadas a una relación afectiva negativa o positiva, lo que permite afirmar que la literatura permite al niño explorar su yo interno sin límites, gracias al solapamiento de éste en el discurso literario. Bateson afirma que el foco de un discurso ficcional como *el libro encantado* no está en los personajes sino en las relaciones que se dan entre los personajes proyectados por el niño, aspecto esencial que constituye una función del lenguaje ficcional en niños y adolescentes. El momento de la socialización es muy revelador para ellos porque descubren las relaciones que se plantean los otros, por fuera de su universo de imaginarios. Una forma de reconocer al otro. Hacen metacognición cuando comparan, ajustan conscientemente, analizan la forma como el compañero relacionó los objetos.

Pasamos a otra unidad de escritura inicial con el grupo de Vianí sobre *La máscara y el camello* para la actividad gráfica y musical que incide en el trabajo de grupo.

1.2. Unidad didáctica La máscara y el camello.

Contexto: La unidad se trabajó con el mismo grupo escolar de Vianí, en grado séptimo; se realizó este taller que implicaba el elemento musical, el dibujo y la escritura.

Objetivo:

Llevar al niño a establecer relaciones divergentes y novedosas a partir de unas condiciones concretas con el fin de crear cuentos.

Tiempo: Dos horas.

Unidad didáctica <i>La máscara y el camello</i>	
Mecanismo introducido	Dibujar líneas siguiendo el ritmo de la música, (obra de música clásica). Resaltar imágenes que surgen del entramado. Crear historias con los elementos sugeridos por el dibujo.
Procesos psicológicos	Asociar la dinámica de la música con la dinámica de la mente sobre el papel. Generar imágenes según el estímulo musical. Asociar en forma automática imágenes que surgen. Sintetizar los elementos en una trama narrativa.
Grupo/ Lugar	Grupo de Vianí. Grado 7° 1999

Tabla 24 Resumen

Descripción

❖ La docente explicó a los estudiantes en qué consistía el taller, lo planteó como un trabajo lúdico, luego solicitó a los niños alistar una hoja en blanco, lápiz, bolígrafo.

B. Les explicó que una vez que sonara la pieza musical, los niños hicieran trazos libres hasta saturar la hoja, tratando de configurar los movimientos musicales sobre el papel. Después les dijo que buscaran dentro de los trazos posibles figuras y las fueran resaltando. (ver gráfico [anexo 20](#))

-Cuando tuvieron un buen número de figuras resaltadas dentro del trazado, les sugirió que escribieran una historia con los elementos que quisieran sin pensar mucho en que quedara bien o mal, es decir relacionando en forma automática los objetos que iban quedando.

-Algunos estudiantes leyeron fragmentos de lo escrito para sugerir al grupo o para dar impulso a los rezagados.

-Todo el grupo leyó los textos producidos. Algunos querían mirar los dibujos de los compañeros que leían.

Ejemplos de productos

Surgieron muchos textos en los cuales la relación entre las figuras es muy simple. No había mucha experiencia en este tipo de ejercicio. Uno de los más elaborados fue el siguiente.

La máscara y el camello

Cuenta la leyenda que había un camello muy bello donde montaba una horrible y aterradora máscara. Donde escuchaba con unos onifonos (sic) de hueso, que cuando se los colgaba, asustaba, pelando (mostrando) los dientes blancos como los de la oveja.

La máscara era muy horrible pero por el camino se encontró un lago, sus aguas eran bellas y hermosas de color azul. Se inclinó a beber el hermoso camello, cuando un tiburón, se lo comió y lo dejó en los solos huesos, como para que la máscara picara con una(sic) hacha y lo sudara (freír) y se lo comiera con zanahoria en la olla de barro. En la olla de barro con su cuchara de palo, escuchando música con sus onífonos (audífonos) de hueso, en la cueva del marfil, junto al caballo que siempre existía allí desde cuando su dueño lo abandonó y solo de su amo la calavera quedó. En el lago del tiburón junto los huesos del camello y del patrón. Y así este cuento se acabó con la horrible mascara que sobrevivió (Oliverio, 10 años).

Resultados.

El automatismo se evidencia en la forma como el grupo relacionó los elementos y en la forma como escribió, no se ocuparon de contar un suceso central, tampoco se preocuparon en lo más mínimo del resultado de estas asociaciones. Los trazos y dibujos sirvieron para extrapolar ideas. El niño iba hilando elementos hasta volver con un personaje evocado: “*Junto al caballo que siempre existía allí desde cuando su dueño lo abandonó y solo de su amo la calavera quedó*”. Este tipo de ejercicio flexibiliza el pensamiento en los niños pero es una práctica un poco ausente a pesar de que a ellos les gusta.

En este caso, la música y el dibujo fueron elementos potenciadores en el ejercicio de la creación. La vivacidad de la pieza musical y la actividad de dibujar les facilitó las cosas a aquellos niños que sufrían cuando tenían que escribir. Hubo mucha risa por lo gracioso de los textos que leían. Aunque no tenían mayor experiencia como escritores, interiorizaron algunos elementos estructurales narrativos que habían escuchado o leído en primaria. La experiencia lectora que adquirieron en el año potenció las actividades de escritura.

Oliverio, el autor de este texto, empleó adjetivos muy expresivos con la intención de dar al texto más vivacidad. Hay una ligera intención de jugar con paralelismos sonoros en este texto: *Patrón/tiburón, barro/palo, marfil/allí, abandonó/quedó*. El empleo de la rima y el ritmo era una competencia muy familiar en los niños de la básica primaria rural que se perdía en secundaria. También habían internalizado el uso del hipérbaton que resultó atractivo para los compañeros que lo escuchaban.

El lenguaje coloquial que empleó no obedece a un tratamiento estético sino el registro lingüístico de los niños de la zona rural. Nuevamente se nota un discurso y una perspectiva estética propia del niño rural: “En los solos huesos, pelando [mostrando] los dientes”. Los niños de las zonas rurales de esa época revelaron poca experiencia en el empleo de recursos lingüísticos a diferencia de los niños de la zona urbana, pero en cambio poseían imaginarios menos condicionados por las MCM. No obstante, son observaciones sobre comportamientos de hace más de doce años, en los últimos años se ha venido trabajando con grupos de sexto de mayor edad (12 y 13 años), cuyas experiencias evidencian una percepción y un pragmatismo comunicativo alejado de las vivencias infantiles; ya no hay cabida para las historias animistas y fantásticas ya que son grupos muy conectados a las redes de información masiva aunque pertenezcan a contextos educativos semi rurales. Este factor del contacto con los MCM se convirtió en una variable fuerte para revisar procesos ficcionales en diversos contextos educativos. Por ejemplo los MCM rompen de manera abrupta los imaginarios de los más pequeños pero pueden favorecer diversas tareas para las cuales, lenguaje audiovisual innovador resulta imprescindible, sobre todo con grupos de mayor edad.

Se evidenció un bosquejo rudimentario de trama, personajes, secuencia temporal. El enunciado: “cuenta la leyenda”, manifiesta un dominio inicial, no es consciente del manejo de nociones temporales, sin embargo utiliza algunas marcas que nos dan la idea de sucesión de los acontecimientos. No se encontró estructura narrativa, solo sucesión de eventos, esto tal vez por las características del ejercicio que se originó en un caos de ideas y cosas. A la larga los niños se fueron acostumbrando a flexibilizar el pensamiento.

Finalmente se describe el trabajo inicial de escritura ficcional con los grupos de Tocancipá.

1.3. Unidad didáctica sobre los textos *Caperucita roja* y *La bruja negra*.

Contexto: Los grupos con los que se trabajó este diseño curricular y en concreto esta unidad en el 2009, evidenciaban dificultades académicas asociadas a problemáticas sociofamiliares muy fuertes. Realmente fue un trabajo de reeducación, desaprendizaje de viejas pautas y curación de heridas afectivas a través de la lectura antes de llegar a la producción de discursos aceptables medianamente.

La siguiente actividad corresponde a un diagnóstico que se hizo en los comienzos de dicho curso, cuyo objetivo era verificar el nivel de asociaciones, de ideas divergentes, de vocabulario, de herramientas de redacción, también se quería verificar si el dominio textual estaba ajustado al pensamiento ficcional.

Objetivo: Suscitar nuevos imaginarios a partir de cuentos conocidos y concretarlos en un texto narrativo si es posible.

Tiempo: Tres horas.

Unidad didáctica “<i>Caperucita roja</i> y <i>la Bruja negra</i>”.	
Mecanismo introducido	Introducir elementos extraños a una historia conocida, <i>Caperucita Roja</i> : sicólogo, salón de belleza, Superman, helicóptero y dolor de barriga.

Procesos psicológicos	Proceso de familiarización: introducir elementos extraños dentro de un discurso conocido. Crear relaciones nuevas a partir de la familiarización de los nuevos elementos. Trabajo intertextual con referentes que cada alumno trae. Cruzar nuevas opciones con el esquema narrativo internalizado.
Grupos/ Lugar	Grado sexto desde el 2009 – 2011

Tabla 25 Resumen

Descripción.

Al inicio de la clase la maestra promovió un diálogo sobre los cuentos que escuchaban en su primera infancia, como algunos de ellos no habían recibido formación preescolar, la profesora propuso que otros repasaran los relatos. Luego dialogaron sobre los que más gustaron.

Producción textual. La docente invitó al grupo a que reinventaran el cuento de Caperucita roja incluyendo 5 elementos que puso en el tablero para que los visualizaran con facilidad. Los elementos eran: Psicólogo, dolor de barriga, helicóptero, salón de belleza, un superhéroe. No podían ser muchos elementos porque se perderían con facilidad ya que cada elemento podía originar una nueva trama.

- Los estudiantes hicieron muchas preguntas sobre la versión original y la nueva, tenían dudas sobre si debía tener lógica, si podían agregar más elementos. Se podían hacer comentarios muy divertidos. Durante el período de escritura no se permitió hacer comentarios porque unos compañeros podían incidir en la escritura de los otros, o banalizar el ejercicio con comentarios superficiales.

- Cuando algunos empezaron a leer las primeras líneas, entonces se animaron a realizar composiciones muy creativas o divergentes.

- El grupo terminó y querían hacer sus lecturas en público con el afán de divertirse de las ocurrencias suyas y de sus compañeros.

Resultados

Se presentan a continuación dos textos que permitirán extraer algunas conclusiones:

Caperucita Roja . (Los errores son del original)

Érase una vez un salon de belleza que se ubica cerca de un palacio y a un bosque. Una niña que se llama Caperucita roja un día su madre le dijo. Llévale esto pasteles a su abuela y le dijo que no entrara por el camino largo luego llego al bosque y se encontró con un malvado lobo que se quería comer a caperusita cuando se le aserco al lobo le dijo Caperusita que isieran una carrera caperusita lo pensó y le dijo de acuerdo cuando llegó a la casa de la abuelita entro y se la comio de un mordisco cuando vio a caperusita cerca se disfraso y se iso pasar por ella cuando caperusita le entrego los pasteles y se la comio caperusita grito, el hombre araña la escucho y no pudo ir a alludarla por un gran dolor de barriga que tenía [...].

[...] cayó rodando rápido y se fue donde un sicólogo y prometió que se iba a volver vejetariano.

Sin nombre de autor

La bruja negra

Esa noche de luna llena apareció la bruja negra en ese bosque tan solitario, la bruja era bella pero a la vez fea, tenía una pata suelta y era un poco mensa, no se daba cuenta de que una niña con un nombre que ella nunca había escuchado “caperucita roja” la bruja soltó una risa malévola “ja, ja, ja que tonta eres al venir a espiarme te convertiré en un sapo”, en ese momento caperucita roja decidió llevar a esa fea y bella bruja a un salón de belleza, la bruja pegó un grito y de repente la convirtió en un sapo pego una carcajada” ja, ja, ja que tonta nunca te encontraran estarás en la pared colgada de una pata”, “¡ruaca, ruaca! quien me salvará?” y en

ese momento alguien dijo “yo el súper psicólogo” que bajo de un helicóptero dijo “te venceré malvada bruja”, pero la bruja le dijo “payaso no me ves mírame no soy bella y encantadora?” : ¡cielos! El psicólogo la miro y en vez de vencerla la besó “ja, ja, ja” se burlaba Superman que con un dolor de estomago se puso a saltar, en cambio la bruja ese beso lo disfrutaba mientras el psicólogo la boca se lavaba, “pobre caperucita” decía el helicóptero que con una boca ancha se la comió, pero superman tenía una carta bajo la manga adivinen que eran, si era un 5 de corazones, la bruja se sorprendió y de repente se enamoro dijo la bruja “ay superman 5 de corazones que encantador mas vale que vengas conmigo si no quieres que te convierta en mico”, superman dijo no puedo me duele el estomago psicólogo sálvame el psicólogo respondió “yo me voy de aquí” cogió el helicóptero y salto en él. “hup” dijo el helicóptero “esa rana me causo dolor de estomago” y colorín colorado este cuento se ha acabado. La bruja y superman se casaron y el helicóptero y el psicólogo se marcharon.

(Luz Bleidy Contreras Salgado, once años. Grado sexto)

Resultados.

Se observa que, así como en primaria, un número alto de estudiantes mantuvieron el relato original. En el texto a) las asociaciones son en su mayoría algo pobres, sin motivaciones que afecten mucho el relato, enumeración de eventos, (pasó por el salón de belleza, fue donde el sicólogo para olvidar el incidente). La introducción de los elementos ajenos no alteró sensiblemente el relato, se esperaba que la historia sufriera cambios y solo se logró que integraran los elementos como el psicólogo o el dolor de barriga sin mayor incidencia. Con este diagnóstico iniciamos un trabajo textual que se prolongó por tres años.

Sin embargo, hay estudiantes en el grupo que tenían expectativas estéticas de mayor alcance e ingeniosidad. De la misma sesión observamos que el texto b.), resultó divergente y mostró otro nivel de dominio. La pequeña autora se dejó llevar por

sus propias inquietudes que no estaban girando en torno a Caperucita, sino alrededor de un personaje enérgico como “la bruja negra” (trazo de la personalidad de Luzbleidy). Esto impactó a los demás niños que descubrieron que podían ir más lejos.

Se nota que en primaria la narración oral de estos grupos de trabajo estaba más desarrollada que la competencia textual escrita. El texto a) adolece de una escritura rudimentaria, hay errores de ortografía muy notorios, no hay manejo del diálogo porque a veces pasa del estilo directo al indirecto y por momentos hace tratamientos de *tu*.

El texto b) deja ver dificultades para redactar el relato por la inmediatez del ejercicio; cuando se le pidió que pasara su narración en limpio y le hiciera los cambios necesarios, parece que no vio la necesidad de modificar nada; si bien había errores, es posible que no los viera porque ella no dependía del texto para entenderlo, también puede ser pereza de volver sobre algo tan complicado para revisar. Se encontró una estructura narrativa más compleja aunque rudimentaria. No se encontró un conflicto central pero sí muchos protagonistas mejor relacionados; esta parece ser una característica del escritor inicial: facilidad para evocar muchos personajes pero dificultad para organizar una trama. Este texto exploró la rima, el ritmo y los recursos lúdicos que estaban más cerca del lenguaje verbal.

Se evidencia en el texto una intención estética que rebasa los recursos lingüísticos de la niña usuaria. Se impone la presencia de la bruja negra como personaje enérgico sobre Caperucita, quien desaparece rápido del relato. Los automatismos dan paso a una narración vertiginosa, graciosa, salpicada de elementos humorísticos y truculentos que gustaron al grupo porque parece más un divertimento. Es notorio el uso audaz de onomatopeyas e hipérbatos, agregando el valor de la rima y un ritmo que se siente cuando ella lee. “*ja, ja, ja*” / *se burlaba Superman / que con un dolor de estomago / se puso a saltar*”...

Luzbleidy manejó con destreza los diálogos, incluso se dirigió al lector – público; el hilo narrativo es truculento pero cierra con un final coherente; los personajes antagónicos y cotidianos y el desencadenamiento insólito generaron en los compañeros una buena lección sobre la creación textual. Sin embargo es claro que los

imaginarios de un alumno pueden sobrepasar el dominio de las herramientas necesarias como en este caso. Al parecer, su competencia oral en primaria era sobresaliente aunque en general era una niña callada. Desafortunadamente, ella no pudo hacer avances más allá del octavo grado con este modelo didáctico.

En ambos textos continúa el interés por los matices graciosos, burlescos, truculentos. Parece que los niños deben quemar esa etapa para ir cualificando procesos como usuario escritor e incorporar el humor con una intención estética y motivada.

Hay que resaltar el privilegio de poder hacerle seguimiento a la autora del texto anterior y a muchos de ellos aunque solo hayan estado tres o cuatro años con la propuesta. Luzbleidy es autora de textos narrativos en séptimo con el texto *el vampiro dulce* en octavo y en grado once ha dejado ver sus obras ocasionalmente. Es una joven que vive en el sector rural de Tocancipá, desde el primer momento mostró audacia en sus percepciones, ahora es una adolescente con inquietudes muy urbanas por supuesto, pero le ha quedado el interés de leer y escribir. Así ocurre con un buen número de ellos. (ver otro texto de la misma autora [anexo 19](#)).

Conclusiones generales sobre la escritura inicial de relatos en los grupos escolares de sexto.

Con base en las observaciones anteriores sobre la escritura ficcional de niños en etapa inicial, podemos hacer un resumen de ideas:

En general, se observan pocas diferencias entre los distintos grupos de grado sexto a lo largo de los 15 años. Incluso en el año 2014 donde se ha trabajado por primera vez con un grupo exitoso de sexto, (10 – 12 años), se vuelve a notar la falta de dominio del texto escrito. Los últimos grupos manejaron muchas más conexiones, están más vinculados a la tecnologías informáticas, poseen mayores experiencias y son más comunicativos, pero tal vez cuando pasan a la esfera del discurso ficcional se vuelven parcos, inhibidos; realizan pocas asociaciones inusuales con el agravante de que sus herramientas de redacción no han mejorado mucho. Una razón puede ser que antes de los once años, los niños y niñas vienen de la vivencia oral del lenguaje y no

son conscientes de la necesidad de manejar herramientas escriturales, tal vez por eso vemos su poca preocupación por la calidad de sus transcripciones.

En todos los grupos encontramos niños que tienen dotes especiales y pueden proyectarse en la escuela como verdaderos artistas de la ficción ya que a los once años, un buen número de ellos podía tomar distancia del texto, en tanto creación estética.

Queda la dificultad de la trama: una señal crítica de la experiencia literaria es el planteamiento del conflicto dentro de la narración, es uno de los aprendizajes más lentos porque requiere de un trabajo didáctico que no se ha planteado el currículo. Tal vez, el docente no se toma el tiempo suficiente para familiarizar a los niños con la función del conflicto, pero todo niño que lea o escuche cuentos, lo identifica en su esquema mental. No sobra decir que entre más experiencia haya en primaria, más rápido pueden internalizar procesos complejos porque se encuentra una relación directa entre las variables edad, nivel de madurez cognitiva, y la calidad de las asociaciones ficcionales.

Ha sido un trabajo vigoroso pero que por épocas bajaba de intensidad debido a las problemáticas que aportan los grupos y el contexto. En el 2014 todavía se estaban subsanando fallas demasiado fuertes con los grupos que comenzaron en el año 2012, lo que impidió la introducción de procesos novedosos de escritura. Son grupos de alto índice de repitencia, drogadicción, desplazamiento, familias descompuestas; todo esto tiene un peso enorme en las prácticas de aprendizaje del grupo, fenómeno contrario al que se presentaba hace 10 años. En este caso se ha puesto más atención al discurso introspectivo como lo muestran las evidencias y a una relación afectuosa como base para un aprendizaje muy flexible. Aparte de esta muestra, hay textos de mayor madurez sobre todo en el grado séptimo, pero que van insertos en otras unidades.

El trabajo ha mostrado que a mayor experiencia lectora con el acompañamiento del profesor, mayor es la posibilidad de generar discursos literarios y procesos de pensamiento más complejos. Los textos del ciclo 3 que corresponde a los grados, sexto y séptimo del 2012, son un poco más elaborados que los de hace 12 años, tal vez porque se comenzó a intervenir en los procesos en primaria desde el 2010. Por

ejemplo hace 10 años era impensable la lectura de textos literarios complejos en primaria. Por otra parte, si en los colegios privados hay planes de lectura, en la mayoría de los casos, la selección de los textos tiene criterios muy dispares; o no está bien sustentada porque se han encontrado textos con imaginarios muy infantiles para grado sexto o de un contenido muy complejo como es *La metamorfosis* en un contexto sin mayor experiencia, tal vez por criterios del docente del momento.

Un objetivo que se desprende de las experiencias escriturales en los primeros grados es la generación de un pensamiento creativo y una relación afectiva alrededor del lenguaje verbal; en esta etapa inicial no se tiene en cuenta la calidad del usuario sino su disposición. En este sentido se han obtenido resultados saludables y exitosos con diferente nivel de alcance: unos se sintieron muy cómodos escuchando, otros leyendo, otros escribiendo de forma profusa, otros, los más indiferentes, recogieron la experiencia de los demás. Y de esta manera hubo una experiencia previa en el siguiente ciclo en que continuaban. En general se espera que superen vivencias y percepciones de la infancia para que puedan asumir la literatura como hecho estético.

Con los niños de trece años había que entrar a pulir elementos como el tiempo ficcional, fragmentado, subjetivo; las voces narrativas; el tipo de acción; los finales no cerrados; el lenguaje metafórico; las digresiones entre otros.

En un comienzo, los estudiantes se “enredaban”, por así decirlo, con los elementos narrativos. Vemos asociaciones extrañas en la escritura: *Hace miles de años y los video- juegos*. Esto obedece a una lógica interna del relato aprendido pues el cuento fantástico se remonta siempre a una época remota, sin embargo, los pequeños escritores no se escapan al hecho de involucrarse inconscientemente. Vemos que la literatura permite al niño explorar su yo interno sin límites, gracias al solapamiento de este en el discurso literario. Según Bateson (1972), el foco de un discurso ficcional como *El libro encantado* no está en los personajes, sino en las relaciones que se dan entre los personajes que emergen del imaginario del niño. A través de los cuentos se brindó el espacio para explorar las tensiones que existen dentro del mundo familiar y subjetivo de los niños.

2) Proyecto de aula *Robótica*. La transversalidad de los saberes

Contexto. Los jóvenes que iniciaron en el 2005 en el colegio Industrial de Tocancipá ya tenían 12, cursaban grado séptimo y conformaban 5 grupos de 40 cada uno en el año 2006. Ya llevaban un año de trabajo dentro del diseño curricular de esta propuesta. Trabajaron en este proyecto las competencias comunicativas alrededor de un tema muy pertinente al contexto industrial. Sin embargo se aprovechó el tema para desarrollar un trabajo literario relacionado con la ciencia ficción.

Objetivo general: Desarrollar proyectos académicos que estimulen la lectura de consulta y la competencia oral.

Objetivos específicos.

Articular las experiencias discursivas con desarrollo de procesos de pensamiento ficcional.

Ampliar las competencias comunicativas orales de los estudiantes aprovechando temas específicos del área industrial.

Fomentar la lectura de consulta y el análisis del texto académico.

Desarrollar competencias para buscar, seleccionar y organizar la información para una exposición.

Tiempo: dos meses.

Descripción del proyecto. Se trabajaron varios ámbitos relacionados con el objetivo principal.

A Elaboración de un plan de trabajo, lecturas de consulta sobre robótica, B. selección de la información, C. exposiciones en clase, D. diseño de artefactos, E. elaboración de material multimedia para exposición en la comunidad. F Presentación de videos alusivos.

A. Análisis gramatical de textos de consulta. B. elaboración de mapas conceptuales, B categorización y jerarquización de la información, C. memorización de conceptos y procesos que se estudiaron durante dos semanas.

Escritura ficcional alrededor de un robot. Más adelante cuando ya se habían preparado las exposiciones relacionadas con el tema de la robótica trabajaron la creación literaria.

Para el desarrollo del objetivo específico sobre el ejercicio práctico de escritura ficcional nos centraremos en el punto tres relacionado con la creación literaria, en este caso, alrededor de un robot.

2.1. Unidad didáctica. Mi amigo el androide.

Contexto: Los estudiantes ya tenían una serie de experiencias y conocimientos sobre el tema de los robots, después que buscaron información básica para las exposiciones. La docente aprovechó el ambiente de trabajo para introducir la actividad creativa. La Unidad se desarrolló con dos de los grupos de séptimo ya que no siempre se da la oportunidad por cuestiones de horario o programación de la Institución. También se hará alusión en este apartado a otra actividad similar, escritura creativa alrededor de las heladas que afectaban a la comunidad local hacia el mes de enero del año siguiente, con el mismo grupo.

Objetivo del taller: Crear historias ficcionales a partir de un tema de carácter tecnológico mediante mecanismos inusuales.

Objetivo específico: fomentar mecanismos de familiarización con objetos inusuales para crear nuevas relaciones mentales.

Tiempo: 4 horas.

Unidad didáctica. <i>Mi amigo el androide.</i>	
Mecanismo introducido	Imaginar que encontramos un robot en el salón de clase.
Procesos psicológicos	Mecanismo de familiarización: introducir elementos extraños en un espacio cotidiano. Creación de relaciones nuevas a partir de la familiarización.

	<p>Introducción de elementos humorísticos y truculentos.</p> <p>Cristalización de un sujeto que permite trasladar nociones científicas y situaciones cotidianas a un universo ficcional.</p> <p>Asociaciones novedosas, Introspecciones muy coherentes en el discurso ficcional.</p>
Grupo	2005. grado 7° en el 2006.

Tabla 26 Resumen

Descripción

- ❖ Los jóvenes presentaron un video muy gracioso sobre un grupo de pequeños robots que jugaban a futbol. Como estrategia para el logro del objetivo la docente sugirió cambiar la perspectiva y con base en el video trabajar imaginarios ficcionales.
- B. La docente para estimular la creatividad sugirió: “Imaginar que encuentran un robot en el salón de clase”. Al observar la actuación de los estudiantes, se notó que a muchos les pareció extrañamente gracioso y esto los animó a trabajar. También se acordó escribirlo en primera persona.
- Esto generó preguntas entre los estudiantes como: que si podrían incluir más personajes, que si podían escribir cosas absurdas, (pregunta capciosa), y se les respondió que todo es posible ya que todo era ficción al fin y al cabo.
 - También se les exhortó a que leyeran dos o tres líneas del texto. Esto incitó a los demás a seguir escribiendo, a corregir con más seguridad.
 - En la segunda clase leyeron la totalidad de los textos. Leyeron entre textos novedosos y otros muy modestos pero todos se animaron a hacerlo sin inhibiciones.

Ejemplos seleccionados como productos de la actividad.

Mi compañero el androide¹⁸. Joan Contreras 701, doce años

Ahí estaba, con su cuerpo cuadrado que no se movía si no que se quedaba quieto ahí como estatua muerta, sentado recto, fijo al tablero sus manos prácticamente sin movimiento pero unas pequeñas partes se movían detenidamente, sus pies fijos al suelo sin mover alguno, sus ojos moviéndose entrecortados, de pronto el(él) girando su tronco junto con cabeza y manos, hacia mí.

Su mirada para mi reflejaba un invasor, en otro momento pensé que era solo un sueño pero no, era real con el aspecto de un humano como el de nosotros, no muy adulto pero tampoco tan pequeño e inmaduro Era tan real, allí yo veía sentado uno de los grandes pero olvidados sueños humanos, mi compañero el androide.

En un momento me dio curiosidad tanto para tocarlo como para preguntarle el nombre; no lo toqué me dio miedo de que no me aceptara y me hiciera daño, tampoco le pregunte el nombre, me pareció incorrecto en ese momento.

En el momento en que me iba sentar pensé preguntarle otra vez su nombre ya que su puesto quedaba un puesto arriba de mí y uno a la derecha, lo analice en la clase y llegue a la conclusión de que era un robot, una máquina, antropomórfico, esto era importante porque en clases anteriores los estudié hasta las relacioné con migo, en ese momento a mi cuerpo cambiándolo a posición oblicua hacia el, mirándole los ojos tan esponjados que tenía a contra luz vi en ellos números, letras, palabras, estructuras geométricas y nombres, leí el de cada uno de mis compañeros de clase, hasta el de el rector, pero en letra grande (mayúscula) resaltado en negro, con rojizo en su frente, mi nombre como si me estuviera analizando, era extraño, de repente una luz rojiza y encandelillante; primero apuntó a mi ojo derecho, y es obvio que me encandelilló luego a

¹⁸ Las fallas de redacción son de la fuente original, hay correcciones mínimas hechas por la docente para su comprensión.

mi frente, en ese momento sentí que mi inteligencia y sabiduría se iba hacia el, como si yo quedara bobo durante un rato.

En un instante la profe Sara había llamado a mi nombre y contesté a su llamado, ella me preguntó: “que es el adjetivo Contreras?”

No entendía lo que pasaba pero de un momento a otro él contestó rápida y efectivamente la respuesta correcta.

Me sentía vacío, sin cerebro, sin pensamiento, sin ser. Volvió a pasar, la profesora me volvió a preguntar pero esta vez, distinta la pregunta, volvió él a responder acertadamente, dejándome atónito, no solo con su respuesta sino también como dejaba a la profesora de sorprendida.

10:40 de la mañana, timbran para el receso; yo tomaba mis cosas y las guardaba en las maletas, la misma luz roja y encandelillante volvió a mi rostro y luego a mi frente; en ese momento sentí como una descarga de inteligencia llegara a mí.

11:10 sonó el timbre para volver a los salones de clase, mientras fui caminando analicé lo que había sucedido con ese muchacho yo, y la conclusión fue: el había tomado mi inteligencia para utilizarla; me puse a pensar y entre toda mi intelectualidad encontré una pregunta cómo te llamas? No sabía si debía contestar o formularla a mi nuevo compañero.

Entrando al salón me decidí a preguntarle, Cómo te llamas? El quedándose estancado volteó a verme y me dijo: nos llamamos UNIDAD 3.2XY- dijo con voz suave que apenas yo escuchaba.

Mi mente en ese momento había viajado por todo lo que había sucedido y había entendido que yo no existía porque mis compañeros no me saludaron ni me acompañaron en el descanso y se la habían pasado con UNIDAD 3.2XY.

12:35 de la noche sonó el reló, yo me levanté y me senté en mi cama, con el sueño tan extraño con aquel robot que se parecía a mí.

Había comprendido que yo no estaba ahí sino en él, por eso los demás no me hablaban sino a el, me levanté y me vi en el espejo y vi en mi cuerpo

metálico el cual era mi compañero el androide. (ver fragmento original anexo 24)

Resultados

Los estudiantes ya habían avanzado sobre el ajuste de recursos de redacción, procesos de recepción y producción de discursos ficcionales como resultado de año y medio de trabajo, en el segundo año aumentó la extensión de los escritos.

El mecanismo de la familiarización permitió introducir elementos extraños a un espacio cotidiano como es el salón de clase, lo que llevó a crear relaciones nuevas; el inicio del cuento debía ser muy casual y cotidiano para imprimir realismo. A veces se empezó con la misma frase para que el ejercicio ofreciera expectativas sobre la forma, como cada uno le diera contenido a la misma frase. Cabe aclarar que tanto el mecanismo de extrañamiento como el de familiarización están íntimamente ligados en su naturaleza debido a que hay un contexto cotidiano y uno extraño o inusual que deben ajustarse en una sola lógica ficcional.

El pensamiento asociativo permitió cristalizar sujetos muy novedosos, facilitó trasladar nociones científicas y situaciones cotidianas a un universo ficcional, mecanismo que entrañó dificultad para un usuario inicial. El hecho de que previamente hubieran investigado sobre el tema y hecho exposiciones ante otros grupos, proporcionó fuentes pseudocientíficas para explorar imaginarios.

Persistió el gusto por la introducción de elementos humorísticos y truculentos, - al igual que en el año anterior,- son elementos que generaron humor pero que también permitieron romper esquemas lógicos.

No todos exploraron, algunos se limitaron a perfilar un personaje ficcional sin mucha trascendencia, que en algunos casos perdía su rigor y naturaleza: o se limitaba a realizar acciones humanas sin una trama o conflicto, o solo registraba algún rasgo distintivo, sin una motivación, sin establecer relaciones de causalidad etc. sin embargo dejaron ver un dominio gradual de los recursos expresivos en comparación con el año anterior. En general los progresos son similares, sobre todo en lo que se refiere a la exploración de relaciones novedosas: El texto presentado se destacó de los demás

por una percepción más sensible y sofisticada, el autor creó atmósferas sugestivas gracias al manejo adquirido: “Uno de los grandes pero olvidados sueños humanos [...]”; elaboró una introducción novedosa: “Ahí estaba, con su cuerpo cuadrado que no se movía [...]”, realizó introspecciones interesantes: “cómo te llamas? No sabía si debía contestar (la pregunta) o formularla a mi nuevo compañero”, “Mi mente en ese momento había viajado por todo lo que había sucedido”. Realizó conexiones graciosas: “Ella (la profe Sara) me preguntó: “qué es el adjetivo Contreras?” Hubo muchas risas por la insistencia que acostumbraba a hacer la docente sobre el tema de las categorías gramaticales. Manejó los referentes temporales y espaciales con habilidad”: (11:10 a. m. en la escuela y 12:35 p. m. en la habitación).

El autor creó lazos afectivos con un personaje más consistente y diseñó un final sorprendente que no le restaba coherencia: *Había comprendido que yo no estaba ahí sino (en) él, por eso los demás no me hablaban sino a él, me levanté y me vi en el espejo y vi en mi cuerpo metálico el cual era mi compañero el androide.*

Los estudiantes relacionan texto y contexto con gran familiaridad aunque no con el nivel deseable dado que son grupos con muy poca experiencia de vida y de lectura. Aprenden de sus compañeros más diestros, imitan y exploran sus posibilidades y fallas según su interés o afán de ser reconocidos en el grupo ya que escribir les brinda cierto status. El afán de recrear los llevó a cometer errores lexicales o de redacción y como ellos no estaban muy a gusto con la corrección, solo se tuvieron presentes al momento de la socialización. En estas etapas iniciales no se les pide que corrijan porque pueden perder el gusto por escribir y además la corrección implica otro destinatario distinto a los pares o la obtención de una nota, en cuyo caso se puede perder lo esencial de la actividad que es el discurso ficcional.

La socialización de los textos en clase verificó por parte de todos si se había cumplido la tarea y también la calidad de las relaciones ficcionales, los niños reconocieron el vocabulario, los recursos retóricos, la voz narrativa, realidades ficcionales dentro de otras también ficcionales, sin necesidad de hacer la teorización de elementos formales literarios, los cuales están planteados para más adelante. Algunos de ellos se esmeraron por entrar en detalles descriptivos pero no es una

fortaleza general de los grupos iniciales que han tenido seguimiento. En otra clase similar con el mismo grupo pero en enero del 2007, se trabajó el mecanismo del extrañamiento. Los escolares acogieron de manera interesante la consigna de iniciar una historia misteriosa con la frase: “*Esa madrugada mis dedos no reaccionaron*”, -a propósito del frío intenso que hacía en esa época del año en Tocancipá-. (Ver [anexo 23](#)). El objetivo era transformar una situación cotidiana en un hecho misterioso. Este texto es de un estudiante que en el 2009 fue semifinalista en el 2° Concurso Nacional de Cuento, y logró el puesto 93 entre miles de aspirantes. Desarrolló la narración en primera persona e imprimió realismo al relato, integró elementos fantásticos y cotidianos de manera fluida, y exploró intencionalmente el lenguaje literario a juzgar por las evidencias: adjetivaciones como “con mi voz casi extinta”. Fueron los primeros textos del ciclo 4°, (grado octavo), después de haber trabajado durante dos años previos.

En general, se percibe que hay disposición a jugar con los imaginarios, en la mayoría de los textos, los estudiantes se involucraron como personajes testigos y algunos como narradores en primera persona, introspecciones muy coherentes en el discurso ficcional, una intención estética muy definida, selección de un léxico. En resumen, muchos estudiantes de doce años ya hacían uso de un discurso ficcional, con una perspectiva abierta, es decir, el trabajo de recepción estética iba lentamente moldeando las vivencias.

3. La exploración del pensamiento ficcional poético mediante la recepción de textos narrativos.

1) Proyecto de aula. La recepción estética en lectores iniciales.

Contexto. Es un trabajo enfocado en lectores iniciales, de edades entre 10 y 12 años con quienes leímos novelas y cuentos durante dos años en forma ininterrumpida. Esta exposición se basa en algunos textos de gran acogida entre los niños del ciclo 3 cuando cursaban grado séptimo, el grupo (2009) y el grupo 2012 del Industrial de Tocancipá.

En primera instancia, se describe en forma somera el desarrollo **del proyecto alrededor del texto literario** y luego se explican dos unidades del proyecto relacionadas con la producción textual: una denominada, ***La poesía de Lovecraft recrea el mundo del capitán Nemo***, a partir de, *Veinte mil leguas de viaje submarino*, *El espejo africano*, *La isla misteriosa* y otra unidad llamada, ***Domésticame***, producción a partir del texto *El llamado de lo salvaje*; en estas unidades se explican algunos aspectos básicos de la lectura guiada.

Objetivo general.

- Incentivar procesos de implicación del usuario infantil en la construcción del sentido, desde la primaria hasta los 12 años.
- Desarrollar el hábito de la lectura de manera gradual y placentera.
- Incrementar el reservorio lingüístico y discursivo de los niños mediante la obra literaria.
- Mejorar niveles de escucha y de convivencia grupal.

Tiempo de duración: dos meses.

Descripción del proyecto.

El trabajo consistió esencialmente en la lectura orientada de textos narrativos durante dos meses, dentro de la cual se insertaron unidades didácticas:

Unidades didácticas sobre diversos aspectos gramaticales relacionados con el texto o con párrafos específicos, dependiendo del nivel del grupo: enunciados significativos, elementos de cohesión en un párrafo, estructuras gramaticales, elementos coloquiales, etc. con el fin de allanar dificultades en la mecánica de la lectura inicial y la lectura comprensiva. Este proceso se dio a lo largo de todas las lecturas que se hicieron tanto en el ciclo 3 como en el ciclo 4 y se debió a que en el ciclo 2 no hubo mucho desarrollo de competencias lectoras ni escriturales. Hoy en día se ha subsanado en parte el problema debido a que el diseño curricular le puso mayor atención a la lectura literaria en primaria.

Unidades didácticas para introducir experiencias en contexto con, El llamado de lo salvaje: Historia de EEUU, la búsqueda del oro, la vida de los perros, la esclavitud de las mascotas, la vida de London, película Into the wild, el paisaje de Alaska. Con la lectura de, el espejo africano: Película Doce años de esclavitud, aspectos históricos en Hispanoamérica, la música, el proceso de la esclavitud, la soledad, la historia de Benkos y los cimarrones de San Basilio de Palenque en Colombia. Con Julio Verne: Artefactos tecnológicos como el submarino, los fondos marinos, los corales, el mundo idílico de la Malasia, el mundo del capitán Nemo. Poemas de Lovecraft, película alusiva, visita al Planetario Distrital.

Unidades didácticas sobre procesos de recepción y producción textual, a partir de los recursos narrativos del texto y de sus co-referencias: de una experiencia en clase, un poema, un video, una noticia, etc. En seguida pasamos a explicar este tipo de unidades en forma amplia, ya que en ellas confluyen todas las experiencias de aprendizaje relacionadas específicamente con procesos de pensamiento ficcional y poético.

1.1. Unidad didáctica. Recepción. Lovecraft recrea el mundo del capitán Nemo.

Contexto. Trabajo centrado en los procesos de recepción que se adelantaron con los grupos de sexto y séptimo, (ciclo 3), del Industrial de Tocancipá en el año 2009, y en el 2012. No obstante se presentarán algunos productos como muestras de la compenetración del niño con el relato.

Objetivo.

Describir un sentimiento apelando al lenguaje y los imaginarios propios del mundo submarino donde se refugia el capitán Nemo.

Tiempo. 4 horas.

Unidad didáctica. La poesía de Lovecraft recrea el mundo del capitán Nemo.	
Objetivo	Describir un sentimiento apelando al lenguaje y los imaginarios propios del mundo submarino donde se refugia el capitán Nemo.
Procesos de Recepción	Lectura oral. Adopción de pautas y hábitos que facilitan el trabajo lector. Lectura de anticipación, comprensiva. La ilación de las ideas. Procesos de retroalimentación, inferencia, interpretación. Mayéutica orientada a garantizar la permanencia en el relato. Adquisición de recursos gramaticales en contexto. Integración de co-referencias con la lectura. Memorización de poemas de Lovecraft. Exploración de recursos retóricos.

Mecanismo introducido	Meterse en la piel del capitán con el fin de expresar los sentimientos, emplear algunos acciones y objetos referentes al mar, como emerger, sumergir, ancla,
Procesos psicológicos	Sensibilización hacia estados de ánimo como la tristeza, la soledad y el amor. Combinación de objetos relativos al océano y sentimientos. Ajustar el sentido concreto de la palabra seleccionada a imaginarios o acciones humanas.
Grupos	Grupos del 2012 en grado sexto y en el año 2013, grado séptimo.

Tabla 27 Resumen

Descripción de la unidad.

- ❖ Después de haber llegado a los capítulos finales del texto, los estudiantes estaban realmente compenetrados con la personalidad del héroe, el capitán Nemo.
- A. Recepción. La docente presentó videos y otros materiales como mapas y objetos para contextualizar los escenarios, por ejemplo la residencia del capitán y sus paisajes insondables. Lo mismo ocurrió con el texto de *El espejo africano*. La docente trajo a la clase el mundo terrible de los esclavos, de la niña africana, la historia de la independencia. En *La isla misteriosa*, la docente hizo énfasis en el lenguaje científico, en los valores morales del grupo y del capitán Nemo, la fuerza majestuosa de la naturaleza etc. La lectura fue siempre de acompañamiento, en grupo para no dejar incógnitas sueltas, mantener el grupo al mismo ritmo, modelar esquemas de entonación. La docente leía en voz alta para mejorar la comprensión pero en otras ocasiones cuando ya tenían asegurado el sentido global, los hacía leer mentalmente; hacía preguntas para mantenerlos

conectados, observaba si el alumno estaba ubicado en la misma línea pues perderse era un problema diario.

-Finalmente la docente trajo a la clase poemas muy sugestivos sobre el tema del mar del escritor Lovecraft: *La novia del mar*. Los recitó, los memorizaron y algunos de ellos los recitaron. Se revisó el léxico y su sentido, el estilo nostálgico de Lovecraft ayudó mucho a fijar la ambiente estético; las poesías aprendidas, lograron generar un material introspectivo que reflejaba el estado anímico del héroe y que ampliaba el universo estético del capitán Nemo. Un ejemplo bello es: *“Negro telar de riscos, tierras altas detrás de mí / oscuras son las arenas de la distante costa”*

B. (Producción). El acercamiento afectivo al capitán Nemo fue vital para el ejercicio de producción. La docente explicó la consigna: Para escribir el texto, los niños tenían que meterse en la piel del capitán, emplear algunas acciones y objetos referentes al mar, como emerger, sumergir, ancla, y con ellos expresar los sentimientos del alumno o del personaje. La docente dio las explicaciones precisas a los estudiantes que no entendían la consigna, sin embargo, algunos llegaron a comprender cuando escucharon los primeros avances de sus compañeros.

Los estudiantes fueron socializando sus escritos que no fueron muy amplios debido a su muy escasa experiencia literaria.

A partir de socialización de los escritos, la docente consideró necesario ampliar la perspectiva poética del alumno sobre el mar, para lo cual, les llevó a la clase siguiente dos textos alusivos de Lovecraft que no por ser bellos y sugestivos, eran sencillos. La docente los presentó de manera expresiva y se ayudó de imágenes visuales. Luego debieron memorizarlos en un tiempo de 40 minutos. Tarea un poco difícil pero que la mayoría cumplió como un reto.

Algunos ejemplos

Me sumergí en lo profundo de mi soledad
Emergí para olvidarme de esa soledad
Luché para poder ganar mis sueños
Me congelé en lo que quería ser en la calle
En el sueño que quería hacer realidad
Juan Pablo . Grado sexto 12 años. 2012

Otro pequeño texto:

Luchando en mi soledad, escapando del amor,
Arponeando recuerdos de tristeza, que me hacen suspirar,
ahogándome en mis lágrimas de dolor,
encallando en el amor.
Maicol. Grado sexto 12 años. 2012

Resultados:

Con muchas obras narrativas se aplicó un acompañamiento similar al descrito en este apartado de la recepción. Trabajamos textos como *Momo*, *Los cuentos de Horacio Quiroga*, *Allan Poe*, cuentos policíacos, *Angélica*, *Solomán*, *El terror de sexto B*, *Zoro*, *El hombre que calculaba*, *El abogado del marciano*, *Veinte mil leguas de viaje submarino*, *viaje al centro de la tierra*. *El tigre de la Malasia*, *el diablo de la botella*, *El llamado de lo salvaje*, cuentos de Lovecraft etc. Pasamos a explicar un trabajo específico de recepción que conduce a la escritura.

A partir de la lectura del libro *Veinte mil leguas de viaje submarino*, los niños de séptimo desarrollaron un gusto por las expresiones sugestivas allegadas al mundo submarino, tan amado del capitán Nemo, las poesías de Lovecraft ayudaron mucho a enriquecer un intertexto lector inicial cargado de adjetivaciones sutiles y estremecedoras a la vez, los videos aportaron imágenes muy bellas. De esta experiencia que duró 10 meses hubo muchas cosas para recordar a través del recorrido por el globo terráqueo que se tuvo que conseguir para ubicar geográficamente los hechos.

Un texto interesante por la novedad de sus estrategias es *El espejo africano*, muy rico en pincelazos que completaban el sentido a medida que el lector iba integrándolos al relato ya que los eventos ocurren en tiempos y espacios desestructurados; por otra parte, muchos diálogos interiores ocurren paralelos a eventos en movimiento (situación característica del lenguaje visual); en suma, exige hacer muchas conexiones:

Y su madre, ¿qué diría su madre...? “quizás aún puedas alcanzarlo” (mamá).

Dorel tomó otra moneda de lata (narrador)

“¡No salgas a la calle, Dorel, que los moros

buscan cabezas!” (María Petra)

“Dorel, esa guerra acabó hace tres siglos” (el profesor)

(Bodoc, 2008: 4)

En este caso, el pequeño lector tiene que diferenciar y conectar diálogos anteriores de Dorel con tres personajes, en un momento actual cuando el chico está a punto de emprender una aventura. Trabajo nada fácil para el pequeño lector.

El espejo africano suscitó relaciones semánticas complejas más ajustadas al grado de percepción de los estudiantes de hoy. Proyecciones, ajustes, inferencias y polivalencias implican formas más holísticas de percibir la realidad. El lector inicial encuentra un lenguaje metafórico muy bello que puede ser incorporado con cierta facilidad porque los lectores están muy compenetrados afectivamente con la niña. El narrador le habla al personaje: “Corre, Atima, corre tan lejos como puedas...” (47). Por supuesto que el alumno debe esforzarse ante la presencia de multiplicidad de voces; es un lector implícito y real ya que el narrador le explica que a veces el tiempo se devuelve: “Alas, eso sí tiene, para volar a su antojo por cualquier cielo” (49). Hace uso de un lenguaje descriptivo más cercano al de los niños: “Ella no era pájaro para volar, ni culebra para arrastrarse [...]” (55). El niño se encuentra con metáforas ricas en plasticidad: “Eran los dos ojos del mismo pez”. “Cuando intentó volver sobre su camino, vio a la muerte con sombrero de paja, (el perseguidor) mirándola desde abajo” (55). Este trabajo produce sus resultados aunque no de forma masiva.

Los niños recibieron el texto con madurez, hubo largos conversatorios, se discutieron los indicios que dejaba a cada momento la autora ajustándose a la huida de la niña, quien además, imprime un matiz de género a su libro,

En *La isla misteriosa*, ante la ausencia de un lenguaje metafórico y de matices, encuentran un mundo de aventuras, intriga y conocimiento; encuentran dificultades a causa del lenguaje adulto, más distante del niño y, por lo tanto, se requería de acompañamiento: El léxico nuevo y las expresiones abstractas no siempre eran incorporados al contexto por el alumno. No era muy común comentar o preguntar el significado de un vocablo en el momento de la lectura; en promedio cuatro niños de cada grupo lo hacían, muchos lo pasaban por alto, otros intentan ajustarlo mediante deducciones. Los vocablos que menos dominaban eran aquellos que establecían conexiones intratextuales: Aclaraciones: *excepto, no sin antes*. Palabras que tienen un sentido muy abstracto: *reportarles, desentrañar, indicaba, resultaba*, etc. Perífrasis verbales: *se resignó a aceptar la sugerencia, les aseguraban la posibilidad de procurarse comida*. Poco a poco, se van acostumbrando a encontrarlos en otros contextos, siempre con el acompañamiento del mediador.

El pequeño lector de esta obra debió asumir el juego ficcional de autores, que encontramos en el siguiente diálogo de *La isla misteriosa*:

— ¿Quién ha revelado mi secreto?,(Capitán Nemo)

—Un francés que por casualidad vino a parar a esta nave hace dieciséis años. Él ha publicado un libro llamado *Veinte mil leguas de viaje submarino* relatando su historia. (Smith hablando de Julio Verne).

Los niños se sorprendieron y no sabían qué niveles de ficción percibían porque preguntaron los más entendidos que si esta historia había sido real; no comprendieron la presencia de un escritor ficcional que llegó al submarino sino que asumieron que si conocían al Julio Verne esto era una evidencia de su existencia real.

Hay que aclarar que la obra no presentaba muchos juegos narrativos, era lineal pero hacía evocaciones que para el alumno resultaron exigentes, al igual que las relaciones de causalidad que llevaron al alumno a recordar pasajes anteriores. Con frecuencia había que volver sobre ellos para ajustar elementos, o para confirmar

anticipaciones planteadas y discutidas en clase. Julio Verne estimula la anticipación, la inferencia y el pensamiento hipotético en general, por ejemplo, cuando va haciendo un recuento de las ocasiones en que sienten la presencia de alguien que en un principio puede ser una amenaza.

De forma análoga se trabajó con todos los textos literarios y con icono -textos articulados a la lectura literaria que tenían la función de enriquecer procesos complejos de recepción, buscando siempre problematizar el aprendizaje tal como lo plantea Vygotsky: los procesos que el niño podía hacer con nuestra mediación en ese entonces, los podría hacer de manera autónoma más adelante.

Es importante recordar que estábamos en el nivel inicial donde había muy poca experiencia, donde fallaban los mecanismos básicos de lectura que implicaba un trabajo muy delicado y de paciencia. Con los grupos de sexto se comenzó con textos lúdicos que están muy cerca de los gustos estéticos del chico y que podían atraerlos sin lugar a dudas: *Las brujas* de Rohald Dahl, por ejemplo o *La isla misteriosa*. No existía el hábito de leer obras literarias con los niños de primeros grados, por lo tanto, debía iniciarse esta estrategia sin muchas barreras. Hoy en día estos textos se leen en primaria. Normalmente se leen 3 textos por año, dependiendo de las características del grupo y un buen número de cuentos que dependiendo del grado aumentan en complejidad: cuentos fantásticos, Quiroga, pasando por policíacos, literatura del terror, ciencia ficción, etc. Al final de dos años de trabajo, los estudiantes habían desarrollado un gusto por la lectura, unas herramientas básicas de recepción, cierta madurez emocional, una implicación del alumno en la construcción del sentido, una perspectiva de la ficción necesaria para procesos posteriores; no obstante, faltaba obtener el estatus de usuario lector. Estamos hablando de la edad de los 12 años. Teníamos mucho terreno por recorrer. Los procesos básicos de escritura les ayudaban mucho aunque sus resultados fueran modestos. Pasemos a otra unidad escritural, esta vez, alrededor del texto de Jack London, *El llamado de lo salvaje*.

1.2. Unidad didáctica, *Doméstícame pero...*

Contexto.

Los estudiantes de grado séptimo estaban muy entusiasmados con la lectura del capítulo 6 de, *el llamado de lo salvaje*, pues vivían una experiencia extática con las hazañas de un gran perro, Buck. Se aprovechó este clima de sensibilidad hacia el animal para llevarlos a escribir. Fue un trabajo realizado con los grupos del 2009 y 2012 del Industrial de Tocancipá.

Objetivo. Plantearse una situación muy humana como el afecto o la libertad mediante escenarios y acciones propias de la vida animal para escribir un texto subjetivo.

Tiempo. Una hora.

Unidad didáctica. <i>Doméstícame pero...</i> Taller de creación de discursos a partir de la lectura, grado séptimo. 2013	
Objetivo.	Plantearse una situación muy humana como el afecto o la libertad mediante escenarios y acciones propias de la vida animal para escribir un texto subjetivo.
Mecanismo introducido	Crear una historia con una frase que diga “doméstícame pero...” Emplear elementos propios de la relación del amo con su perro fiel. Pelaje, comida, caricia etc.
Procesos psicológicos	Proceso metafórico. Analogía entre dos realidades. Exploración psicológica de los personajes. Exploración sensorial. Abstracciones, introspecciones Trasposición de esquemas mentales. Doble perspectiva para escribir. Búsqueda de léxico significativo.
Grupos	Grupos del 2009 y 2012 cuando cursaban séptimo.

Tabla 28 Resumen

Descripción del proceso

❖ La docente hizo mucho énfasis en observar este capítulo sexto del texto, *el llamado de lo salvaje*, que trata del afecto mutuo entre perro y amo, Jhon Thorton. Una vez que terminaron la jornada de lectura se generó un diálogo sobre esa experiencia afectiva que resultó una de las más conmovedoras del texto.

-La docente presentó dos videos relativos al tema tanto del libro como de la película, donde el afecto juega un papel importante. Un videoclip con una canción de Michael Jackson y otro sobre Colmillo Blanco de 5 minutos.

B. -En ese clima emotivo la docente introdujo la consigna para crear un texto escrito en primera persona que comenzara con la frase: *Doméstícame pero...* El alumno debía introducir palabras (pelaje, cadenas, acariciar, lamer), que se refirieran a elementos y comportamientos del animal para expresar una relación humana, haciendo referencia a la libertad individual y el afecto. Es decir, debía trasladar un esquema mental de la relación amo – animal a una relación entre dos personas.

La docente pidió que fueran leyendo los primeros renglones para ver si captaban la consigna. Se hicieron correcciones y se avanzó en la elaboración de productos.

Socializaron los productos en la clase de manera que ellos mismos confrontaron el alcance de la tarea en los términos que planteaba la docente. Algunos de ellos se daban cuenta de sus aciertos o fallas tan pronto escuchaban a sus compañeros.

Ejemplos de productos:

Doméstícame pero no olvides que mis exhaustas jornadas no se olvidarán tan fácil, mi añoranza es que estreches mi hermoso y sedoso pelaje púrpura, sabes que en mi corazón ansiaba encontrar una persona indicada, la cual brindará su amistad sin nada a cambio.

Cuando despierto en las mañanas oigo el trino de los pájaros, el solo escucharlo hace evocar mi instinto salvaje, en el fondo de mi mente siento una recua de sentimientos y expresiones. Sabes que mis gemidos en las noches no son de alegrías sino de tristeza

Nuri Fonseca grado séptimo

Doméstícame

pero no me des el veneno agradable

de tus besos y labios

...Doméstícame pero no me ames

con la formidable cadena del amor...

Sneider. Grado 7°. 11 años.

Resultados.

Son varios los procesos sutiles que el alumno debía realizar: volver a sentir la relación afectuosa del animal con su amo planteada en la obra, mediante acciones como acariciar el pelaje, escenarios como el bosque etc. Y para esto, el video resultó efectivo ya que las imágenes facilitaban captar impresiones, sentimientos, matices del escenario frío. Además debían imaginar la relación humana y fusionar dos perspectivas de manera que se expresara un mensaje o advertencia cariñosa. Debían tener cuidado de no pasarse a la perspectiva humana o a la realidad del animal. Finalmente se les pidió transmitir el sentimiento de la libertad en medio del afecto y todos esos procesos resultan complicados para un alumno inexperto. Pero entre todos iban observando aciertos y desaciertos sin prevenciones.

Muchos estudiantes lograron realizar introspecciones muy coherentes para poder cabalgar sobre las dos perspectivas, se valieron de un vocabulario extraído del texto para imprimir atmósferas sugestivas. Lograron imprimir una intención estética mediante un lenguaje metafórico, intimista y cargado de sensualidad: mi añoranza es que estreches mi hermoso y sedoso pelaje púrpura, otro es capaz de combinar opuestos de manera exitosa: "...Doméstícame pero no me ames/ con la formidable cadena del amor..."

Eran grupos con escasa experiencia por lo que sus propuestas no fueron tan exuberantes y novedosas. No obstante, hubo resultados que les permitieron vislumbrar otra perspectiva escritural desde la introspección y la subjetividad.

Resultados generales.

Asumir la lectura de un texto se asemeja a la llegada de un niño por primera vez a un centro comercial. Si se pierde, no querrá volver a entrar —no hablamos de un parque de diversiones porque no funcionaría la analogía—, pero si la mamá le da la mano al comienzo, él se sentirá seguro y podrá ir fijando los referentes que le permitirán luego incursionar por sí mismo. Hay que tener en cuenta, entonces, que los niños se demoraron mucho tiempo en caminar de la mano de un mediador. Aquí adquiere vigencia un concepto muy importante: el *punto de visión móvil* que Iser (1987) destaca como elemento característico del proceso de lectura; hay muchos prejuicios con respecto al papel del niño en la construcción del sentido. Dice Iser que el punto de visión móvil está íntimamente ligado con la estructuración del tiempo y del correlato en la consciencia; habla de un usuario autónomo y aquí empezamos hablando de un niño hacia los cinco o seis años que:

— Necesita de un mediador.

— Que encuentra los significados, no en el *sentido lineal* del texto escrito, sino en la proyección inmediata de la voz y sus connotaciones semánticas, las ilustraciones.

— Que además se enfrenta a las dificultades de la lectura silábica.

De las observaciones hechas con los niños de primero en la escuela José Sagarra y de las interacciones didácticas con Sarita de cinco años, alumna del Smart Kids, se deduce que cuando ellos solucionaban problemas de lectura inicial no podían, a la vez, ir construyendo fácilmente significados.

Se ha mencionado antes la importancia de las ilustraciones en la lectura de libros y su función en la clase. Estas no son simples complementos de la información; son verdaderos mundos que se fabulan, se revelan tridimensionalmente dentro del niño. Los niños de once años aún no las perciben como elementos accidentales o

independientes; más que ratificar el texto, asumen que hacen referencia a “algo” real, es decir, su pensamiento todavía se comporta de manera sincrética, es por eso que las ilustraciones que acompañan el libro, *Las brujas* por ejemplo, ejercían un poder sobre ellos. Es un fenómeno tan sutil e imperceptible que tal vez no se evidencia en otros contextos escolares donde el niño está tan familiarizado con los libros ilustrados y asume bien pronto los dibujos como elementos ficcionales.

En el ejercicio de producción de discursos quedaron algunas recreaciones y ensayos rudimentarios que permiten valorar el perfil que se ha obtenido de estos niños como receptores de los textos literarios, así como la calidad de sus asociaciones y relaciones intertextuales. Cabe anotar que el texto argumental requiere de mucho trabajo y experiencia en los dos siguientes años. La escritura sobre los textos leídos deja ver la calidad con que estos se estructuran en la conciencia del pequeño lector; se puede evaluar si el alumno ha captado aspectos estilísticos trabajados en clase, mientras se llega a la verdadera lectura crítica y la argumentación. Es posible llevar a los chicos a un nivel más abstracto de producción de sentido, que trascienda el simple análisis (argumento, personajes, escenarios por separado, etc.), hasta el punto de generar analogías entre contenido y forma.

Cuando el niño hace preguntas y comentarios dejan ver que el texto mueve la actividad constructiva, el correlato se estructura en la conciencia del niño; disfrutan de las preguntas que mueven su inferencia, su capacidad de predicción y su implicación; en las primeras edades la identificación, la implicación y la toma de distancia no se deslindan tan fácilmente: Un alumno de doce años preguntó si *El espejo africano* existía, le respondí que tal vez sí; esto manifiesta una necesidad por parte del usuario infantil de vivir la lectura, y aún no puede tomar distancia porque se identifica demasiado con el relato, esta etapa fue un recorrido cotidiano en los estudiantes que contribuyó a configurar el sistema de pensamiento creativo.

Según Mendoza Fillola, las inferencias son concreciones de conocimientos parciales que el texto ratifica; se apoya en A. Puente, (1998: 115) para afirmar que es una actividad cognitiva en la cual se obtiene información a partir de datos suministrados; dichas inferencias pueden llegar a anticiparse al texto y a la

intencionalidad del autor con una buena experiencia previa, claro está. En este caso, la lectura comentada resulta de gran ayuda para valorar este mecanismo en cada alumno pero requiere de constancia y tiempo; se ha constatado que el niño de 11 años pierde su habilidad para hacer deducciones debido al ejercicio diario de transcribir contenidos al cuaderno o del taller poco diseñado. Pierden habilidad para indagar por razones y hechos que no son tan explícitos o unívocos en el texto.

Los resultados óptimos no son masivos: el léxico limitado, la falta de un dominio pleno del tiempo ficcional, de las digresiones del relato, de lo que queda implícito, de las estructuras retóricas, la poca experiencia de los chicos para hacer inferencias respecto a las relaciones internas del relato o del poema, etc. no permiten avanzar mucho, sumado al hecho de las limitaciones de nuestras escuelas oficiales.

2) Proyecto de aula: la recepción estética en lectores con más experiencia.

Contexto.

A grosso modo en este apartado se explica, cómo se desarrolló en un ciclo de mayor complejidad el proceso de recepción, no obstante, se traen dos unidades de trabajo que ilustran su articulación con actividades de escritura. Los grupos del colegio Industrial de Tocancipá (2005), con los que se adelantó el proceso de recepción más amplio, recorrieron un camino de dos años para asumir de forma más madura la literatura hacia el grado octavo y noveno, (edad 14 y 15 años en promedio). Los grupos, de grado noveno y décimo de Vianí tenían menos experiencia como lectores; con uno de estos grupos, (grado décimo) se había iniciado el trabajo didáctico en el año 1999 cuando estaban en grado sexto (ver anexo), pero la docente y autora de este trabajo se ausentó por dos años a causa de los estudios de doctorado en Barcelona. Un último grupo referenciado de grado once de Vianí solo trabajó en el año 2002. De todos ellos se traen las muestras escriturales representativas. En ambos contextos locales se tuvo en cuenta misma información: la edad, las dificultades o la madurez de experiencias literarias, la capacidad de recepción del grupo, el contexto.

Se buscó una obra narrativa que diera los primeros acercamientos para pasar a la complejidad en la interpretación, de manera que el alumno fuera creciendo en sus posibilidades. Por ejemplo, en grado octavo se inició con *Doce cuentos peregrinos* de García Márquez, entre ellos se empezó por los cuentos más asequibles: *Espantos de agosto* o *el rastro de tu sangre en la nieve*. Se prestó atención a comentarios, inquietudes y anécdotas, relacionados con el texto y experiencias del alumno. Luego se leyó *El retrato de Dorian Gray*, *Como agua para chocolate*, *El Cristo de espaldas*, cuentos latinoamericanos, Los textos que se dejaron para el final del ciclo 4 y comienzo del ciclo 5 fueron: *La odisea*, *Cien años de soledad*, *Don Quijote de la Mancha*, *La vorágine*, *Ensayo sobre la ceguera* entre otros. La lectura de cada texto implicó meses de trabajo intensivo y extensivo, para lo cual se pusieron en juego todas las estrategias posibles en unidades de trabajo que exploraron diversas dimensiones de la comunicación entre el niño lector y texto:

-Unidades didácticas centradas en la lectura grupal para generar placer antes que análisis. Poco a poco centraron la atención en algunos aspectos narrativos característicos: las especificidades del cuento, los escenarios, la exploración sensorial de todo tipo, lo escatológico al punto de provocar algo de malestar, lo divertido, los distintos tipos de eventos ficcionales, manejo de tiempos desestructurados, tiempo subjetivo, el discurso implícito, el lenguaje coloquial, la hipérbole en el realismo mágico, las adjetivaciones en cada autor, la lúdica, expresiones demasiado abstractas etc. Es decir, se hizo énfasis en los recursos expresivos de cada autor.

-Unidades didácticas centradas en material audiovisual. Se presentaron imágenes y videos sobre escenarios europeos relacionados con los cuentos, los escenarios de Aracataca relacionados con *Cien años de soledad*, en la *Odisea* se proyectó la película *La Odisea* de Andréi Konchalovski, para *el Cristo de espaldas* se proyectó la película *Cóndores no entierran todos los días*. La finalidad era ampliar los referentes históricos y culturales relacionados con el relato para enriquecer la tarea de interpretación. Se fomentó la lectura de consulta sobre elementos históricos importantes de nuestro acontecer, temas como lo mágico, lo misterioso o inexplicable, la guerra de los mil días, la revolución mexicana, estilos literarios, etc*.

-Unidades didácticas alrededor de las complejidades sintácticas para obtener mejores niveles de comprensión. Se trabajó desde estructura simple hasta macro estructura, perífrasis verbal y párrafo, dependiendo del grado escolar, del grupo y las necesidades.

-Unidades didácticas a partir de competencias interpretativas con miras a las pruebas de Estado en grado once.

-Unidades didácticas que apuntan a la producción textual.

Se explican dos unidades modelo: 1. Unidad didáctica sobre la **recepción del texto literario** y 2. Unidad didáctica centrada en la producción de ficciones a partir de la lectura: ***Imitando a García Márquez*** en **Doce cuentos peregrinos**.

2.1 Unidades didácticas sobre la recepción del texto literario de mayor complejidad.

Contexto. Este trabajo se desarrolló en sesiones de dos horas que casi siempre abarcaron un capítulo del texto o un relato corto. La docente orientó al grupo para revisar los aspectos más sobresalientes de la forma y el contenido. Estas sesiones eran continuas hasta terminar el libro.

Objetivos:

- ✓ Explorar todos los elementos significativos que conforman el texto o fragmentos seleccionados, con el fin de enriquecer el lenguaje personal del alumno.
- ✓ Mejorar los niveles de lectura inferencial y connotativa para las pruebas de Estado.
- ✓ Fomentar la producción textual de carácter personal.

Tiempo: dos horas.

Unidad didáctica. Recepción del texto literario de mayor complejidad	
Procesos de recepción	<p>Lectura en grupo, orientada por el docente.</p> <p>Revisión de los recursos narrativos y descriptivos.</p> <p>Explorar los recursos retóricos del autor.</p> <p>Crear imaginarios a partir de la lectura.</p> <p>Decodificación, inferencia, interpretación en grupo.</p> <p>Construcción del lector colectivo e individual.</p> <p>Internalización estructuras narrativas muy complejas</p> <p>Internalización de procesos de abstracción en forma cotidiana.</p> <p>Internalización del pensamiento analógico, irónico,</p> <p>Procesos de metacognición frente a las pruebas de comprensión.</p> <p>Ajuste de esquemas en forma individual.</p> <p>La autonomía se va cimentando en el lector inicial.</p> <p>Discriminación de esferas ficcionales en su propia experiencia.</p>
Grupos	<p>Vianí, grados 8° y 9°. Año 2003 y 2004</p> <p>Industrial de Tocancipá, grados 8° y 9°. Año 2007 2008</p>

Tabla 29 Resumen

Descripción.

- ❖ La lectura inicial del texto propuesto estuvo precedida de cierta expectativa que provocó intencionalmente la docente. Comentarios sobre sus personajes, lectura de un fragmento, escenarios, contexto social. Siempre la docente inició la lectura en voz alta.

- A. Recepción. A través de la lectura de la obra literaria la docente buscó fomentar anticipaciones, inferencias, desajustes que mantuvieran la atención enfocada.

La profesora ayudó para asumir el léxico propio del autor, el lenguaje coloquial, metafórico, las abstracciones, lo implícito, porque la tendencia del estudiante era omitir lo que no coincidiera con su reservorio personal, había que hacer preguntas para retroalimentar pasajes ya leídos

-En algunas ocasiones se trabajó un párrafo específico para analizar herramientas de cohesión, estructuras verbales complejas, a las que no están acostumbrados, adjetivaciones, figuras literarias muy significativas. Todo se observó para un ejercicio de escritura posterior o de interpretación personal por sí mismos. Por ejemplo, el lenguaje hiperbólico, analizado en los textos, permitió trabajar la escritura más adelante. Revisar las figuras literarias por separado permitió crear imaginarios de manera más ágil y ellos se fueron acostumbrando a ese ejercicio mental.

-No convino dejar la lectura a medias. Al final de cada capítulo o de un cuento largo se procuró dejar una sensación extática al joven lector, como premio al esfuerzo riguroso, o para suscitar suspenso sobre lo que podría suceder en la sesión siguiente.

Todos los estudiantes se incorporaron leyendo en voz alta para sentir unidad con el grupo. La docente facilitó que poco a poco se fueran involucrando aunque a veces había que hacer un poco de presión.

-En algunos momentos ellos prefirieron la lectura mental e individual, que se ajustaba a su propio ritmo.

-Se encontraron con textos con fragmentos muy densos, estáticos, con disgregaciones que requirieron mediación de la docente, para que se animaran a seguir, se estableció un puente para ir hacia un pasaje más suave o fluido.

-En ocasiones, se insertaron a estas sesiones de lectura, otras unidades didácticas como proyección de audiovisuales alusivos: socialización de

consultas, talleres de escritura, trabajo gramatical, pruebas objetivas tipo ICFES o SABER.

-El seguimiento se adelantó siempre durante las actividades, con preguntas orales de diferente nivel de complejidad: “Por qué la lechuga fresca hace referencia a la mamá de Tita?” Algunos de ellos responden, por ejemplo: “Porque la mamá se había muerto”. Pruebas objetivas, los productos de la clase, incluso, mediante la observación de la forma como van adecuando sus herramientas expresivas y sus procesos de pensamiento en actividades posteriores.

-Sobre el proyecto de lectura con el texto, *El cristo de espaldas*, se tiene un registro audiovisual en youtube¹⁹ donde se expone la forma como se trabajaron la lectura y la escritura, contextualizadas en nuestro conflicto histórico.

Resultados.

La recepción del texto narrativo fue un proceso que presentó diferencias de un contexto a otro, debido a la multiplicidad de factores que intervinieron. pese a eso se produjo de forma efectiva mediante la lectura intensiva dentro de las clases.

Hubo muchos aspectos en *Cien años de soledad*, sobre los que se trabajó en esta etapa: Tiempos cíclicos y fragmentarios desde la primera línea de la novela: “Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo [...]” (García Márquez, 1958:7). Este tratamiento del tiempo no era muy cómodo para los estudiantes. Por ejemplo Aureliano Buendía recuerda en el momento de su muerte: “[...] revivió la prodigiosa tarde de gitanos en que su padre lo llevó a conocer el hielo” (1958: 226). Volver sobre este referente durante toda la narración no fue fácil para los lectores iniciales, remontarse al futuro para ver el pasado encarnó dificultades. No obstante, el acostumbrarse a este tipo de referencias temporales desarrolló destrezas de pensamiento

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=KeWMWQ-tkJ4>

Imágenes complejas como: “Dentro, solo había un enorme bloque transparente, con infinitas agujas internas en las cuales se despedazaba en estrellas de colores, la claridad del crepúsculo” (1958: 20) (pasaje referido al témpano de hielo), solo podían ser comprendidas con ayuda del maestro, asumiendo que cada niño proyecta una percepción individual y que ellos vienen trabajando las analogías desde mucho antes. Esto facilitó su reconocimiento y disfrute.

El joven aprendió mucho del discurso adulto inserto en nuestro contexto cotidiano pero visto a través de la ficción; exploró el sentido oscuro y premonitorio de la sabiduría popular: “Uno no es de ninguna parte mientras no tenga un muerto bajo tierra”, ...“—¿Cómo está Coronel? —Aquí... esperando que pase mi entierro”. Sabemos que esta percepción de los autores del realismo mágico está vinculada con las posturas estéticas europeas que le antecedieron como las de André Bretón.

Los estudiantes reconocieron realidades o esferas ficcionales dentro de otras que aparecían en el universo macondiano, las conversaciones con los muertos, el viaje al inframundo de los muertos, los manuscritos de Melquíades, las conversaciones de Tita con su mamá muerta. Esto los obligaba a estar pendientes de las evocaciones de gran extensión, esferas oníricas por las cuales transitaban. Por ejemplo la *Odisea* introduce en ese viaje extenso, grandes períodos en que se hace un alto en el relato.

Los niños valoraron la importancia de acceder a los imaginarios de un texto a través de su lectura, antes que a través del lenguaje cinematográfico. Cuando leyeron *Como agua para chocolate*, de Laura Esquivel, los estudiantes sufrieron una crisis en la medida en que esperaron que de la pantalla emergieran los imaginarios que ellos habían construido durante la lectura. Los personajes adquirieron una dimensión única y compleja en su correlato, frente a los proyectados en la pantalla, los imaginarios que descubrían a través de la lectura eran de elaboración individual; por otra parte, el lenguaje cinematográfico despliega ante el lector elementos de composición muy diferentes al texto escrito que requieren de parámetros de análisis que en ese momento no se trabajaron porque están planteados para los niveles superiores. Tal

vez con una experiencia mayor hacia los grados del ciclo cinco, podrán entender que son dos discursos independientes.

Los textos permitieron la exploración de imaginarios a través de los sentidos. El realismo mágico involucra la esencia tal vez un poco primaria, de nuestra percepción de la realidad. Los relatos escatológicos, como los de Horacio Quiroga agudizaron la recepción de los lectores iniciales, poco motivados. El imaginario que ofrece García Márquez, al igual que otros escritores latinoamericanos, necesitaba ser reelaborado por el lector pues no siempre hay descripciones nítidas sobre los escenarios y personajes; en el lenguaje del realismo mágico abundan las sensaciones físicas, o las expresiones escatológicas, excrementales y mórbidas, para describir los estados emocionales o físicos. Todas ellas calan con facilidad en el joven lector y permiten iniciarlo en la lectura de manera contundente. Por lo tanto, era preciso ejercitarlos en esta forma de interpretación de los discursos: sentir el frío en los huesos, el caminar de la hormiga en la piel, el jugo de la sandía, la lluvia en los párpados, un tizón ardiente en las manos, sentirse como lechuga fresca, experiencias de carácter sensorial como la capada de los pollos, la piel chamuscada, la cebolla que hace llorar, el golpe en la cara con el cucharón, el efecto maravilloso del caldo de costilla proporcionaron al lector inicial demasiados referentes para ir conformando su proceso de recepción. Un ensayo sobre *Como agua para chocolate*, (ver [anexo 27](#)) nos muestra ese placer sensorial que se trabajó mucho en la lectura. Se integraron otros materiales de carácter sensorial como, canciones, bailes o poemas alusivos al texto para ampliar la perspectiva de recepción.

El disfrute del texto fue uno de los mejores resultados, se instituyó el lector colectivo. Desarrollar el gusto por la lectura y un hábito lector fue un resultado masivo, no obstante fue un proceso lento. El léxico limitado, la falta de un dominio pleno del tiempo ficcional, digresiones del relato, lo implícito, la poca experiencia de los jóvenes para hacer inferencias respecto a las relaciones internas del relato son dificultades que se fueron superando poco a poco.

La vivencia lectora no solo fomentó un disfrute sino que muy en el fondo removió una esfera muy íntima del alumno sobre la cual no se conversaba mucho. La

obra narrativa soslayó muchos de los resortes subjetivos que integran el mundo subjetivo del lector y afectan enormemente a un joven con una experiencia emocional muy dolorosa: los dramas del desafecto estimularon una susceptibilidad a flor de piel. Es el caso del trato a las mujeres en una cultura tradicionalista, los amores ilícitos, la actitud de negación o resignación de una madre.

Un buen número de estudiantes aumentó su reservorio lexical, asimiló con gran propiedad las expresiones abstractas y figuradas, como es el caso del poema *Paisajes Andinos* que se expone en el capítulo de las Conclusiones: La clase leyó gran parte del texto de *La odisea*, durante dos meses y muchos de ellos se apropiaron del lenguaje homérico, aparte de otros aprendizajes que realizaron. Luego en otra ocasión, se les sugirió que inventaran un poema realzando la belleza de los Andes pero empleando la fuerza del lenguaje homérico, algunos de ellos revisaron los listados de palabras que registraban en el cuaderno durante la lectura y otros ya habían internalizado su uso.

Esta didáctica permitió a todos mejorar la comprensión lectora, al punto que los grupos de Vianí (2004) obtuvieron resultados destacados en las pruebas de Estado, y los de Tocancipá (2005) superaron sus compañeros de grado superior en un simulacro.

2.2.Unidad didáctica. Discurso ficcional imitando *Doce cuentos peregrinos*.

Contexto: Trabajo realizado por los grupos de Tocancipá, (2005) en el año 2007 cuando se encontraban cursando grado octavo.

Objetivo

Explorar y asimilar el estilo de García Márquez: elementos narrativos como el tiempo fragmentado, la estructura narrativa, elementos oníricos, lo mágico y maravilloso, el vocabulario, las motivaciones de los sucesos, marcas que despiertan expectativa en el lector. Un objetivo a largo plazo era suscitar en los chicos la mirada ficcional del realismo mágico sobre la cotidianidad local.

Tiempo. 4 horas

“Emulando el estilo de García Márquez en la escritura de cuentos.”	
Mecanismo introducido	Tomar un hecho anecdótico o cotidiano y convertirlo en un suceso extraordinario y diseñar un comienzo verosímil como una noticia.
Procesos psicológicos	<p>Proceso contrario a la familiarización, es decir, de extrañamiento.</p> <p>Perspectivas divergentes. Observación de cotidianidades.</p> <p>Una perspectiva ficcional más abierta y ajustable a diversas instancias de nuestra realidad local.</p> <p>Configuración de personajes y objetos ficcionales a partir de realidades cotidianas o anodinas.</p> <p>Recrea una realidad local “copiando” elementos del modelo original.</p> <p>Mecaniza estrategias de escritura ficcional.</p>
Grupos	Grado 8° (2005). Año 2007

Tabla 30 Resumen

Descripción.

La actividad de escritura estuvo precedida por la lectura de los cuentos últimos del texto, *Doce cuentos peregrinos*. Se les pidió a los jóvenes que escucharan con atención las noticias en los días previos para llevar a la clase material reciente.

- B. Producción. En la clase se les explicó la actividad a realizar, escribir cuentos al estilo de los leídos, aprovechando que estaban muy frescos en la mente del grupo. Se les pidió que recordaran alguna noticia que hubieran escuchado o una anécdota. La idea era imaginarla como un hecho misterioso, inusual que tendría un final insospechado.
- Ellos citaron algunos ejemplos y cuando hubo claridad sobre las características o el tipo de suceso que se requería, cada uno empezó a

escribir. Se les sugirió que emplearan la estrategia de García Márquez para dar inicio al relato: de manera muy casual y verosímil.

-Algunos de ellos empezaron a leer las primeras líneas como siempre para recibir la aprobación de la docente. Esto logró estimular a los más tímidos.

-Los textos se fueron socializando en la segunda sesión ya que eran escritos que tomaban más tiempo por su extensión pues el grupo se acostumbró a leer cuentos de mayor extensión que de costumbre.

Se divirtieron con los alcances de sus escritos. Algunos de ellos ya tenían cierto reconocimiento por parte del grupo y siempre sobresalían en su trabajo, pero todos leyeron sin problema sus escritos aunque fueran modestos.

-Todos aprendieron de lo escuchado y pudieron valorar la calidad de las innovaciones pues tuvieron presente el texto leído.

Ejemplos de productos:

Presento tres textos que surgen del taller de escritura descrito arriba. Sobre *Doce cuentos peregrinos* de García Márquez.

Elecciones vianiceñas (Vianí, 2003. Errores originales)

Habían de recordar años después los habitantes de Vianí, aquel aire que los cobijó durante un domingo agobiador frente a una elecciones que el pueblo consideraba una desgracia.

Esto no fue impedimento para que los concejales dieran inicio a las elecciones que mas adelante acabaría por un desastre. El sobresalto imprevisto lo causo IBRAIM GUZMAN la mañana en que entro en la reunión de cierre de campaña en donde toda la muchedumbre se encontraba reunida, en medio de dos bandos, lanzando toda clase de improperios.

En ese momento el pueblo se encontraba dividido, y sin darse cuenta en que momento, ni a qué hora se iniciaron virulentos ataques de botella,

palos y piedra, unos contra otros. Era como si una nube oscura hubiera cubierto sus cabezas para realizar esta clase de desafueros. Fue tanta la ira que terminaron por coger a un comensal usurpador de tierras y lo deshuesaron en la plaza del pueblo y no solo con estos hechos se sentían satisfechos, si no que pretendían irrumpir en el ofrecimiento de la ceremonia dominical donde el padre Prudencio Cotes se encontraba tocando el tercero de campanas para la misa.

Fue así como los candidatos en medio de este ambiente realizaron su cierre de campaña y procedieron por un acuerdo unánime a realizar las elecciones esperadas por todos.

Doce días después del crimen, el corregidor del pueblo Santiago Herrera se encontró con un pueblo saturado de indulgencias. En la sórdida oficina del palacio municipal donde se encontraba tomando ron de caña a las 11 y 45 de la mañana, tubo que pedir tropas de refuerzo para encauzar la muchedumbre que se precipitaba a derrumbar el establecimiento que acababa de ser restaurado por el carpintero del pueblo.

Desde las 7 con 40 de la mañana las urnas estaban saturadas por concejales de pacotilla que trataban de entrar los luctuosos baúles cargados con papeletas azules y rojas que el corregidor del pueblo había traído desde la capital.

Desde la mañana hasta muy caída la tarde, pasaron desapercibidos los conflictos que hubo en las cafeterías de los alrededores. Cuando llegó la hora del fallo final dieron el toque de campana a muerto y amenizados por la banda de músicos, procedieron a dar el ultimátum. Salio el corregidor e hizo callar la muchedumbre que lanzaba toda clase de improperios al partido contrario.

—El que no quiera oirme que se vaya dijo Santiago Herrera. —Por suerte para el pueblo, el ganador de las elecciones que se realizaron el DIA de hoy fue el partido conservador.

La gente llevó en hombros por todo el pueblo celebrando el triunfo, al inocente hombre que habria de traer años después las incertidumbres, las

evidencias y tantos halagos y desventuras, y tantos cambios y nostalgias a aquel pueblo.

Amaneció el día 27 de octubre; las calles del pueblo estaban saturadas de excrementos de caballo, algunos arboles caidos, las puertas de los negocios chorreadas de orin, y bienestarina.²⁰ Hasta el mismo alcalde electo lo encontraron con los pantalones abajo y durmiendo encima de la estiércol (Henry Giovanni Herrera Rodríguez, catorce años).

2. La visita de la muerte. (Tocancipá, 2008).

Era una noche silenciosa, acompañaba a aquella mujer decrepita que esperaba la visita de la muerte. De pronto dirigimos la mirada al firmamento, observando un ave tan blanca e impecable que parecía estrella compañera de la luna. Cuando oímos el chillido del animal que aturdió nuestro cerebro, a toda prisa corrimos hacia la casa, en ese momento se me pasó por la mente decirle si sabía algo de aquella ave. Ella con ojos cristalizados me miró y dijo: - esa ave es un espíritu.

Aquel monstruo cayó de pronto sobre el techo con peso de persona y empezó a rasgarlo con intenciones de atacarnos. Corrimos a pedir ayuda pero era inútil porque esa noche había una celebración en el pueblo y aquel lugar quedaba lejos.

Volvimos a la casa, eran aproximadamente las cuatro de la madrugada; en el tejado había un gran hoyo pero ningún rastro del espanto, me dirigí a la cocina a prepararle un café para el frío, después de un momento salí a hacerle compañía pero tal fue la impresión cuando vi al ave que cogió a la viejita por el cuello abrazándola con sus alas que parecían dos grandes mantos blancos que la cubrían de pies a cabeza y salió con ella de un gran vuelo y esa, terminó siendo finalmente la visita de la muerte (Luis Candil, trece años, 2008, Tocancipá).

²⁰ La *bienestarina* es un alimento constituido por varios cereales que se distribuye a las familias de escasos recursos.

3. **Los gallinazos**(fragmento) Tocancipá. 2008

No la volví a ver desde aquel día con su traje informal, en el aeropuerto El Dorado, rumbo a Alemania, angustiada por ver a su hijo y su esposo. Ese día estaba congestionado el aeropuerto debido a los gallinazos que invadían la pista de despegue, por lo tanto se retrasaron los vuelos, pareciera que sus miradas bastaran para neutralizar a los pilotos y las máquinas [...] (Laura Beltrán, grado 8°, 2008, Tocancipá).

Resultados.

Los estudiantes están conectados en su mayoría a las dinámicas de la información masiva, es posible que eso les facilitara la exploración de imágenes muy plásticas y novedosas; sus relatos experimentales, inesperados y no exentos del humor al estilo de García Márquez permitieron asumir que el tema más impactante fue el de la muerte, tema reiterativo en la exploración de la fatalidad del hombre latinoamericano por parte de autores como García Márquez. Experimentar el terror, la muerte, lo escatológico fue muy cercano a las inquietudes expresivas de los jóvenes y caracterizó la mayoría de los cuentos de la obra, *Doce cuentos peregrinos*.

En el texto “Elecciones Vianiceñas” encontramos que su autor imitó el recurso de registrar referentes temporales muy exactos que le dio cierta verosimilitud: “*Desde las 7 con 40 de la mañana las urnas estaban saturadas por concejales de pacotilla*”; en el comienzo, este recurso de la imitación fue una herramienta inevitable, pues permitió fijar el uso de estructuras en el contexto, mientras lograban aplicarlas en forma autónoma.

Los grupos disfrutaron de las creaciones que surgieron y eso permitió fijar el estilo literario sin mayores complicaciones ya que en este ciclo 4, (grado 8° y 9°) no se ejerce rigor analítico como en el ciclo posterior.

Tanto los grupos de Vianí como los de Tocancipá supieron imprimir una intención estética a sus trabajos, se notó claramente un planteamiento narrativo, el inicio del primer párrafo fue clave; utilizaron referentes que otorgaba realismo y

coherencia al relato. En cuanto a la caracterización de los eventos, el léxico es una limitante muy significativa, por eso se viene implementando hoy en día la caracterización a través de las adjetivaciones. Tenemos en la muestra evidencias interesantes que sorprendieron al grupo: *“un ave tan blanca e impecable que parecía estrella compañera de la luna”*. *“pareciera que sus miradas bastaran para neutralizar a los pilotos y las máquinas”*.

Se nota que manejaron la voz narrativa con cierta propiedad, se preocuparon por crear inicios novedosos, se encontraron buenos resultados en el manejo de los tiempos desestructurados, el vocabulario que emplearon logró realzar la atmósfera ficcional, emplearon el léxico del autor que había ido incorporando a su reservorio; hubo algunas imágenes novedosas: *“[...] un ave tan blanca e impecable que parecía estrella compañera de la luna”*. También se encontraron hipérbolos características: *“Algunos árboles caídos, las puertas de los negocios chorreadas de orín, y bienestarina”*²¹.

En general, se exploró la mirada o perspectiva de García Márquez en el tratamiento de la realidad. La lectura diaria y permanente de muchos imaginarios fue condición fundamental para la escritura ficcional porque permitió fijar los esquemas narrativos y el uso de recursos poéticos en contextos reales, ligados al afecto y la sensualidad. El trabajo corresponde a un nivel más avanzado (13 y 14 años), pero es evidente que quedaron aspectos sin trabajar con respecto a la escritura narrativa, que requieren tal vez de mayor madurez literaria (16 y 17 años). Puede ser que en la narración haya faltado más énfasis en el manejo del diálogo, el cual no parece ser un componente muy fuerte en la obra de García Márquez.

La lectura del realismo mágico se continuó en el grado 9° donde se leyó *Cien años de Soledad* y se trabajó la interpretación personal de la obra.

²¹ Harina para alimentar niños en centros de protección

4. El empleo consciente de un discurso introspectivo en adolescentes.

1) Discurso introspectivo a partir de la narrativa literaria

1.1. Unidad didáctica: *Cien años de soledad*:

Contexto. El taller se desarrolló con dos de los grupos de la Institución Industrial de Tocancipá que entraron en el 2005, cuando cursaban grado noveno en el año 2008. Edad entre 14 y 15 años. Leyeron *Cien años de soledad* y al llegar a los capítulos finales se implementó una estrategia didáctica para verificar el grado de compenetración del joven lector con el universo macondiano después de dos meses de trabajo.

Objetivo. Recrear un fragmento de la obra a través del audiovisual de manera que trabaje el contenido literario mediante otro lenguaje.

Tiempo. Dos semanas.

Una relectura del texto <i>Cien años de soledad</i>, a través de un recurso audiovisual.	
Mecanismo introducido	Buscar escenarios e imágenes a través de un medio audio visual que enriquezcan fragmentos del texto leído.
Procesos psicológicos	Proyección del correlato que queda en el joven como experiencia sensorial, a través de imágenes. Memoria a largo plazo de las experiencias visuales. Analogías y abstracción de los objetos articulados del contexto local: cocinas, casas, ancianos, paredes agrietadas, Proceso de significación polivalente a través de la imagen. Vinculación de muchas emociones subjetivas con objetos: <i>fuelles, huellas, flores, pasillos, etc.</i>
Recursos literarios	Lenguaje poético Introspecciones muy originales. Personificaciones, metáforas, sinestesias en experimentación.

Tabla 31 Resumen

Descripción.

Los estudiantes terminaron de leer buena parte del texto *Cien años de soledad* y se fueron a vacaciones. El texto ya iba bien adelantado y para no abandonar la lectura del todo se les sugirió un trabajo creativo con el fin de mantener el interés.

B. Producción. Se dejó como tarea registrar escenarios o imágenes del lugar a través de la fotografía que pudiera enriquecer fragmentos del capítulo que quedó pendiente. Trabajos audiovisuales que podían trabajar en video, movie maker, PowerPoint etc.

Después de vacaciones se llevó a cabo una exposición en el teatro de la institución sobre las muestras. Había mucha expectativa sobre cómo recibirían los otros compañeros la propuesta realizada.

Muchos de ellos recrearon sobre el texto original, otros imaginaron discursos que conservaban el estilo del autor de la obra. Un video mostró un anciano de avanzada edad leyendo la obra, *Cien años de soledad*. Esto impactó mucho a la audiencia, otro grupo realizó y registró en video una obra teatral sobre el coronel Aureliano Buendía en uno de sus atentados. También registraron en videos recorridos por habitaciones y corredores antiguos con macetas de flores y pinturas antiguas, mientras alguien leía o hacía de narrador. Finalmente hubo algunos de ellos que inventaron su propio discurso.

Aquí también se hará referencia al ensayo, "*La falsedad del tiempo*" que realizó un grupo de grado once con el cual solo se trabajó un año en Vianí del 2003 aunque mostraban cierto nivel de lecturas. A partir de las lecturas del año se les sugirió explorar el concepto tiempo.

Ejemplo de productos.

Relectura de "Cien años de soledad". (Texto de un audiovisual)

Flores amarillas caen del exuberante cielo azul y allí comienza la historia, la búsqueda de un placer inexorable...

Las lágrimas brotan como rocíos peregrinos en el alba cuando observan una añorada soledad familiar desperdigada por el mundo...

Las huellas dactilares quedarán impresas en el tallo de la soledad

Fiestas gloriosas, muertes aplacadas, bebidas hipnotizantes, pensamientos artificiales, balas desperdigadas y almas elevadas...

Por aquel pasillo interminable deambulan los fantasmas del pasado alimentados por el infinito olor de begonia, manchadas de luto superpuesto...

Mientras el fuelle inhala pensamientos exhala recuerdos anacrónicos...

Momentos mágicos vividos alrededor de la temperatura de hornos cuyas cenizas marcaran un trágico destino familiar...

En simples láminas pudieron quedar grabadas hasta las más pequeñas e insignificantes imágenes de una vida...liberando sus rencores, tallando pequeños animales alquímicos en el mejor metal dado por esta tierra ingrata

David y Wendy. Grado 9°. Año 2008 Tocancipá.

Fragmento del ensayo sobre el concepto del tiempo.

[...] *Pero este personaje ya al final de su vida dijo: “El tiempo no es real Govinda y eso lo he experimentado varias veces”. Otra [teoría] está presente en la obra de Aura, de Carlos Fuentes, en la cual, se hace una crítica sobre la medición, mejor dicho, sobre la falsa medición del tiempo: “No volverás a mirar tu reloj, ese objeto inservible que mide falsamente un tiempo acordado por la vanidad humana [...] (ver **anexo 26**).*

Resultados.

Siempre, lecturas extensas y profundas brindaron elementos discursivos, enciclopédicos y emocionales que condujeron con facilidad a la escritura del texto argumental, es decir, hubo mucho de qué hablar y por lo tanto, se pudo estimular el intertexto, lector, escritor.

Sobre *Cien años de soledad* el trabajo evidenció un desarrollo gradual en la competencia literaria de los grupos que venían trabajando por cuatro años continuos en la clase de lengua castellana. Se presentaron diversos niveles de logro en los jóvenes pues no todos tenían la misma facilidad, pero se fueron haciendo conscientes

de que tenían la posibilidad de expresar inquietudes y eso les reportó satisfacciones espirituales, como psicológicas, emocionales, sociales y hasta físicas, innegables. Esto fortaleció su autoestima y enriqueció el espacio del lector colectivo.

Se sugirió el uso del lenguaje audiovisual y las tecnologías avanzadas con lo cual entendieron que el lenguaje ficcional podía tener muchos formatos pero ante todo, debía ser rico en contenidos. Los escenarios cotidianos registrados fortalecieron el imaginario literario; el aporte visual de algunos trabajos presentados resultó pobre al momento de la socialización en el teatro. La responsabilidad y compromiso por parte de ellos mismos se puso en evidencia y no fue necesario el comentario de la profesora sobre la calidad.

El texto *Relectura de Cien años de soledad* mostró un dominio del lenguaje metafórico, de las abstracciones y de las relaciones intertextuales sutiles o descarnadas, realizó combinaciones novedosas como estas sinestesias: “*Mientras el fuelle inhala pensamientos exhala recuerdos anacrónicos*”; el trabajo audiovisual en PowerPoint resultó algo rudimentario, pues conserva una relación literal entre la imagen y el texto que la acompaña, algunas imágenes fueron obtenidas de internet, no obstante, el texto verbal tiene muchas fortalezas: un vocabulario sugestivo que guarda relación con el empleado por García Márquez, pensamiento divergente, capacidad de síntesis, perspectiva intertextual a través del lenguaje lírico. Los dos estudiantes se destacaron siempre por su desempeño en el manejo del discurso académico, puso de relieve el tratamiento crítico de una realidad contextual, captaron lo que se les pedía pero fueron más allá al crear un discurso metaliterario.

Se puede decir que el grupo desarrolló competencias comunicativas reales para compartir una propuesta estética basada en un texto literario. Las imágenes que acompañan los inicios de capítulo del presente documento, forman parte de otra propuesta de carácter icónico que surgió a partir de la lectura del libro.

Por otra parte, se trabajó la escritura argumental, a partir de sensaciones físicas como en la lectura de Laura Esquivel, de manera que se involucró al lector desde su sensibilidad y subjetividad en la producción de textos argumentales.

Sin embargo hay que aclarar que no fue un logro masivo. La mayoría alcanzó niveles por debajo de los presentados; los discursos más modestos no entrañaban connotaciones estéticas, pero eran válidos para fortalecer el diálogo; se brindó la oportunidad a todos de ser escuchados y hacer aportes fructíferos a sus mismos compañeros lo que daba un carácter solidario al trabajo diario.

El texto sobre “El tiempo” permitió fomentar la construcción de argumentaciones a pesar de la poca experiencia lectora del grupo de ese contexto local. El autor del texto realizó un proceso de intertextualidad a partir de un concepto muy amplio como era *el tiempo*; relacionó hechos cotidianos de la clase con conceptualizaciones científicas o pseudocientíficas y referentes literarios que permitían elaborar un discurso bien coherente y ameno. La estructura del texto argumental es aceptable a pesar de que era una competencia que apenas se iniciaba, hay que resaltar que el nivel de argumentación del texto contrasta con las incorrecciones ortográficas.

El discurso argumental es un objetivo claro en el ciclo 5, (grados 10° y 11°), pero se comienza a explorar antes, dado que es una exigencia de los estándares curriculares. Como ejemplo se cita el trabajo presentado a partir de la lectura de *El cristo de espaldas* que se encuentra en Youtube.

1.2. Unidad didáctica: *Don Quijote en la postmodernidad.*

Contexto.

Esta unidad hace referencia a un trabajo de escritura que se llevó a cabo en Vianí con un grupo de décimo, año 2003. Con este grupo se inició el trabajo en 1999 cuando cursaban grado sexto pero se había interrumpido por la ausencia de la docente investigadora. El grupo leyó una parte del texto *Don Quijote de la Mancha* durante cuatro semanas, dentro de la clase y la docente los orientó a escribir un texto creativo.

Objetivo general: Desarrollar competencias literarias a partir de la lectura de autores clásicos, es decir, familiarizar a los estudiantes de décimo con el estilo y el lenguaje de Cervantes Saavedra.

Objetivo específico: Verificar el nivel de recepción en el joven lector mediante el mecanismo de trasladar el sentido global del personaje central a otro contexto.

Tiempo: Dos horas.

Unidad didáctica. <i>Don Quijote en una esquina de Bogotá.</i>	
Mecanismo introducido	Imaginar a Don Quijote parado en una calle del centro de Bogotá. Hacer una reflexión sobre la trascendencia del personaje Don Quijote en la posmodernidad
Procesos psicológicos	Traslado de un esquema de sentido a un contexto urbano y cotidiano. Analogías y mecanismos combinatorios inusuales a partir de elementos inconexos. Proyección de realidades a partir de la naturaleza del personaje ficcional. Automatismos. Asociación de elementos en binomios.
Grupo	1999. en el año 2003

Tabla 32 Resumen

Descripción.

El grupo leyó una parte del texto.

A. Recepción. Los estudiantes hicieron las consultas referenciales sobre la obra para tenerlas en cuenta al momento de leer la obra. La lectura en grupo durante varias semanas permitió observar elementos fundamentales de carácter literario, sintáctico y crítico pero sin entrar a profundizar.

La maestra les proyectó una película con una versión del texto para incorporar elementos sugeridos por el cine.

B- Producción. El grupo fue madurando el imaginario de don Quijote mediante la lectura, la docente les pidió que imaginaran a don Quijote en una de las vías más importantes de una ciudad, en una época actual, con el fin de llevarlos a escribir textos introspectivos.

-Se les sugirió que lo hicieran sin pensar demasiado, algo automático. Algunos de ellos se sorprendieron y otros se bloquearon por lo inusual de la tarea.

-En la socialización de los escritos disfrutaron con las ocurrencias de cada uno.

Ejemplos de los productos.

Se presenta un ejemplo destacado de una adolescente con un texto muy divergente en su planteamiento.

El Quijote de la Mancha. Lina Montilla. 15 años, grado 10°. 2003

Tarzán en Londres sería la mejor descripción, un loco rematado que no lo recibirían ni en el mismísimo Sibaté, (sanatorio) porque no pasaría como chilflado sino como un filósofo frustrado lleno de valores poéticos, de ética y estética; olvidado en una sociedad capitalista y mucho más tercermundista. Sería el perfecto juego de video en reemplazo de Mario Bros. Dragón Ball Z solamente rodeado de molinos de viento convertidos en gigantes y ofreciendo presentes al tendero del supermercado de la esquina.

Un estilista o más bien un psicólogo de drogadictos y ñeros²² a los cuales, escoge por escuderos, y un titiritero de amo de llaves de su gran palacio, por cierto, ¡el castillo de Drácula; cuadro colgado en un viejo y derruido museo de Paris. Su dulce Dulcinea, digo su dulce por ser el maniquí de azúcar que encontró con unos jeans descaderados pensando tal vez en la reina Victoria.

Tal vez el guión de teatro de un peregrino del desierto o un depravado por la justicia por no saber hacer mas que ir al Jaime Duque a dañar las esculturas de Luis x, y a defender a su famosa Melisenda, o tal vez, como un tendero de helados en el Cartucho,(zona de marginados y consumidores de drogas) encadenado a una silla de ruedas.

²² Término de camaradería entre muchachos que viven en la indigencia.

Un Romeo subiendo las escaleras eléctricas en un centro comercial, llevando a su Sancho amarrado como un animal, diciéndole que así aprenderá a ser un caballero de la época feudal.

Un Julio Verne en un Volver al Futuro V parte, que llega a una cueva de Montesinos donde se encuentra con el abogado del marciano (Birmajer) y un Jean-Baptiste Grenouille. Solamente don Quijote de la Mancha, nacido en el lugar de ninguna parte y traído por el pirata de los 7 mares.

El texto que aparece en las Conclusiones, *Licantropa*, también es de ella y fue realizado en el 2010 como exalumna.

Resultados.

El trabajo surgió ante la necesidad de verificar el sentido global del texto leído en clase y la calidad de la propuesta creativa que ofrecían los estudiantes. Algunos se sensibilizaron con la proyección del personaje pero no resultaba fácil disociar la imagen que habían asimilado y trasladarla a otro contexto, conservando su esencia. Para el grupo en general implicó una perspectiva novedosa, difícil de alcanzar pero para algunos de ellos, resultó ser un material ficcional novedoso con qué expresarse.

Llina evidenció una experiencia lectora de la casa; sus habilidades se orientaron sobre todo a la asociación de diversos referentes estéticos y culturales que brindaron un carácter intertextual a su trabajo. El texto presenta fallas, dada la poca experiencia a los 15 años.

El contenido es una alegoría desglosada en una serie de imágenes metafóricas. La consigna produjo mucho impacto en el grupo porque no estaban acostumbrados a relacionar inusualmente esquemas tan distantes. El pensamiento debía trabajar con dualidades que no manejan fácilmente, por ejemplo, el traslado del contexto rural al urbano; aun así, todos cumplieron; los automatismos ayudaron a crear textos inusuales pero pocos dejaban ver la coherencia con el personaje creado por Cervantes. Se puede percibir que la alumna lo asumió de manera interesante dando a entender que reconocía su trascendencia como ficción literaria. Debido a su nivel de lecturas previas intentó encadenar muchos referentes y logró darles cierta coherencia de manera novedosa y graciosa incorporando la ironía.

Tenemos analogías a partir de elementos inusuales: *Tarzán, maniquí, parque Jaime Duque, el cartucho*; asociación de elementos en binomios inusuales: *Mario Bros y los molinos de viento*, también se destaca por la proyección coherente de realidades a partir de la naturaleza del personaje ficcional: *o tal vez, como un tendero de helados en el Cartucho, encadenado a una silla de ruedas*...La alumna percibe cierta marginalidad en el personaje a pesar de ser un ser lúcido dentro de su condición humana. Los automatismos no permiten hacer análisis riguroso de las significaciones del texto pero le proporcionan un aire muy fresco y lúdico.

El componente argumental del texto reside en el juego de superposiciones, que produce pinceladas intertextuales, las relaciones que la joven estableció enriquecen la expresión de realidades complejas, con discernimiento pese a su experiencia lectora y su afán juvenil.

La socialización de los textos en la clase permitió observar logros y debilidades de manera tácita por parte del grupo. No se puede afirmar que representó un dominio amplio en los estudiantes pero esto les permitió contrastar los criterios que había dado la docente con el alcance que logró cada uno en un ejercicio de metacognición. Nuevamente vemos el mecanismo analógico y la asociación de elementos extraños. Desrosiers (1978) y Gordon J. J. citan lo insólito como un factor psicológico que estimula la exploración del juego poético, “es un esfuerzo consciente por ver bajo nuevos colores, a las gentes, las ideas, las sensaciones, los objetos...”. Este efecto tuvieron los estudiantes cuando socializaron sus escritos.

2) Discurso introspectivo a partir de a transversalidad. Proyecto de aula *Despertares*.

Contexto.

En el año 2008, los grupos de seguimiento de la Institución Industrial de Tocancipá del 2005 ya se encontraban en una etapa bastante madura a pesar de las dificultades del contexto escolar que ya se han mencionado; superaron problemas de comportamiento y eran más tranquilos pero las problemáticas afectivas se hacían más

críticas con el aumento de la edad. Por eso se propuso trabajar proyectos solidarios con la comunidad que canalizaron las energías de manera positiva. Estos grupos ya poseían una experiencia de casi cuatro años, por lo tanto, los procesos fueron desarrollados con cierta exigencia a pesar de que continuaban siendo numerosos. (40 por grupo). Los grupos cursaban grado noveno. Año 2008. Edad 14 y 15 años.

Los estudiantes desarrollaron, aparte del proyecto de “Discapacidad”, “Homenaje a las Madres cultivadoras de flores”, “los Humedales de Tocancipá en peligro”. Más adelante se trabajó con los nuevos grupos de sexto, (2009) “el matoneo en la escuela”, “el reciclaje”, “la seguridad alimentaria”, “Proyecto de integración con las escuelas”, (anexo 32) entre otros. De la mayoría de estos proyectos han quedado algunas evidencias. Se explicará a continuación cómo se desarrolló el proyecto sobre la discapacidad y dos unidades didácticas relacionadas con la escritura literaria: ***La ventana*** y ***Que quede escrito...***

Objetivos generales.

- ✓ El objetivo del proyecto es sensibilizar al alumno sobre una problemática social, en este caso, la situación crítica de las personas con discapacidad dentro de la comunidad de Tocancipá.
- ✓ Desarrollar competencias comunicativas al servicio de la comunidad.
- ✓ Desarrollar competencias comunicativas y de documentación.
- ✓ Fortalecer la percepción del alumno sobre realidades muy íntimas como material de expresión subjetiva.
- ✓ Fomentar valores de convivencia afectiva.

Tiempo: dos meses

Descripción del proyecto sobre la discapacidad.

Se dio inicio tan pronto terminó el de *Cien años de soledad*, con el fin de dar un respiro a la labor intensa de la lectura literaria. El plan de trabajo que se puso en marcha fue el siguiente:

- ✓ Realización de un trabajo de documentación sobre la discapacidad, **B.** Se trabajó el análisis de textos leídos, **C.** Se memorizaron contenidos. **D.** Realizaron mapas conceptuales.
- ✓ Adelantaron un trabajo de campo: Visita y trabajo con la comunidad que vivía en el centro de Discapacidad de la población de Tocancipá: Fotos, dinámicas, lúdicas, charla, escucha afectiva. **B.** Revisaron la infraestructura física en el Municipio que favoreciera la inclusión de los discapacitados: entrevistas, revisión de los apuntes. **C.** Expusieron el material terminado en la clase y mediante emisiones de la televisión local.
- ✓ A la vez, analizaron y aplicaron aspectos gramaticales: el párrafo, la estructura verbal y elementos de cohesión, léxico específico, que facilitaron la redacción y la exposición oral.
- ✓ Finalmente la docente propuso dos actividades de escritura literaria a partir de la película *Despertares* y que serán explicadas a continuación.

2.1.Unidad didáctica: *Que quede escrito.*

Objetivo. Imaginar una experiencia de incapacidad en el contexto cercano para inventar un relato desde esa perspectiva.

Tiempo. 4 horas.

Unidad didáctica. Taller de escritura.	
Mecanismo introducido	Recordar una persona con discapacidad que hayan conocido durante el proyecto y a partir de ella escribir una historia en primera persona, teniendo en cuenta las sensaciones corporales y la discapacidad.
Procesos psicológicos	Proceso de extrañamiento. Exploración psicológica de los personajes. Indagación sensorial. Abstracción de rasgos, sentimientos, conclusiones. Introspección de las vivencias y reflexiones de los personajes.

	Disociación de rasgos, situaciones, acciones. Trasposición de hechos cotidianos a un discurso ficcional. Configuración de un personaje.
Grupo	Institución Industrial de Tocancipá. 2005. Año 2008. Grado 9°

Tabla 33 Resumen

Descripción.

❖ Los estudiantes entraron en contacto con las personas del centro de Discapacidad y esto permitió crear lazos afectivos con ellos; por su parte, la película les facilitó la exploración física y psicológica de los personajes. Se aprovechó esta circunstancia para proponer otro trabajo de escritura.

B. Producción textual. La docente instó los estudiantes a que cerraran los ojos, hicieran el ejercicio de recordar o imaginar una persona en situación de discapacidad grave, que evocaran sus detalles físicos y psicológicos, luego, que trataran de trasladarse a sí mismos, dentro de esa persona y sentir lo mismo. Para terminar, planteó la idea de crear una historia en primera persona, desde la perspectiva física y psicológica de un ser humano en situación de discapacidad. Se les explicó que el narrador debía ir en primera persona, esto con el objetivo de fomentar el discurso ficcional introspectivo. Se solicitó emplear los recursos expresivos que ya dominaban: Personificación, metáforas, adjetivaciones, sinestesias.

Como siempre, algunos escolares leyeron las tres primeras líneas, lo que les proporcionaba seguridad y orientaba a sus compañeros en el ejercicio.

-Realizaron la socialización de textos en la siguiente clase en medio de un ambiente de respeto y expectativa.

Ejemplos de los productos.

Texto.1

Mara. (fragmento)²³

[...] No parecía que entendiera lo que pasaba, pero un leve movimiento en su cabeza me cambió la forma de pensar en ese instante. Movié su pie intentando pararse, girando su silla, caminé hacia mí, había recuperado su color de piel, sus hermosos ojos estaban igual que antes, su pelo mono y liso estaba tan dorado y sus labios rojos como una manzana. Se sentó en mis piernas mientras yo seguía tocando, ella sacó del cofre, el cual yo no había visto en sus manos, la hoja que contenía la canción de amor, sus brazos encerraron mi cuello y sus ojos me perdieron de nuevo, empecé a entonar la canción y ella tan linda y hermosa, solo me acariciaba, no pude contener mis lágrimas que poco a poco fueron lavando mi rostro [...].

Texto.2

Que quede escrito. (texto incompleto)

*[...] ahora debo pensar que cada minuto de mi vida es para aprovechar
escribiré lo que pienso hasta que duerma”*

Flip Wilson

Cuando estaba escuchando las notas que interpretaba Sony, en mi corazón se afirmaba la razón de amarlo, de saber que estaba conmigo, de que era un hombre sin comparación, era tan cariñoso que decía: que mis ojos tenían un mar claro del cual nunca iba a salir. Estaba loco. Decía que mi piel lo llevaba a lo mas profundo del espacio y mi cabello alumbraba su caminar en los tiempos duros de la familia, tanto así, cuando éramos adolescentes tal vez, el tenía unos 15 años de edad y yo unos 14 recién cumplidos, sus papas lo dejaban con llave, no lo dejaban (...)

(...)QUE AMOR SIENTO POR EL, aunque sé que no voy a ser igual, lo amo desde lo mas profundo de mi. Los Días que tenía que salir de viaje y no amanecía en la casa yo no podía dormir de pensar que de pronto estaría aguantando hambre o frio, me gustaba acariciarlo siempre, que amor siento yo por el.

²³ El autor del texto olvidó escribirlo en primera persona y se le pidió que “cambiara” el narrador aunque fuera de sexo femenino, entonces realizó el segundo texto.

Un día cuando fui al hospital para un chequeo, encontraron una anomalía en mi cerebro, la cual no tenía nombre, decían los doctores que ese problema me iba a dormir, que me iba a desfigurar, que no volvería ser yo. Hoy me encuentro en un hospital, postrada en esta cama en análisis de los doctores, pero pienso llevarme el secreto a la tumba si es necesario, de tanto pensar que diría Sony de mí, no lo puedo resistir, he pensado escribir esto para que en un futuro Sony lo sepa y me perdone, pero si la vuelvo a leer me acordare de este momento en el que empiezo a sentir que me duermo poco a poco, que quede escrito que siempre te he amado, que quede escrito que me desvelaba por ti, que quede escrito que tu música me hará despertar como antes, me hará despertar en mi amor por ti, ojala me perdones por esto pero no quiero hacerte sufrir, solo quiero guardar algo que no quiero aceptar.

10:am, aunque no me acuerdo en que año estamos, se que estoy vieja, y solo se que es mi último escrito, por completo entrare en estado vegetal y aunque no muera, se que entrare en el dintel de la soledad en mi mente, se que pronto te veré, se que pronto nos volveremos a besar tan amorosamente como antes y te perderás en mi mirada. Solo que quede escrito mi amor por ti. Fue mucho tiempo desde esa vez que nos vimos por última vez en mi despertar con tu melodía, después de esos seis meses. “que quede escrito mi amor por ti y lo que hago por nuestro amor”...MARA.

Resultados.

El autor de estos textos es el mismo que escribió dos años atrás, *Mi amigo el androide*, pero en grado noveno se le pudo sugerir que revisara sus escritos para que hiciera correcciones textuales.

Joan se confundió en el primer texto, porque la voz narradora era de alguien cercano al personaje discapacitado, se le pidió entonces que lo volviera a escribir con el personaje discapacitado como narrador. El resultado fue novedoso: mantuvo la coherencia de la historia al pasar la voz narradora al personaje femenino. Esto significó que podía tomar distancia del texto. Supo dar coherencia al relato cuando

escribió el segundo texto pues mantuvo los mismos elementos pero desde la perspectiva de Mara: (el pelo, los ojos); No obstante, se extendió en los recuerdos juveniles y en Sony, tal vez se dejó llevar por sus vivencias juveniles, que guardan semejanzas con su contexto real, pues era aficionado a la guitarra.

A pesar de que su nivel lingüístico era limitado se percibieron niveles complejos de pensamiento al igual que en otros estudiantes que como él, tenían cierta formación enciclopédica y literaria de casa. Estas condiciones no se volvieron a ver con mucha frecuencia en los siguientes grupos, pues la docente investigadora fue asignada a grupos con dificultades de aprendizaje y problemáticas socio afectivas críticas a partir del año 2009.

No se encontraron avances muy notorios en los grupos pero se pueden destacar algunos. Los textos como el de Joan mostraron un buen manejo de los recursos narrativos como la voz, la cronología, la adjetivación, la voz interior en aras de las evocaciones, analepsis, el tiempo no lineal: *pero si la vuelvo a leer me acordaré de este momento en el que empiezo a sentir que me duermo*, la elipsis: *“10: am, aunque no me acuerdo en que año estamos, sé que estoy vieja y solo sé que es mi último escrito, por completo entraré en estado vegetal y aunque no muera, sé que entraré en el dintel de la soledad en mi mente,”*. También vemos condiciones en el uso del lenguaje metafórico: *entraré (cruzaré) en el dintel de la soledad en mi mente,”* anáforas: *que quede escrito*, recursos retóricos como el epígrafe. Es evidente que había huellas de vivencias personales que tal vez inconscientemente se entretajían en el relato. Realizó referencias intertextuales como el caso de “la generala”, personaje de *Como agua para chocolate*; expresiones coloquiales: “era un mico”

Los mecanismos de extrañamiento y disociación de situaciones cotidianas provocaron respuestas bien logradas en los textos, abrieron la perspectiva sobre esa dimensión subjetiva y ficcional de todo ser humano. Los jóvenes son muy dados a explorar sin reservas las motivaciones de los personajes. El trabajo de campo facilitó la indagación sensorial necesaria para poder crear realidades coherentes.

La maestra propuso contextualizar el ejercicio con el problema de la guerra en Colombia. Entonces una niña escudriñó las percepciones psicodélicas de un soldado

que despierta ante la nueva realidad de su pierna amputada (ver anexo 25). No se trató de exacerbar el sentimiento al extremo, sino que se quiso mostrar otras vías para expresar una situación tan común en el mundo.

En este grado escolar ya no se les enseñó a identificar una estructura literaria ni a inventarla, sino que se les proporcionó un contexto para que la emplearan en forma cada vez más refinada, de esta forma expresaron relaciones polivalentes y densas que surgían en su interior. No obstante, las adjetivaciones no fueron internalizadas con estos grupos en forma profusa como se hizo con los grupos del 2012. No resultó sencillo disociar rasgos, sentimientos, situaciones reales, reflexiones, para vincularlas en un personaje ficcional por lo que varios textos presentaban algunas fallas de coherencia.

Este tipo de estrategias, mas las lecturas de textos tan densos durante cuatro años, maduraron en el estudiante su intertexto lector – escritor como se maduran los mejores frutos de la naturaleza. **U**nos estudiantes mostraron siempre un mayor perfil creativo pero el hecho de escuchar a todos los compañeros, facilitó mucho el análisis meta literario, beneficiando las competencias literarias del grupo. Al experimentar posibilidades expresivas, en general, ellos observaron fallas que poco a poco fueron superando. Sin embargo, lo más importante fue que la mayoría participó en la escritura cotidiana porque tenía algo por decir a propósito de una circunstancia generada para provocar respuestas dentro del aula. La mayoría supo dar contenido a la tarea.

En general, se encontró una intención estética definida en este nivel escolar. El joven buscó más economía en su modo de significar la realidad, imprimió de cierta forma, su percepción mediática. Planteó una estructura narrativa, manejo de tiempos desestructurados, modos narrativos complejos, imágenes y percepciones sicodélicas, configuración sólida de los personajes ficcionales, lenguaje sugestivo. Y desarrolló una actitud indudable de escucha respetuosa.

2.2. Unidad didáctica. *La ventana*.

Contexto. La estrategia escritural fue desarrollada por los grupos del 2005, de la Institución Industrial de Tocancipá. Grado noveno, edad 14 y 15 años.

Objetivos:

- ✓ Sensibilizar a los estudiantes sobre una realidad social que poco o mucho nos afecta y sobre la cual no se habla, mediante la proyección de la película *Despertares*.
- ✓ El objetivo específico es promover la escritura subjetiva a partir de una realidad muy dolorosa y a partir de un elemento del filme.
- ✓ Articular contenidos vivenciales con otros lenguajes como el cine y la literatura para fortalecer el intertexto del joven.

Tiempo: 6 horas.

Unidad didáctica, <i>La ventana</i>. A partir de la película <i>Despertares</i>.	
Mecanismo introducido	Escudriñar y seleccionar elementos dentro de la película <i>Despertares</i> y a partir de ellos hacer asociaciones cercanas a la experiencia de la discapacidad y la impotencia.
Procesos de recepción	Observar la función alegórica del poema. Abstracción de objetos a partir de sus rasgos. Vinculación de elementos opuestos en una imagen: libertad y opresión, luz/oscuridad, ganas de vivir y la muerte. Suscitar sentimientos en los estudiantes, explorar los de los personajes. Identificación afectiva con un personaje. Ajuste de anticipaciones y proyecciones. Retroalimentación de los elementos fílmicos ya analizados.
Grupos	2005. Industrial de Tocancipá en grado 9°. 2008

Tabla 34 Resumen

Descripción.

- ❖ Se dio espacio para un diálogo grupal sobre la experiencia de algunos de ellos con la discapacidad o con seres queridos que están en condiciones similares, sobre las visitas a la Casa de Discapacidad. Luego, la docente explicó que iban a ver una película muy interesante por su relación con el proyecto de trabajo, hizo una reseña del filme que se iba a proyectar y les pidió a los estudiantes que estuvieran atentos a las referencias de la película.

A. Recepción. Se presentó la película *Despertares* de Penny Marshall y con Robert de Niro. Se pidió con anterioridad que identificaran aspectos connotativos de la película: espacios, pasillos, miradas, frases, objetos, imágenes.

-En la segunda sesión hicieron comentarios sobre el filme y la docente destacó el poema *La pantera* de J. M. Rilke que aparecía en la película, lo leyó de manera expresiva, se destacó el sentimiento de impotencia y el estado de aislamiento del animal; algunos de ellos señalaron elementos significativos, de interés para el trabajo, por ejemplo, las rejas, el círculo estrecho.

-Se aprovechó el clima emocional de la clase para explicar la función alegórica del poema en la película y se explicaron los elementos éticos planteados por el director. A continuación está el poema para comprender la relación significativa con el trabajo.

La Pantera Rainer María Rilke

*Su mirada cansada de ver pasar
las rejas, ya no retiene nada más
Cree que el mundo está hecho
De miles de rejas y más allá, la nada*

*Con su caminar blando, pasos flexibles y fuertes
Gira en redondo en un círculo estrecho
Al igual que una danza de fuerzas en torno a un centro
En el que, alerta, reside una voluntad férrea*

*Algunas veces se alza el telón de sus párpados
mudo, una imagen viaja hacia adentro
Recorre la calma en tensión de sus miembros
Y, cuando cae en su corazón, se funde y desaparece.*
Versión de Joan Vignoly

Identificaron algunos recursos del lenguaje visual ligados al tema de la discapacidad: evolución de los personajes, elementos estéticos como el silencio y la música, los escenarios, los recursos y secuencias que suscitan emoción en algunas escenas.

Producción. La docente aprovechó el clima de sensibilidad que vivenciaba la clase para proponer una actividad de expresión escritural. Los alentó a recordar detalles de la película a partir de los cuales pudieran hacer analogías cercanas a la experiencia de la discapacidad y la impotencia: espacios, miradas, frases, objetos, imágenes.

-Los estudiantes fueron poco a poco aclarando la forma como debían trabajar pues no era fácil entender la tarea. Los primeros escritos que iban surgiendo facilitaron el camino a los demás.

-Socializaron los escritos. Se admiraron de la forma como algunos de ellos lograron expresar la consigna.

Ejemplo de los productos.

La ventana (Grado 9°, año 2008)

Tan simple como un cristal con bordes de madera, con rejillas que encierran el espíritu, con clavos que apuñalan el corazón, con candados vigilantes cuya vigía es interminable; así de simple es la ventana en esta película.

Más que una ventana, es un miserable recurso para que los despertados vuelen con su espíritu hacia los lugares que añoran; apenas sí pueden

observar, pues la áspera rejilla dificulta aquel vistazo añorado y encierra el corazón en un sentimiento confuso cuyas causas se eternizan:

Una es la alegría de haber despertado; la otra es la amargura ante la imposibilidad de vivir de verdad. Tal como lo vi en el comportamiento de Leonard.

Por aquella ventana, donde se filtraban brevemente un rescoldo de luz y las ilusiones de los pacientes que los llenaban de esperanza y los ataban a este mundo con el deseo de vivir, se desenvuelven sentimientos tan crueles como la muerte.

Leonard se consolaba viendo a su amor por aquella ventana, se presentaba como una ráfaga voluntariosa ante la desgracia del encierro perpetuo; aquellas ganas desahoradas de vivir lo llevaron rápidamente a las tinieblas somnolientas de las que había despertado durante ese verano.

La ventana fue una simple lumbre que rompía por unos momentos aquel cepo invisible que los mantenía allí: remordiéndose las incesantes ganas de vivir de verdad (David Roa).

Resultados.

La película *Despertares* suscitó sentimientos vívidos y esto permitió al alumno asumir una visión más rica en perspectivas sobre la realidad de los discapacitados. El alumno captó la realidad con una mirada más integral, mediante la documentación, el arte, la literatura y el acercamiento personal.

Con respecto al texto *La ventana*, se pudo verificar cómo el alumno extrajo elementos del conjunto y con ellos elaboró analogías: *con clavos que apuñalan el corazón...*, realizó abstracciones novedosas: *encierra el corazón en un sentimiento confuso cuyas causas se eternizan....* La agudeza del texto surgió a partir de asociaciones muy sutiles y de gran alcance semántico, paradojas muy bien logradas, lenguaje delicado. Estuvieron muy atentos a la recomendación de no ser tan evidentes en sus asociaciones y buscar analogías inusuales.

Podemos decir que el objetivo se cumplió; a pesar de ser estudiantes con poca madurez, el ejercicio les permitió crear una configuración de la realidad, muy personal y con unos recursos mínimos; siembargo, se encontró que sus imaginarios resultaron más complejos y sobrepasaron el dominio de sus herramientas textuales.

Se presentan con frecuencia evidencias del mismo estudiante en dos o tres experiencias diferentes y en diferentes momentos de su recorrido para mostrar un proceso constante y progresivo con el mismo grupo. Es el caso de David quien también realizó el texto sobre la lectura de *Cien años de soledad*. Finalmente se adelantó otra actividad de escritura sobre la película de carácter ficcional:

Los mecanismos de extrañamiento y disociación de situaciones cotidianas provocaron respuestas bien logradas en los textos, abrieron la perspectiva sobre esa dimensión subjetiva y ficcional de todo ser humano, los jóvenes son muy dados a explorar sin reservas las motivaciones de los personajes. El trabajo de campo facilitó la indagación sensorial necesaria para poder crear realidades coherentes.

La maestra propuso contextualizar el ejercicio con el problema de la guerra en Colombia. Entonces una niña escudriñó las percepciones psicodélicas de un soldado que despierta ante la nueva realidad de su pierna amputada (ver anexo 25). No se trató de exacerbar el sentimiento al extremo, sino que se quiso mostrar otras vías para expresar una situación tan común en el mundo.

En este grado escolar ya no se les enseñó a identificar una estructura literaria ni a inventarla, sino que se les proporcionó un contexto para que la emplearan en forma cada vez más refinada, de esta forma, expresaron relaciones polivalentes y densas que surgían en su interior. No obstante, las adjetivaciones no fueron internalizadas con estos grupos en forma profusa como se hizo con los grupos del 2012. No resultó sencillo disociar rasgos, sentimientos, situaciones reales, reflexiones, para vincularlas en un personaje ficcional por lo que varios textos presentaban algunas fallas de coherencia.

Este tipo de estrategias, mas las lecturas de textos tan densos durante cuatro años, maduraron en el estudiante su intertexto lector – escritor como se maduran los mejores frutos de la naturaleza. Unos estudiantes mostraron siempre un mayor perfil

creativo pero el hecho de escuchar a todos los compañeros, facilitó mucho el análisis meta literario, beneficiando las competencias literarias del grupo. Al experimentar posibilidades expresivas, en general, ellos observaron fallas que poco a poco fueron superando. Sin embargo, lo más importante fue que la mayoría participó en la escritura cotidiana porque tenía algo por decir a propósito de una circunstancia generada para provocar respuestas dentro del aula. La mayoría supo dar contenido a la tarea.

En general, se encontró una intención estética definida en este nivel escolar. El joven buscó más economía en su modo de significar la realidad, imprimió de cierta forma, su percepción mediática. Planteó una estructura narrativa, manejo de tiempos desestructurados, modos narrativos complejos, imágenes y percepciones sicodélicas, configuración sólida de los personajes ficcionales, lenguaje sugestivo. Y desarrolló una actitud indudable de escucha respetuosa.

5. El audio visual como eje transversal didáctico:

5.1. Generalidades curriculares.

Desarrollar proceso de lectura y escritura necesariamente implicó la interacción del estudiante con el lenguaje audiovisual, sobre todo en un espacio global tan marcado por los medios masivos de información, además, llevó a comprender el iconotexto como una estrategia efectiva para reforzar dichos procesos en vista de su innegable efectividad. Sin embargo, había que desarrollar una metodología para su implementación.

Con base en los planteamientos de Celia Romea pareció viable trabajar el iconotexto en los ciclos hasta noveno grado, sobre tres elementos estructurales en razón a la poca experiencia que poseían los estudiantes.

el pragmático

el morfológico

el poético

Es decir, se orientó al alumno para que fortaleciera sus estrategias pragmáticas frente al iconotexto y de esta manera lo pudiera disfrutar y valorar estéticamente, a medida que exploraba sus elementos estructurales; esto, mediante un diseño que reforzó cuatro tareas básicas con respecto a la recepción del material audiovisual:

- ✓ Asumir comportamientos básicos de recepción.
- ✓ Comprender sus elementos estructurales y semánticos
- ✓ Desarrollar procesos de intertextualización
- ✓ Desarrollar procesos de pensamiento ficcional.

Los indicadores que se tuvieron en cuenta para verificar los resultados son:

- ✓ La interacción que establecía el alumno con el material.
- ✓ Las producciones audiovisuales y escriturales.
- ✓ Las pruebas escritas objetivas y orales.

5.2. Objetivos generales.

- ✓ Fomentar el hábito de la recepción adecuada del audiovisual.
- ✓ Orientar en los primeros ciclos la recepción básica del alumno frente a las estrategias que despliega el audiovisual.
- ✓ Promover a mediano plazo el reconocimiento del Iconotexto como una herramienta metacognitiva.
- ✓ Brindar otras percepciones sobre una lectura o proyecto de trabajo académico.
- ✓ Brindar una posibilidad de dialogo equitativo a partir de recepción crítica de los MCM.
- ✓ Fomentar procedimientos creativos en el estudiante.

1) Unidad didáctica. La leyenda de la Nahuala y Ruby Sparks.

Contexto.

El material general que se ha implementado a lo largo de varios años incluye: películas, documentales, multimedia, la publicidad, la pintura, la música, la fotografía, con los cuales se diseñó siempre un trabajo didáctico exploratorio. Se presenta en **anexo 34** el listado de filmes y documentales que se trabajaron con los temas relacionados.

Las unidades didácticas estaban articuladas a un proyecto de aula en muchas ocasiones pues constituían siempre una estrategia valiosa de trabajo en casi todas las actividades curriculares, como lo hemos visto a lo largo de todo el diseño. En otras ocasiones, la unidad estaba centrada en el filme, este apartado ilustra la didáctica que se implementó específicamente sobre la recepción del audiovisual a partir de las películas, *La leyenda de la Nahuala y Ruby Sparks*, sobre las cuales presentamos un modelo didáctico.

Tiempo: De 4 a 6 horas.

Proyección de la película <i>La leyenda de la Nahuala y Ruby Sparks</i>	
Mecanismo introducido.	Proyección del filme <i>La leyenda de la Nahuala</i> . Proyección del filme <i>Ruby Sparks</i>
Procesos de recepción por primera vez.	Recepción generada por el impacto. Confusión de los hechos antecedentes o causales. Pérdida del rastro de los acontecimientos Ajustes continuos que no dejan hilar la historia. Procesos de distracción y atención cíclica. Recepción del relato básico. Reacción ante los elementos generadores de terror, humor, afecto, festividad

Procesos de recepción por segunda vez	Reconocimiento de datos menos visibles. Percepción del conflicto de la historia / relaciones de causalidad. Procesos de anticipación y ajuste. Saturación de inquietudes y dudas Activación de referencias intertextuales. Observación de elementos autóctonos lingüísticos y culturales. Relación con aspectos comunes en nuestro contexto. Observación de las posturas éticas. Articulación con contextos vivenciales Empatías.
Grupos	Grupo. 2009. I.Industrial de Tocancipá. Grado 7°. 2010 Grupo 2012 I.Industrial de Tocancipá. Grado 7°. 2013.

Tabla 35 Resumen

Descripción.

- ❖ La docente revisó previamente las condiciones de la imagen, el sonido de la proyección y el tiempo de proyección para evitar las interrupciones, buena imagen de la pantalla, el tamaño apropiado de los subtítulos (si era el caso), evitar reflexión de luz, silencio fuera del aula.

En algunos casos los estudiantes realizaron con anterioridad las consultas necesarias, para orientar la recepción del filme en el momento de la proyección y estimular la actividad intertextual. En este caso los niños hicieron consultas sobre el día de los difuntos que es el 2 de noviembre. La proyección del material audiovisual siempre se trabajó dentro del salón de clase para no generar distracciones.

-La docente explicó las recomendaciones básicas y perentorias: silencio dentro del salón, sin elementos distractores, tener materiales exclusivos de la clase, sin agrupamientos, sin la incidencia de otras actividades escolares, sin comestibles, sin interacciones con sus pares. Dispuso el grupo dentro del salón, con espacio suficiente para cada estudiante y ubicándolos según su actitud cotidiana para poder controlar el grupo sin traumatismos.

A. Recepción. Se hizo una reseña de interés general sobre la película, datos básicos sobre su producción, referencias sobre el iconotexto; todo según el nivel escolar ya que en sexto y en noveno hay dos niveles de experiencia diferenciados al igual que en la lectura de la obra literaria. En otras actividades se presentaron, la pintura de la Monalisa, una fotografía artística, imágenes publicitarias, un tema musical. Con grupos de mayor experiencia se explicó el objetivo específico de la proyección o exposición, de manera que ellos pudieran contribuir activamente.

-La maestra resaltó previamente en el tablero, dos o tres aspectos relacionados con el formato o el contenido para tener en cuenta durante la proyección de la película, esto con el fin de canalizar su atención dispersa o para emplearlos en una tarea posterior. En actividades similares se formularon preguntas sobre el objeto, la mirada de la Monalisa, en otra sesión se planteó una recreación de productos publicitario.

- Proyección de la película. La Observadora tuvo en cuenta los siguientes aspectos: Control de la postura cómoda durante el tiempo de proyección, impacto inicial o problemas de atención, las reacciones del grupo ante determinadas secuencias o detalles, nivel de asimilación de elementos estéticos, lectura adecuada de los subtítulos; controló momentos en que salieron y entraron de la secuencia por causa de elementos distractores.

-La proyección originó muchas inquietudes por estar muy ligada con asuntos de muertos y espantos, produciendo percepciones novedosas sobre la realidad cotidiana.

-Los grupos realizaron diferentes actividades de acercamiento al tema por disposición de la docente, trabajaron una consulta sobre el “día de difuntos” en México y en Colombia. La docente presentó videos sobre esta práctica en Perú y Bolivia para ampliar el panorama de los niños. Una de las estrategias más interesantes fue investigar en casa sobre familiares muertos.

Realizaron pequeños altares en su memoria para presentarlos en clase y hablaron de ellos. Se conmocionaron mucho en ese momento.

En la siguiente sesión se hicieron conversatorios sobre temas propuestos o que surgieron espontáneamente dentro del grupo. Los temas que se consultaron previamente se integraron al dialogo.

Se volvió a proyectar el filme en algunos casos cuando se pudo, para realizar una segunda lectura con el fin de observar la recepción del alumno, debido a su poca experiencia. Fue el caso de la película *Ruby Sparks*.

En la interpretación de la película *Ruby Sparks* se hizo énfasis en las esferas ficcionales que presenta la película, el cambio de ritmo, recursos discursivos para mostrar el deterioro del personaje, el final inesperado, la relación amorosa, los temas musicales, las absurdas estrategias para controlar el comportamiento de la chica por parte del joven. De *La leyenda de la Nahuala, o La Llorona*, la celebración de difuntos en nuestras familias, el drama de las madres que pierden a sus hijos, elementos estéticos como el color, el humor las actitudes de los personajes, aspectos culturales, el arte animado. En *Kirikú*, los valores y la creatividad de un niño africano. En *La tumba de las luciérnagas*, se analizaron los efectos devastadores de la guerra, el trabajo del animado como recurso material del filme, el título, etc. En *Doce años de esclavitud* que estaba articulada con la lectura del *Espejo africano*, observamos el color de los escenarios, los sonidos de la selva, la música; se destacaron objetos que juegan un papel simbólico como el violín en el libro y en el filme, el espejo; se les pidió tener en cuenta las elipsis en la narración, y los contenidos implícitos que ellos no tienen en cuenta. Con la película *Odisea*, observamos escenarios naturales, faltas de coherencia entre el imaginario de los estudiantes y la propuesta estética del filme por el efecto del cine comercial. En *Vampiros en la Habana* el arte del animado, la música, el lenguaje coloquial, el conflicto político.

- B. Producción de textos. A partir de un aspecto puntual como pretexto, se compuso un texto personal con ayuda del maestro: Con *Ruby Sparks* la docente pidió a los estudiantes de sexto que escribieran una reflexión a partir de un objeto como la máquina de escribir o un libro o la mascota y que integraran los conceptos de “amor, libertad y ficción”. La primera sesión no funcionó, era difícil para ellos

entender la tarea; la docente leyó su ejercicio hecho con anterioridad para que se guiaran y entonces se animaron a imitar el trabajo. Con *La leyenda de la Nahuala*, se les sugirió que realizaran un pequeño altar en recuerdo de algunos de los seres queridos que habían muerto. También se escribieron historias a partir de fotografías o pinturas como es el caso de la Mona Lisa, se produjeron propuestas publicitarias divergentes con respecto a los modelos presentados. Un grupo de décimo elaboró una propuesta audiovisual a partir de un relato de una niña de séptimo y que se titula *El vampiro dulce*.

Finalmente, socializaron sus escritos y sus trabajos gráficos, montaron una exposición de altarcitos en homenaje a los seres queridos. Muchos se emocionaron cuando contaban la historia de una abuela, o un hermanito pequeño, un tío que ya no estaba con ellos. Fue llamativo el apego que demostraron con los abuelos.

Ejemplos de productos.

1-Día de Difuntos. Altares a familiares fallecidos realizados por los niños. Grado sexto. 2012



2-Observando la Monalisa. Grado séptimo

La Mona lisa era una mujer bella iba caminando en una parte de la ciudad cuando se encontró a un hombre sospechoso que le siguió hasta un callejón, nunca más se volvió a ver a la mona lisa. Sus padres estaban tan tristes que mandaron hacer un retrato como la última vez que la vieron. Ella se encontraba en una cripta subterránea, en una cárcel encerrada, después de diez años la Mona lisa mató al viejo que la tenía encerrada, salió de la cripta y se dirigió a donde vivía pero ya no había nadie en la casa, fue a buscar a su familia y se encontró en un arbusto de su casa el retrato que los padres habían mandado hacer. Se puso a llorar y vio en el televisor que supo de un accidente y se dio cuenta de que la familia se había muerto. Grado séptimo. 12 años. 2013.

3-Textos sobre Ruby Sparks

(la piscina)

En aquellas profundidades podemos compartir con nuestros seres queridos, en donde hay agua celeste, nos hace llegar a esa frescura fantástica con algunas de las cuales Calvin,(¿)... ven conmigo, ven a divertirte con algunas mojadas y chapuzones.

Fabiana Camlla. Grado sexto

(El libro)

Un fantástico verso, el cual transporta cariño hacia lo que leemos renglón por renglón llegándonos al alma, con unas hermosas letras que flotan por todo su cuerpo, metiéndonos en aquella historia y cambiándonos en seres fabulosos y dueños de sus propias vidas. Laura Camila. Grado sexto.

(el libro)

Cuando la imaginación vuela se expresa como quiera al hacerse realidad por una ilusión y solo con palabras en cierto orden para hacer una conjugación que se pone en página tras página, hasta hacerse grande, divertida e interesante.

Leydy. Grado sexto. 2015

4- **El vampiro dulce.** Se presenta un material audiovisual en cual el estudiante incorpora el relato ficcional con el video. Es la propuesta de Luzbleidy Contreras. Grado 7°. (2009)), se puede encontrar en www.youtube.com/watch?v=kJr2ixqAQKM . 2010.

Resultados.

En estos primeros ciclos académicos de la secundaria, (3 y 4) que es donde se ha aplicado el modelo durante más tiempo, se hizo necesario empezar por un acercamiento básico al texto audiovisual ya fuera filme de ficción o documental, desde el ámbito pragmático, el morfológico y el estético y según la experiencia gradual que traían o iban acumulando. Fue necesario entonces generar las condiciones estratégicas mínimas para garantizar buenos resultados: brindar aclaraciones, hacer avances, contextualizar el relato, presentarlo siempre de manera articulada a un trabajo académico, orientar las expectativas, para de esta manera conseguir una recepción efectiva.

Normalmente los temas de los audiovisuales que se implementaron resultaban muy complejos pero las estrategias del autor lograron captar la atención permanente, y la docente ejerció cierto rigor en el control, por lo menos hasta el momento en que ya estuvieron más compenetrados con el hilo narrativo.

Aquí, resulta de gran interés el fenómeno del impacto sobre el inexperto lector. En un estado inicial y precario se debe asumir que la simple posibilidad de cambiar las actividades de clase por una película ya generaba un impacto y disponía al alumno a acomodarse en su silla y adoptar actitudes más relajadas que incluían el consumo de caramelos. De ahí en adelante, el alumno esperaba encontrarse con una película divertida, de acción, romántica, sin mayor relevancia estética que le permita interactuar con sus compañeros. Así las cosas, si el filme no causaba un impacto muy positivo era difícil romper el esquema preconcebido que tenían sobre ver una película. El filme de *la leyenda de la Nahuala* impactó por los elementos de suspenso que manejó, también por el humor y el colorido.

Igualmente el filme de *Ruby Sparks*, impactó mucho en la recepción de los niños a pesar de resultar un material desconocido por ellos y esto se debió a sus

recursos innovadores: los diferentes niveles de ficción que trabajó para tratar un tema muy cotidiano, los temas musicales resultaron muy agradables, se aplicaron en la tarea de escudriñar la mezcla de mundos oníricos y el tema de la relación de pareja, los escenarios cálidos resultaron muy sugestivos, el final impredecible generó un impacto positivo y estimuló el pensamiento ya que el estudiante debió hacer ajustes a cada momento.

La relación entre los elementos ficcionales y la realidad del estudiante fue uno de los procesos más evidentes y concretos del espectador inicial ya que siempre se sintió implicado por la historia. En la presentación de un filme como *Ruby la chica de mis sueños*, pese a que el objetivo principal era descubrir aspectos de carácter estético, la historia ejerció un impacto emotivo. El alumno mayor descubrió otra connotación sobre el enamoramiento que lo alejaba de su cotidianidad muy conflictiva ya que vive atrapado en una esfera de pasiones fugaces y mal entendidas lo cual le genera sentimientos contradictorios y dolorosos. El cine le permitió trascender su cotidianidad mientras descubría los recursos estéticos y expresivos más novedosos.

No obstante, el carácter de la inmediatez planteó dificultades ya que, aunque se trata de formar receptores infantiles no era posible devolver la secuencia para hacer énfasis en algún aspecto de interés didáctico. En algunas ocasiones se implementó la estrategia de repetir la proyección para observar una segunda recepción en los estudiantes con lo cual, se encontraron diferencias de percepción entre la primera y segunda proyección. El niño sin experiencia no puede hacer ajustes sobre la marcha, no retiene toda la información y requiere de su docente y de ver varias proyecciones. Un estudiante del grado sexto, señaló que la primera vez que vio la película quedó desubicado con la primera secuencia donde -aparecía Ruby en una esfera muy borrosa-, ya en la segunda proyección comprendió el porqué de esa escena.

En la primera proyección todos los estudiantes estaban aturdidos con el planteamiento del relato y con los recursos discursivos, pero se sentían tan atraídos, que hacían un esfuerzo por no perderse sin la mediación de la docente o de un compañero, ya que no podían preguntar. En la segunda vez estaban más centrados esperando los eventos para ajustar su comprensión.

El filme activó procesos de pensamiento ficcional en la medida en que el niño identificó los mecanismos creativos que implementaba el autor. Muchos estudiantes se mostraban muy expresivos cuando hacían ajustes a sus proyecciones viendo la película, además, se pudo verificar si tenían dudas, si gustaba la secuencia, o si se distraían por una actitud disruptiva o por sus dificultades básicas.

El discurso verbal, en el idioma original, aportó muchos elementos para la formación del receptor inicial ya que es un proceso arduo que articula pensamiento, imágenes, parlamentos y subtítulos; en los grados 8° y 9° por ejemplo debían observar las secuencias, escuchar en el idioma original, leer los subtítulos en español y construir el sentido.

Aunque era difícil volver sobre un video o película, se intentó comprobar mediante la observación directa, los diálogos y las pruebas escritas, el tipo de información que asimilaban, el nivel de interpretación, sus dificultades de percepción frente al discurso verbal, su competencia intertextual, su capacidad para retener información, su memoria visual.

El escolar relacionó los elementos culturales de la película *La Nahuala* con las manifestaciones locales propias. Resultó una experiencia gratificante, sobre todo porque conectó con muchos referentes sobrenaturales como la brujería, relacionados con creencias culturales, folclóricas, religiosas y que solían ser “reales” según ellos. Se logró mover los resortes afectivos a través del cine, a la vez que se ofrecía un material de calidad, sin el desgaste de los relatos estereotipados del cine comercial.

Se familiarizaron con otro tipo de discurso tal vez más denso por sus implicaciones afectivas y familiares como es el ícono del altar el cual, permitió a los niños recrear sus propias experiencias afectivas algo dolorosas como la muerte de una abuela o un hermanito. Sus pequeños altares cumplieron el papel como catalizadores de inquietudes muy personales e íntimas que de vez en cuando es bueno compartir con los compañeros. Fue novedoso el trabajo ya que no era costumbre recrear las experiencias familiares, a la vez, se retroalimentaron los contenidos de la película que proyecta aspectos culturales muy comunes a colombianos y mexicanos.

Experimentar con las abstracciones fue abriendo paso al pensamiento divergente a pesar de la poca experiencia. Los textos escritos sobre *Ruby Sparks* cumplieron con la consigna de sintetizar en un objeto los temas del *amor, la ficción y la libertad*: Hubo un primer intento que no funcionó por lo que hubo necesidad de presentar un modelo.

Se les hizo propuestas de elaborar materiales escriturales, gráficos, audio visuales y multimedia con el ánimo de verificar la incidencia del trabajo didáctico sobre la maduración de procesos de recepción más que de producción y como pretexto para que los estudiantes exploraran esta posibilidad comunicativa. Así surgió el video *El vampiro dulce* cuyos autores son jóvenes de grado décimo, sobre un relato escrito por Luzbleidy, la misma autora de otros cuentos. El relato juega muy bien con las esferas de la realidad y la ficción e introduce un lenguaje cercano al grupo, donde se destaca la intención humorística. El video en cambio no muestra un producto muy elaborado pero es aceptable, lo interesante es que suscitó a los demás la inquietud de experimentar con este tipo de formatos.

Las evidencias presentadas no son indicadores masivos de un receptor con dominio gradual de sus herramientas, sino los primeros actos como medio de expresión individual y creativa. Se encontró que los jóvenes expresaron inquietudes vivenciales muy similares y sin embargo, en la socialización de sus producciones el filme permitió reconocer la perspectiva del "otro. Algunos de esos resultados han sido analizados en otros apartados dentro del proyecto de aula en que se insertaron. En general estos niños venían con experiencias muy pobres y no se trabajó mucho en la producción de discursos visuales hasta bien adelantado un proceso de recepción estética en el tercer ciclo.

Aparte de estos elementos expuestos, hay que mencionar la articulación que se realizó a lo largo de todo el trabajo didáctico entre iconotexto y literatura. La película de Sean Penn, *Into the Wild* establecía fuertes conexiones emotivas con el texto leído *La llamada de lo salvaje* de London, es decir, se trasciende la realidad cotidiana del alumno para buscar dimensiones cargadas de espiritualidad y motivación dentro de la lectura. Así mismo, puso en juego el proceso de ensoñación del que habla Bachelard,

ligado a una experiencia que tiene como escenarios los bosques cargados de nieve a donde el alumno-soñador puede fácilmente transportarse.

La proyección de la película La odisea de Andrei Konchalovsky permitió detectar hasta dónde el cine comercial permea la percepción de los escolares. Después de leer el texto de Homero pasaron a ver el filme tras lo cual, manifestaron su incomodidad porque los personajes y escenarios en nada se parecían a los que ellos habían visto en otro filme donde aparece Brat Pitt. Cuando comentaron esa molestia se descubrió que habían estado leyendo la obra e imaginando a personajes con el fenotipo de aspecto nórdico ante lo cual, la docente tuvo que persuadirlos sobre las fallas de no tener en cuenta los contextos históricos.

Con respecto a su acercamiento a una obra pictórica podemos percibir que falta madurez y acercamiento estético, lo que resulta lógico ya que el arte pictórico no es una vivencia cotidiana en este contexto escolar ni social. Por ejemplo, en los escritos que realizaron a partir de observar la mirada de la Monalisa se buscaba que exploraran una perspectiva inusual sobre un ícono universal. Después de observar la imagen por unos minutos, detallando el escenario, la postura, las ropas, la mirada, las manos, los estudiantes de grado séptimo inventaron una historia misteriosa. Como vemos en el ejemplo presentado, hay una intención estética, sucesión de eventos, pero primó lo truculento ante la coherencia narrativa.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4. El tejido del lenguaje ficcional poético como estructura cognitiva y como perspectiva dentro de esta propuesta didáctica.

Desde el comienzo se planteó la posibilidad de una didáctica alrededor de la recepción y producción de textos que articulara el lenguaje poético y ficcional con el pensamiento divergente y creativo del estudiante.

Es necesario especificar las problemáticas de donde se partió a fin de contrastar con los resultados, se revisarán algunas fortalezas de la propuesta didáctica, la forma como se abordó el lenguaje ficcional poético en la recepción y producción textual, los ámbitos y mecanismos que más se trabajaron, para terminar con algunos resultados generales sobre la recepción y producción textual que se obtuvieron a lo largo del acompañamiento a los colectivos escolares en secundaria.

4.1. Revisión de los antecedentes.

Cuando se planteó una didáctica del lenguaje ficcional – poético se buscó resolver problemas con respecto a la vivencia de la literatura en la escuela, dado que la experiencia de muchos docentes arrojó un diagnóstico pesimista. Frente a esta concepción, se comenzaron a adelantar unas experiencias literarias con los niños de sexto que mostraron en el año 1999 unos procesos mentales no especificados, que incidieron en sus escritos novedosos, por lo que se preguntó la docente investigadora si existían competencias definidas en el usuario escolar que nos permitieran asumir su formación dentro del aula.

Se hará un repaso de lo que había en el contexto escolar donde se aplicó la experiencia y lo que se especificó en el diagnóstico inicial, para contrastarlo con los resultados que se obtuvieron a lo largo del trabajo didáctico. Hacia el año 2002 se tenía una situación similar respecto de las prácticas y las convicciones de los docentes

de primaria, tanto en la escuela de Josep M. de Sagarra en Barcelona como en las escuelas del contexto local colombiano, privado y oficial. Las entrevistas con algunos de ellos, las observaciones hechas de manera esporádica, los talleres realizados con otro grupo de maestros, las conversaciones informales con estudiantes de centros privados, permitieron hacer una observación aproximada al contexto problemático en general y esto fue lo que se observó:

Los infantes de preescolar hasta segundo primaria demostraron gran interés por descubrir el relato en el texto y sus ilustraciones que requerían de un acompañamiento afectuoso que mediara entre la recepción de ficciones literarias y la lectura silábica. Los niños de segundo de la escuela Josep M. de Sagarra establecieron inferencias y hubo un punto de visión móvil en acción debido a que dominaban estructuras básicas de la narración, tal vez se debió al papel mediador de su profesor Josep; no se encontró esta misma situación en el contexto local donde labora la docente. Hay mecanismos básicos de la lectura que no se han transmitido en una actividad compartida entre mediadores e iniciados de la primera infancia, y que implican al niño como usuario lector: La dirección de la mirada, la entonación, la postura, los comienzos y finales, el cambio de página, el comentario o acotación, las pausas; la ausencia de esta vivencia generaba vacíos y muchos de ellos sintieron el rigor del aislamiento; en cambio, cuando se les leyó, se sintieron involucrados y disfrutaron.

Los textos literarios que estaban incluidos en el libro escolar de la escuela primaria se acompañaban de talleres, con una intención funcional. En general, el profesor de primeros grados hizo énfasis en corregir los aspectos en los cuales los niños presentaban más dificultades como pronunciación, pausas, o acentuación, lo que produjo tensión e inhibió la recepción. Los niños de primero de la escuela Josep de Sagarra estuvieron muy tensos en el seguimiento de la lectura, por temor a leer en voz alta.

Se evidenciaron, en las prácticas de primaria, pocos procesos asociativos a partir de la lectura, a diferencia de hoy día. Sara Blanco, estudiante de segundo grado de una institución privada encontró muchos escollos para incorporar el sentido de una palabra desconocida a la comprensión global del párrafo, claro que contó con la ayuda

de adultos a cargo, para hacer estas tareas en casa; el problema era mayor para infantes de sectores deprimidos. En cuanto a la escritura y la creación en las primeras edades no se puede hablar porque no se encontraron experiencias previas en los contextos observados.

Los lectores entre ocho y doce años también muestran hoy en día obstáculos similares a los descritos más arriba: Evidencian problemas de visión que hacen que el estudiante se pierda con facilidad de la línea de lectura, sobre todo, si no tiene mucha experiencia; desplazan la cabeza con la lectura lineal, el ritmo y la velocidad con la que lee el grupo en general le imponen al niño ciertas limitantes a sus procesos de recepción y mientras algunos hacen deducciones y proyecciones, otros no han entendido las relaciones básicas. Muchos se confunden con los elementos de cohesión, captan pinceladas que no les permiten reconstruir el relato y parece que estas dificultades unidas a los desajustes en las estructuraciones temporales no permiten que fluya el continuum de la lectura. El reservorio léxico limitado hace que, en muchos casos, la construcción individual de significados ofrezca diferencias entre unos y otros; su actividad de comprensión se limita a dar cuenta de los elementos explícitos del relato en un resumen mal elaborado, pues tienen muy arraigada esta estrategia en primaria.

En secundaria fue siempre más fácil realizar el diagnóstico lector debido al contacto permanente con los estudiantes de grado sexto a la largo de las experiencias realizadas en estos años donde se pudo constatar lo siguiente:

Los niños de nuestro contexto local no contaron con textos literarios personales para leer en clase hasta el año 2005, tal vez por eso, se evidenciaron pocos procesos de ajuste, contraste, jerarquización, de predicción, en el momento de lectura. A los estudiantes de sexto les gustó compartir la lectura como escenario colectivo.

Perderse en la lectura colectiva es un fenómeno que se da hoy en día, incluso, en bachillerato, debido a que no es fácil acoplarse al ritmo del grupo o de la profesora por lo que siempre hay que preguntar si están todos en la misma línea del párrafo y se necesita mucha confianza para decir “estoy perdido”. Un texto con muchas palabras extrañas y de difícil pronunciación resulta frustrante para un niño de segundo o sexto

grado y limita su ejercicio de predecir, de ajustar o de hilar el sentido; si levanta la vista por un segundo, se pierde, por eso es vital el mediador. Muchos estudiantes presentan gran dificultad para deletrear, pero algunos de ellos aventajan a los demás en sus procesos de pensamiento. Otros se adelantan en la tarea de leer por sí solos. El resultado es que se tienen siempre grupos muy heterogéneos en nuestras aulas. Respecto a la percepción de los elementos ilustrativos en un texto, ha llamado la atención que a pesar de su edad, pareciera que las ilustraciones ratifican al pequeño lector cada detalle del relato.

Por otra parte, el diagnóstico arroja resultados similares en cuanto a la recepción del audiovisual. La tarea es trasladar la dinámica del intertexto lector a la escuela para revertir las condiciones de privacidad intelectual que limitan la formación de un lector colectivo crítico que no está motivado en absoluto. En el aula se encontró y aún se encuentra una realidad muy crítica pero subsanable con respecto a la lectura de imágenes, por lo tanto, el trabajo inicial del grupo siempre es desaprender viejos hábitos antes de todo.

Asimilan muy poca información, se distraen o se pierden como en la lectura, no captan parlamentos importantes de la trama, no hacen conexiones entre los hechos, es decir, son espectadores pasivos. Muchos evidencian un nivel de lectura muy superficial pues atienden a lo básico, lo llamativo y no les gusta leer los subtítulos, cuando mucho, estos deben estar en función de la interpretación literal de la imagen para no hacer mucho esfuerzo. Es comprensible ya que están acostumbrados al doblaje. Pocos asumen el parlamento como estructura significativa y confían en las imágenes para interpretar fragmentos o secuencias.

A medida que la labor docente de la investigadora se fue concentrando en los grupos con mayor problema de aprendizaje hubo necesidad de observar cada vez más de cerca los procesos, sus resortes psicológicos y los factores que rodeaban al niño en su contexto para orientar las estrategias y revertir los malos resultados.

4.2. Efectividad de la didáctica sobre el lenguaje ficcional poético en los niños.

Como se planteó en los objetivos iniciales, fue imprescindible una didáctica que observara la realidad del escolar en constante cambio a través del tiempo y que explorara más allá de las competencias básicas lecto- escriturales. Era necesario observar aquellos procesos que se relacionaban con el comportamiento externo y consciente del estudiante y adentrarse de manera integradora en sus procesos.

A lo largo de un proceso didáctico de tres y más años durante los cuales se aplicó este método experimental con un grupo, se ha podido obtener resultados efectivos en los cuales la estructura mental de un alumno de bajo nivel de aprendizaje podía ofrecer resultados sobresalientes en la interpretación y producción textual, dado que el diseño es muy abierto y trabaja siempre con la mediación social del signo como referente vital que lleva a la clase muchas y variadas experiencias.

En vista de que el centro de interés estuvo en los procesos psicológicos que subyacen a las conductas del niño, esta investigación se acercó mucho a Vygotsky y algunos autores que asumen un enfoque sistémico y evolutivo. Esta didáctica refuerza el modelo de trabajo denominado la zona de desarrollo próximo que conduce desde un desarrollo potencial de las posibilidades del niño a un desarrollo real con la mediación social y suscita cambios profundos en la conducta del niño pero de manera irregular, espasmódica, lo que implica un seguimiento de varios años.

Es por ello que se ha planteado primero que todo, un modelo de usuario que crea su discurso literario con la ayuda del docente, donde se tiene presente una competencia inicial movable, flexible, interpolada, capaz de observar la realidad global y transformarla en una red de relaciones sinécticas las cuales requieren de un texto para su concreción. Se necesitó entonces ajustar un modelo de usuario infantil, para el cual se establecen varias etapas de desarrollo que no se dan en forma uniforme sino heterogénea, mediante saltos, a distintos ritmos: desde un nivel lúdico en las primeras edades, hasta un nivel de control de los mecanismos expresivos en la producción de discursos hacia los quince años, pasando por etapas de ajuste continuo.

El escolar fue estructurando poco a poco un sistema de pensamiento, ficcional y poético, a través de sus niveles evolutivos y a partir de unas experiencias pertinentes. Si bien, en sus comienzos él funde el lenguaje con sus expectativas comunicativas y sus percepciones subjetivas, poco a poco va reconociéndolo en su dimensión ficcional poética a medida que puede tomar distancia. Se puede aseverar que los mecanismos y procesos creativos suscitados en la clase fueron moldeando un usuario. Fue necesaria una experiencia de vida socializada en la escuela, la maduración de las relaciones afectivas que no siempre fueron positivas, de los temores que aquejan a un niño lleno de inseguridades, la maduración de la visión sincrética y la percepción egocéntrica.

Hay que mencionar la incidencia de la saturación de las expectativas estéticas en la configuración de un pensamiento ficcional. El estudiante tiende a la inconformidad, al desequilibrio, gusta de las ficciones; mientras haya expectativas habrá actividad, si se saturan las expectativas, muere el deseo y donde no hay deseo no hay aprendizaje. A medida que el niño lector colmó sus expectativas frente a una propuesta, demandó experiencias más elevadas y complejas, fue asumiendo un nivel más complejo del texto ficcional y la realidad. El currículo escolar diseñado comprendió estas necesidades vitales y asumió el lado subjetivo del usuario inicial a fin de que se percibiera a sí mismo de una manera más satisfactoria hasta que nuevamente surgieran otras necesidades.

Un ajuste nuevo que surgió con la redefinición de las competencias o desempeños de aprendizaje fue el de la evaluación. Los desempeños fueron planteados en forma explícita como indicadores concretos y serán expuestos más adelante. Esta evaluación tiene un referente importante como es el contexto socioafectivo, el cual impuso ciertas particularidades al contexto escolar que debemos tener presentes al momento de evaluar:

- ✓ La motivación personal interna es el motor del aprendizaje.
- ✓ Cada niño es el responsable directo de sus propios avances.
- ✓ La realidad y el sujeto poseen un carácter impermanente y carente de solidez por lo tanto nuestra mirada debe ser más flexible.

- ✓ La realidad que rodea a nuestros estudiantes es muy dolorosa o compleja y no se puede cambiar tan fácilmente para mejorar los aprendizajes.

La estrategia fundamental de la didáctica planteada fue crear una instancia textual donde el usuario pudiera construir un intertexto individual con la mediación cotidiana de un colectivo, de ahí que leer o escribir en grupo permitió desarrollar una perspectiva estética que se instaló en la lógica del colectivo. Esto implicó un trabajo arduo al comienzo, dadas las características de los grupos pues se buscaba sentar bases sólidas para un trabajo enfocado en la crítica literaria y la argumentación propositiva hacia los 16 y 17 años. Fue necesario mucho rigor académico y pedagógico.

Al respecto Dice Silvia Di Segni, (1998) que no podemos justificar la pedagogía light con el argumento de que los jóvenes de hoy en día no quieren leer y que hay que llegarles a cualquier precio. Cita a Claudia López y Gustavo Bombini, quienes plantean en su artículo “Literatura juvenil o el malentendido adolescente” lo que este tipo de pedagogía significa:

[...] Por una parte, la imposibilidad de leer textos producidos en otro momento histórico y, en consecuencia, la deshistorización de las prácticas de la enseñanza de la literatura [...]

[...] Por otra parte la irrupción de la llamada “literatura juvenil” que vendría a ocupar el lugar del texto contemporáneo... textos que no se vinculan, ni desde la escritura, ni desde su ámbito de producción con los textos de literatura (López y Bombini citados por Obviols y Di Segni, 2008: 189).

De manera que esta plataforma de trabajo con orientaciones psicológicas claras se planteó el rigor didáctico y académico con el propósito de constituir una didáctica de la ficción y la poesía.

4.3. Abordaje del lenguaje ficcional poético como estructura y como perspectiva a través de la recepción y producción textual.

Otro de los objetivos iniciales fue crear un modelo explicativo del lenguaje poético infantil con unos ejes específicos que den cuenta de su naturaleza por ejemplo; que permitan explicar mecanismos mentales poco visibles y de reiterada frecuencia que subyacen en el comportamiento del niño usuario y que constituyen la materia de que se compone el pensamiento ficcional poético de los niños.

En la experiencia escolar se ha trabajado el pensamiento ficcional y poético en diferentes formatos y géneros, desde la escritura, la recepción y la comunicación en grupo. La ficción y la subjetividad constituyen una esfera muy amplia y constante del comportamiento del niño, que se fue haciendo más compleja y versátil según las experiencias de los grupos; se han involucrado diversos materiales:

- ✓ Representaciones sonoras y visuales de la realidad.
- ✓ Representaciones gustativas, olfativas, táctiles de la realidad.
- ✓ Representaciones verbales.
- ✓ Representaciones visuales y sensoriales del mundo onírico.
- ✓ Representaciones de la ensoñación.
- ✓ Representaciones psicodélicas.
- ✓ Representaciones corporales y gestuales.

De la interacción de estos materiales surgen diversas expresiones:

- ✓ El juego, la ludomanía
- ✓ El humor
- ✓ El arte.
- ✓ La literatura.
- ✓ La representación ficcional de objetos funcionales (arquitectura, ciencia ficción, matemáticas, etc.).

La complejidad de los discursos de los niños dependió de las amalgamas con dichas representaciones, y se ha plasmado en los materiales, en los procesos de pensamiento y en las subjetividades del usuario, ya sea como productor o receptor de textos de carácter estético, sin importar la tipología. Se ha partido de los comportamientos externos del niño, tanto en la recepción como en la producción de discursos, lo que ha facilitado de algún modo escudriñar en las tensiones y ajustes psicológicos que se dan en el niño en el momento de la comunicación.

Este diseño curricular asume el lenguaje ficcional -poético como un sistema autónomo que se pliega de una manera diferente a la realidad y que tiene funciones como dar expresión a la dimensión ficcional y subjetiva del niño o generar placer simplemente.

Se ha estructurado sobre dos aspectos fundamentales:

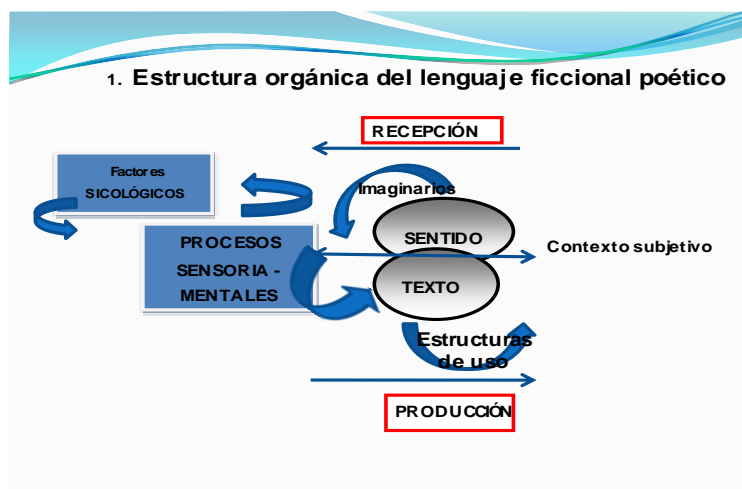
- ✓ Estructura ficcional poética.
- ✓ Relaciones sensorio-mentales.

4.3.1. Construcción de una estructura ficcional – poética.

Afirma Hurtado J. (c p Fernández, 2002: 71) que un esquema conceptual es la integración de categorías y subcategorías conectadas entre sí lógicamente y jerárquicamente que prefiguran la organización de la información. En este sentido, se intentará explicar la estructura ficcional poética mediante un esquema conceptual. Se asume como una interacción de subjetividades, imaginarios, relaciones mentales, estructuras formales, motivaciones, que surgen, interaccionan, evolucionan y desaparecen constantemente tejiendo un entramado poético y ficcional.

Una tarea fundamental del diseño didáctico fue crear desajustes en la estructura de sentido del escolar, mediante actividades precisas. Un texto o iconotexto introducido en la clase generaba relaciones sensorio mentales que afectaban el esquema de sentido; a su vez, un estímulo presentado originaba dichas relaciones que conducían a seleccionar y codificar imaginarios en una estructura significativa,

todo gracias a unos factores y un contexto subjetivo. Lo podemos resumir en este gráfico:



Cuando el niño de cinco años ya es capaz de reproducir una estructura narrativa o cantar una ronda, se está hablando de que internaliza una herramienta mediante experiencias estéticas que afectan su sensibilidad, igualmente, cuando elabora un producto, hay resortes psicológicos y mecanismos mentales que se ponen en juego. Este proceso es primordial para el observador investigador porque ahí surgen preguntas nuevas, por ejemplo ¿este niño es consciente de que se encuentra frente a un texto literario?

En algunos casos el niño hizo uso del lenguaje para compartir y comunicarse desde una dimensión lúdica. El texto *Bin Laden*, por más que sea una invención, emerge de las necesidades cotidianas del niño y por lo tanto, no es al final un producto estético. Parece que la afición por inventar fabulaciones divertidas puede ser un rasgo importante en el perfil del usuario del lenguaje ficcional –poético y está unido a la satisfacción de sus necesidades y expectativas. Existen varios factores que ayudaron a configurar el lenguaje ficcional poético del escolar.

4.3.2. Aplicación de mecanismos sensorio-mentales en la recepción y producción textual.]

Uno de los objetivos que se planteó en esta propuesta fue identificar los mecanismos por los cuales el niño de la educación básica se acercaba al ejercicio de su competencia literaria, y, por lo tanto, a la estructuración gradual de su pensamiento creativo. A través de la práctica cotidiana, la observación y la fundamentación conceptual, hemos logrado definir algunos procesos mentales del comportamiento del joven como usuario del lenguaje ficcional poético.

Los procesos sensoriales y mentales que despliega el usuario, tienen un carácter asociativo y buscan plegarse a la naturaleza de las cosas y sus relaciones, por ende, el lenguaje tiene una naturaleza asociativa. Las imágenes no permanecen estáticas en el cerebro, sino que se relacionan, interactúan, se superponen, se oponen, etc. La actividad cerebral implica movimiento y el motor que impulsa el movimiento es la asociación.

i. Mecanismos asociativos y combinatorios.

Janer Manila (1989) expone que hacia los siete u ocho años es posible que aparezca en el niño la capacidad de construir una nueva imagen como resultado de fusionar dos elementos más o menos próximos. Parece que no es muy común encontrar estos alcances, debido a que el pensamiento del niño en nuestro medio aún es sincrético, unívoco, pobre en abstracciones. Según Gordon (1961) las analogías con el mundo biológico son muy efectivas. Pensar es relacionar, pero también sentir es relacionar, el cuerpo es la puerta de los sentidos y suscita las asociaciones. El texto escrito sobre el papá, ([anexo 13](#)) muestra esa dificultad. A pesar de que fue un ejercicio sobre un ser querido, la mayoría no pudo establecer asociaciones complejas entre el objeto árbol y la imagen del papá.

Se pudo aseverar que para entrenar y favorecer el pensamiento analógico en la clase, fue muy importante la imitación. El usuario de la escuela es amigo de hallar parentescos entre las cosas, por lo tanto, ha sido fácil internalizar el uso del símil

cuando las relaciones no eran tan abstractas o lejanas; En un estadio más abstracto, doce años en adelante, el pensamiento fue haciendo uso de la analogía para concretarla de manera consciente en la metáfora. Se necesitó que el niño ya hubiera desarrollado un nivel complejo de lectura, un reservorio de lecturas y que se diera el espacio, sensibilizado al máximo, para poder experimentar con éxito; no se pudo implementar con niños menores porque la docente no tenía su carga académica en primaria.

La analogía se ha implementado en cualquiera de las formas que plantea Gordon (1961). Se enseñó a observar la realidad bajo configuraciones sugestivas, emplear simbolizaciones, imaginar que una idea se convierte en una lagartija y que aparece en el centro de la mesa. En las experiencias presentadas la voz y el cuerpo crearon un sinnúmero de relaciones semióticas entre texto y realidad, de manera que podemos hablar de una analogía a partir de la relación del cuerpo.

La imagen visual proporcionó una gama enorme de asociaciones, el cuento *En una casa desolada*, surgió a partir de un museo de antigüedades con objetos inconexos que estimuló el pensamiento combinatorio; el arte emplea componentes semánticos de alto grado de complejidad, por lo que se hace necesario fortalecer las herramientas de “lectura”; el estudiante proyecta discursos más fecundos a medida que descubre relaciones más complejas y la imagen visual es uno de los textos más usados, de ahí que se haya implementado mucho el trabajo con los íconos.

Las personificaciones como mecanismos combinatorios fueron más accesibles por su cercanía con la vocación sincrética y animista que persistía en el niño de grado sexto. Las sinestesias trabajadas en grados superiores fueron el resultado de mecanismos combinatorios y asociaciones inusuales como lo vemos en los textos de grado octavo y noveno: “Mientras el fuelle inhala pensamientos...”

Los niños de las zonas rurales llevan una red de experiencias estéticas derivadas de la transmisión oral. La función asociativa del pensamiento está impregnada por dichas experiencias, lo vemos en los adagios populares, los refranes, los vocablos que asignan, las comparaciones muy graciosas, más adelante las reconocieron en la literatura regional que da cuenta de su esencia rural. En *El espejo*

africano (Bodoc, 2008), rico en asociaciones novedosas, los pequeños lectores fueron reconociendo que las palabras no son entidades con un sentido petrificado y unívoco: por ejemplo, la metáfora “Imaoma y Atima eran los dos ojos de un mismo pez”, es una asociación que sugiere la compenetración entre los personajes pero se vale de imaginarios locales.

Un pensamiento analógico demanda un lenguaje analógico en el aula de clase. Si se tiene claro que el pensamiento del hombre es asociativo y analógico hay que reconocer todas las posibilidades en que los discursos posibilitem ese tipo de relaciones intelectuales, perspectivas divergentes, mundos paralelos. El maestro debe entrenarse en el lenguaje analógico. El trabajo ha demostrado que cuando se enseña al niño a usar las analogías por ejemplo, pronto va evidenciando un discurso autónomo, metafórico, lleno de polivalencias semióticas con lo cual se experimenta un gran placer, tanto para el que escucha, observa, lee, como para el que produce. A veces el maestro recurre a la analogía solo para explicar un tema abstracto o difícil, luego, continúa con discursos denotativos, despojados de la riqueza del lenguaje figurativo. La parábola tiene más poder sugestivo que la amonestación. Por ello es necesario reconocer las condiciones psicológicas y físicas, además de las múltiples formas, en que se puede trabajar.

ii. Los automatismos y la asociación.

Las experiencias del escolar que se van alojando en su inconsciente son materia fundamental en el desarrollo de un pensamiento creativo, al cual, se deben agregar las funciones armónicas del cerebro, cuyas tensiones mutuas generan diversos grados de percepción ficcional o racional según afirma Diego Torres, 1972. Dos aspectos se destacan cuando se habla de los automatismos: Los materiales del inconsciente y los mecanismos automatizados en el inconsciente.

Hubo muchas circunstancias en las cuales los escolares se volcaron sobre el papel para escribir cosas que les venían a la mente; al principio, sentían temor de la posible reacción de la profesora. Salieron cosas chocantes, escatológicas, también cosas muy novedosas; así surgieron textos como *La máscara y el camello* o *Don*

Quijote, En una casa desolada, La mirada de la Mona lisa, expresaron subjetividades tal vez en forma inconsciente. La mente se dispuso sin inhibiciones ya que el joven sintió que estaba solo con su hoja de papel, estableció conexiones con más facilidad; al momento de socializarlas se pusieron en evidencia logros individuales interesantes que sirvieron de referente sobre el alcance de la consigna presentada.

Siguiendo a Bateson (1972), una vez que el estudiante aprendió a usar una estrategia de representación ya no necesitó tenerla en la mente y la llevó al inconsciente. Estas acciones automáticas requieren ser observadas porque pueden estar en la base de una acción sutil, refleja y aislada del niño en la clase o fuera de ella, pero además fue necesario automatizar sus estrategias de escritura, de observación, de pensamiento divergente para que se desempeñe en forma autónoma; al grupo se le enseñó a elaborar sinestesias o personificaciones en la clase, y estas se fueron volviendo prácticas cotidianas; observar en forma metódica textos visuales de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha, para luego producir una escritura en el mismo orden son prácticas que agudizan la atención.

La tarea consiguiente fue mecanizar esas prácticas. Los resultados al final muestran cierto dominio que podemos denominar la automatización de hábitos. El trabajo de recepción dio muchas posibilidades al alumno para visualizar logros de un escritor que, a simple vista no es imitable, no obstante, con la experimentación en clase comprendieron que era factible obtener resultados similares. Ejercicios frecuentes como realizar asociaciones sobre elementos dispersos y sin ninguna conexión pueden automatizar mecanismos complicados y de esta manera han estimulado el desarrollo de una percepción estética vinculada con manifestaciones del inconsciente.

El automatismo tiene incidencia mayor en la recepción. Cuando un niño domina el sentido de la analogía, puede acceder a textos como: “Dentro, solo había un enorme bloque transparente, con infinitas agujas internas en las cuales se despedazaba en estrellas de colores, la claridad del crepúsculo” (el hielo) (García Márquez, 1958: 20). Leer durante cuatro meses *Cien años de soledad* permitió automatizar ciertos procedimientos de percepción sensorial dentro de la escritura; de

esta manera, el joven lector pudo configurar su propio discurso: “tallando pequeños animales alquímicos en el mejor metal dado por esta tierra ingrata...”²⁴.

iii. Las evocaciones sensoriales.

La exploración de las sensaciones constituyó un puente para la construcción del intertexto de los lectores iniciales debido a su densidad, su permanencia en la memoria corporal. Hay literaturas que permiten la exploración de imaginarios a través de los sentidos y fueron seleccionadas con el propósito de que hasta el grado noveno se fomentara el gusto por la poesía y la lectura de ficción.

Se recurrió a la vivencia sensorial para fijar un estilo literario de una manera más duradera. La lectura de los textos literarios realizada en clase durante varios meses, aportó sensaciones de placer o displacer que afectaban los procesos intelectuales como la atención, la percepción, la asociación, la memoria, internalizaron estructuras retóricas desde la experiencia sensorial propia.

Se revisó la forma como cada autor emplea recursos discursivos para mover la fibra sensorial, su intencionalidad, los contextos, las simbolizaciones, Jack London apelaba a adjetivaciones fuertes o delicadas, Laura Esquivel a sabores y estados de la comida, Liliana Bodoc al tam tam de los tambores africanos, García Márquez a las expresiones hiperbólicas que casi chocan los sentidos: “*pedras como huevos prehistóricos*” en *Cien años de soledad*).

En esta propuesta siempre fue vital incorporar otros materiales de carácter sensorial como canciones, bailes o poemas alusivos al texto narrativo para ampliar la perspectiva de recepción, pero también se trabajaron de manera independiente en la medida en que estas experiencias fomentan la autoestima, la apertura comunicativa, la flexibilidad de asociaciones mente cuerpo, sobre todo en nuestras culturas rurales tan silenciadas y rígidas.

Otro vínculo sensorial es el elemento escatológico: suspenso, el terror, la muerte, la lectura literaria y el audiovisual siempre aportaron maravillosos pasajes que

²⁴ texto “Relectura de *Cien años de soledad*. David Roa y Wendy Rodríguez

agitaron el pulso del estudiante, de esta manera fue madurando lentamente la apreciación estética frente a propuestas diversas.

En la poesía lograron establecer asociaciones entre la sensibilidad humana y los materiales inertes con sus configuraciones para crear imaginarios y transmitir sentimientos: “La amistad es como el sonido de una cascada”, (anexo. La amistad). “El hocico mojado pero cálido / como la mañana cuando el sol sale” (anexo 11 Doméstícame). Esto obliga a la mente a realizar conexiones muy sutiles que van conformando experiencias muy complejas y abstractas. En los grados superiores fue más consciente este tipo de asociación que es una primera etapa en la maduración de procesos de abstracción poética ya que aún requieren de estímulos concretos.

El discurso argumental se trabajó también buscando involucrar las evocaciones sensitivas ya fuera de placer o displacer que recogen momentos vívidos del adolescente o de la lectura, de manera que lo implicamos desde su propia experiencia subjetiva para que pueda escribir sobre cosas vitales ligadas a la literatura.

iv. La trasgresión, lo insólito, lo inusual, lo escatológico.

Afirma Cohen (1974) que la trasgresión está cerca de la divergencia, la trasgresión de la norma lingüística está en la base del lenguaje poético. Resultó relativamente fácil alterar la dinámica de las relaciones lógicas, involucrando aspectos como el tiempo, el lenguaje verbal, las propiedades de las realidades, los espacios, hábitos, para producir realidades nuevas y significativas o simplemente divertidas.

El hipérbaton es un buen ejemplo de trasgresión de la norma lingüística. La trasgresión del lenguaje formal proporciona un goce especial también a los adultos. La simple experiencia lúdica es un buen entrenamiento hacia el juego poético en el futuro. El juego de la poesía *Tingo tango o la Pájara Pinta* es un buen entrenamiento a través de la trasgresión para un trabajo posterior, más complejo en abstracciones; la canción del mundo al revés: “Erase una vez un lobito bueno al que maltrataban todos los corderos [...]” de Juan Goytisolo, y *El reino al revés* de María Elena Walsh son textos que enseñan a los niños a abrir la mente. *Slogans* como “hay que beber a los clásicos”

surgen de las trasgresiones, al igual que los grafitis, la publicidad, el humor, el cine. El filme *Ruby Sparks*, “*la chica de mis sueños*” rompe el sentido lógico de los relatos ficcionales ya que la frase es asumida en forma literal. Pero ha sido necesario un buen entrenamiento en la escuela para que los estudiantes se apropien de la trasgresión como mecanismo.

De la combinación inusual de elementos surgen imágenes interesantes, insólitas: “Dislocar una neurona, barrer una tristeza”, de combinar los opuestos surgen bellas antítesis y paradojas; lo insólito es un factor psicológico que permite armonizar elementos disímiles en la lógica racional para proponer mundos paralelos coherentes y agudizan el impacto sobre el receptor; el poema *Cuando oí tu grito herido* es un ejemplo de un trabajo adelantado en grado noveno a los 14 años. En el realismo mágico abundan las sensaciones físicas, o las expresiones escatológicas, para describir los estados emocionales o físicos, todas ellas calaron con facilidad en el intertexto inicial del adolescente. Los eventos insólitos y escatológicos lograron en muchos momentos mantener la atención y el estado de ánimo de los lectores iniciales, es el caso de *Como agua para chocolate*: El relato sobre la capada de los pollos, la conversación con la mamá muerta, las flatulencias.

Los mecanismos de *extrañamiento* y *familiarización* fueron mecanismos insólitos muy fructíferos en la creación. Cuando se produce un mecanismo de extrañamiento, se está obligando al cerebro a ajustar esquemas previos, es decir, cada mecanismo ficcional genera pensamiento coherente, no importa si se trata en una esfera ficcional. Un incidente cotidiano como las heladas permitió separar el evento central y transformarlo en un suceso extraño; debían continuar una historia con la frase: “*Esa madrugada mis dedos no respondían*”. En otro momento, por familiarización, se les pidió imaginar que un robot aparecía en nuestro salón de clase.

v. La emulación en la base de la imaginación.

¿Se puede afirmar que la creatividad del niño es más pobre que la del adulto porque recurre a mecanismos como la emulación? La emulación no es un proceso que desaparece con la edad sino un mecanismo natural, básico en todo aprendizaje;

muchos trabajos recopilados en clase, en mayor o menor grado, son objetos no originales, ya que son productos de la imitación de modelos. En la escuela se puede crear y fabular a través de la emulación, sin embargo, en unos estudiantes más que en otros se desprende la inquietud por “caminar solitos”. Hubo también estudiantes que hasta los quince y dieciséis años se mantuvieron apegados al modelo; es posible que hubiera dificultades y bloqueos.

La imitación permite memorizar estructuras de forma más efectiva, vemos el caso del texto *Elecciones vianiceñas* que causó mucha gracia porque todos reconocían los enunciados copiados fielmente de García Márquez, mezclados con eventos locales. Poemas que aparecen en este documento como el de Marisol Gaona, *Cuando oí tu grito herido* se elaboraron a partir de poemas de Eduardo Cote Lamus y Neruda y el titulado *Me ahogo entre mis lágrimas de desesperación* surge de la imitación de las cadencias de poemas del romanticismo leídos en clase. No hay peligro de que se convierta en un hábito estéril porque al grupo le queda fácil reconocer el plagio.

Mientras el niño quiera imitar habrá garantía de que ocurrirá un aprendizaje debido a que debe aplicar una estructura idéntica a un ejercicio personal. En la primaria, el niño reproduce con fidelidad las estructuras narrativas y poéticas aprendidas y es su mejor manera de adquirir experiencia mientras dependan de su maestra o de su mamá; lo malo es que se explota poco este recurso en el proceso de retroalimentación y creación. En el jardín Smart Kids se les pidió a los infantes que reconstruyeran el cuento de la “Bella Durmiente” a partir del orden de las imágenes presentadas, curiosamente, los niños siempre repitieron el relato como lo tenían memorizado lo que impactó a la docente. Un modelo memorizado en esa edad no admite cambios.

De todas maneras, mientras no se sienta seguro de crear solo, necesitará imitar un modelo; imitar a los pares es un recurso de aprendizaje necesario: por eso se ha trabajado insistentemente la socialización de los textos para que escuchen y vean cómo lo hacen otros. La introducción de variables eventuales y elementos insólitos o novedosos por parte de ellos pone a prueba su capacidad de respuesta creativa.

También ponía a prueba la capacidad del grupo para apreciar el rasgo de la originalidad.

Finalmente, es importante observar que tanto las relaciones sensorio-mentales como la adquisición de automatismos y los procesos de emulación serían estériles si no tuviéramos en cuenta la memoria.

vi. La memoria y el pensamiento asociativo.

La propuesta asume el concepto de *memoria* desde el reservorio de experiencias conscientes e inconscientes que funcionan como plataforma donde se ubica el soñador o ficcionador, y como mecanismo intelectual que fija estructuras mentales y experiencias sensoriales. Desde estas dos perspectivas se ha trabajado la memoria en clase.

Recordemos que Mauro Torres (1972) afirma que el pasado no es un “depósito” sino una estructura mental. Podemos pensar que el niño es producto de lo que memoriza en su cuerpo y mente, y por esta razón, se buscó enriquecer a largo plazo la memoria de experiencias subjetivas, a la vez se buscó sondear en el pasado para traer al presente experiencias arraigadas en el niño. Se tiene claro que con mayor número de experiencias, el niño tiene más oportunidad de fijar esquemas básicos y de esta manera poder asumir otras tareas mentales más sutiles.

En muchas de las experiencias de escritura se les pidió a los niños que escudriñaran en sus recuerdos elementos que podían servir de material estético, debían indagar en sus recuerdos y en la memoria de los mayores sobre familiares que habían muerto, de allí surgió la creación de pequeños retablos con textos muy afectuosos. Un recurso narrativo memorizado le facilita al joven asumir en el futuro la complejidad del tiempo en el realismo mágico: “[...] que habría de traer años después [...]” (cuento *Elecciones vianiceñas o Los gallinazos*). La lectura de los textos literarios realizada en clase durante varios meses, aportó un cúmulo de experiencias estéticas: muchos de ellos recordaban imágenes vívidas de *Cien años de soledad*, (“[...] piedras grandes como huevos prehistóricos [...]). De la película *Despertares*, la imagen memorizada de la ventana permitió la escritura introspectiva (*La ventana*); memorizar

la escena del retablo de Maese Pedro de Don Quijote de la Mancha permitió a Gina crear semanas después algo como: “Tal vez el guión de teatro de un peregrino del desierto... por no saber hacer más que ir al Jaime Duque a dañar las esculturas de Luis x, y a defender a su famosa Melisenda”(Don Quijote” de Gina); recordar sensaciones gustativas permitió a Carlos Barrera escribir su ensayo sobre “Como agua para chocolate” (anexo 27). Es decir, es necesario que el alumno se haga consciente del mecanismo de memorizar imágenes, sensaciones, palabras, en una instancia intertextual propicia para una escritura posterior; cuando el joven escribía una metáfora, de hecho, ya había memorizado el mecanismo analógico que le permitió automatizar los procedimientos de selección dentro de una gama amplia de posibilidades. Es el caso de los textos poéticos presentados, que corresponden a la etapa de mayor madurez.

En la recepción estética, el cuerpo desarrolla “memoria” a partir de las lecturas que estimulan los sentidos: el tacto, la vista, el gusto, el oído, el olfato: ningún chico de la clase en grado sexto (diez y once años) olvidará la sensación que tuvo cuando leyó que para una bruja, los niños olían a “caca de perro”; de igual manera, un poema que despierta sensaciones profundas, difícilmente será olvidado: “Tu sonrisa es un gol olímpico”; muchas canciones son memorizadas gracias a sus imágenes sensuales. Siempre se apeló a las asociaciones que se establecen a través del cuerpo porque son más duraderas.

La memorización de estructuras poéticas complejas permitió la internalización de herramientas discursivas de manera más ágil sin el rigor de la obligación. Fue necesario escoger el poema que tuviera la capacidad de emocionar y de enseñar como lo vimos en los talleres.

El niño de siete años ya puede asimilar textos más complejos de acumulación gracias a las analogías fónicas; las rondas con textos de acumulación apelan a sensaciones corporales, sonoras, gestuales, visuales. En el taller realizado en la escuela José M. de Sagarra, los niños de segundo memorizaron un texto largo como *Rin Rin Renacuajo* de Rafael Pombo, gracias al contenido jocoso y a la rima. La

memoria funciona a partir de asociaciones que establecen la mente y el cuerpo, y de las cuales el niño no es consciente porque los sentidos están disfrutando.

Un niño que capta asociaciones mentales novedosas puede lograr mayores alcances si se habitúa a memorizarlas. Algunos llegarán muy lejos en sus posibilidades y otros aprenderán a disfrutar del reservorio de sus experiencias.

La memoria siempre impuso retos dentro del grupo, permitió visualizar a aquellos niños que aunque eran silenciosos, poseían dotes memorísticas pues los textos propuestos eran extensos y complejos.

vii. La observación promiscua.

Según Gordon (1961), nuestra limitación para utilizar el lenguaje está relacionada con la incapacidad para hallar nuevas relaciones, es posible que esa incapacidad se genera en prácticas rígidas que aíslan, por ejemplo, las manifestaciones inconscientes del discurso, y que poco a poco van “disciplinando la forma de ver el mundo”; el niño es en sí un voyerista, distraído, proclive a ver bajo formas inusuales la realidad.

Las actividades orientadas en este proyecto llevaron al escolar a plantearse la realidad desde perspectivas diferentes; es preciso volverlos ligeros y eclécticos, de esta manera, **descubren** nuevas y refrescantes relaciones, que afectaron en menor o mayor grado su percepción y su discurso verbal. Es aquí a donde se pretende llegar: más que a la formación de escritores o lectores exégetas, al desarrollo de una mente abierta, un hábito de la observación promiscua, interpolada, entreverada, calidoscópica.

Los resultados que se obtuvieron en este nivel realmente no fueron masivos por el tiempo y la cantidad de estudiantes. (160 a 200 jóvenes), se requiere de varios años para fortalecer un colectivo con un pensamiento versátil y autónomo, además, quedan por delante dos años más del ciclo de educación media (dieciséis y diecisiete años).

viii. La elaboración de objetos ficticiales

En el trabajo curricular se ha llevado al niño a configurar objetos. Estos productos pueden ser objetos concretos, o abstracciones, imaginar personajes-mascota, personificar objetos queridos, un amigo imaginario, un robot.

La elaboración de objetos ficticiales requirió de la capacidad de síntesis y muchas experiencias previas. Se tienen en principio algunos ejemplos que permiten asegurar que el niño perfiló un objeto con cierto nivel de coherencia: “Xuqui”, Mi amigo el androide”, “la visita de la muerte”, “Mara”, (personaje del cuento, *Que quede escrito*, de Joan), “la bruja negra”. Esto permite observar una evolución o maduración del niño en sus procesos. En el caso de *Xuqui*, se ve que hay una intención; comienza con una muñeca y termina con “lo cogió y lo rompió”. En *El libro encantado*, Laura (8 años), intenta configurar un personaje pero se pierde en todas las circunstancias que conecta sin mucha relación, además, no logra tomar distancia de su personaje como ya se comentó antes. Finalmente, muchos cuentos de jóvenes de quince años lograron configurar un ser ficticio bastante autónomo como en el caso de *Que quede escrito*: “Tan solo quería una respuesta y nadie me la quería dar, ahora solo tengo miedo y solo cosas malas puedo imaginar, voy a morir o solo estoy en un sueño en el que nunca voy a despertar”. Cristalizar un objeto ficticio permitió al docente verificar el grado de madurez de sus estudiantes más aventajados.

En cuanto a la calidad estética de los trabajos presentados en esta investigación, no hay duda de que reúnen características específicas que nos permiten exaltar su calidad. Las apreciaciones de Desrosiers (1978), quien expone cinco criterios de jerarquización de la creatividad, valoran la calidad de los textos trabajados:

- a. Grado de transposición de lo real o imaginario
- b. Opacidad o densidad de significaciones
- c. Originalidad, que implica frescor, novedad, impredecibilidad, unicidad, impacto, belleza, permanencia.
- d. Flexibilidad de ideas, divergencia
- e. Organización, es decir, equilibrio, orden, claridad

Todo lo anterior permite afirmar que en los jóvenes se puede desarrollar un sistema abierto, ficcional, divergente, solo que es preciso visualizar el proceso desde una pedagogía integradora.

Si el estudiante se convierte en un consumidor de ficciones, es difícil alejarlo de los productos de consumo de dudosa calidad que le bombardean con frecuencia. La escuela puede brindar imaginarios de gran valor y unas herramientas para configurarlos.

4.4. Resultados y análisis general sobre la recepción y producción textual.

4.4.1. Generalidades.

i. Interacción con el lenguaje como objeto estético.

El acto de construcción del sentido en el niño usuario ha sido tal vez uno de los trabajos más complejos de este modelo pedagógico. Está sujeto a las características biológicas, a la experiencia socializada en casa, a la actitud del docente, a las dificultades de tipo biológico que haya presentes (problemas de visión), a la forma como resuelven sus problemas por sí mismos, a la calidad de la experiencia inicial con el código escrito. Aunque el niño produce significados todo el tiempo sobre la realidad, pasar al acto puntual de leer es un hecho gradual y trascendental que requirió toda la atención por parte de la docente. En este diseño se ha tratado de mantener un vínculo significativo entre estas las competencias de leer y ficcionar para no inhibir ni la una ni la otra, ya que se tiene claro que la vivencia lúdica ficcional en el niño es anterior al fenómeno de la lectura y la escritura y, por lo tanto, son procesos autónomos.

Fue un trabajo lento y complejo Todas las etapas trabajadas son estadios transicionales cuyos límites no se pueden estandarizar: ¿en qué año se abandona el lenguaje egocéntrico, en qué momento los infantes abandonan el juego verbal y lo asumen como un trabajo estético? ¿Cuándo es que los niños se reconocen como

escritores de relatos o de un poema?, ¿Cuándo se asumen como lectores (extra diegéticos) de un relato?

Aún así, para esta investigación era importante separar estadios: Cuando el alumno llegó a la secundaria aún no abandonaba su mundo familiar debido en gran parte a la vivencia oral cotidiana, por lo tanto debió iniciarse con muchas dificultades en el dominio del código escrito y de muchos referentes externos como el uso estándar de la lengua de los adultos y la percepción lógica de la realidad; fue dejando su lenguaje de casa para adquirir el que le permitiría comunicarse en un entorno académico o en el barrio cuando mucho. Con respecto a esta circunstancia, se puede recordar que Winnicott (1972) habla del lenguaje como uno de los objetos transicionales o un puente entre la relación maternal y los objetos; desde esta perspectiva, la labor de la docente fue ayudar al niño para que fuera modelando su discurso individual y social y en lo posible enriquecido con el bagaje de la recepción literaria y ficcional.

El momento de transición de la primera infancia coincide con una experiencia crítica: la adquisición del código escrito. Sin embargo, a los 11 y 12 años la experiencia crítica se agudizaba porque debían los niños asumir más que el código escrito, una competencia comunicativa sin muchos mediadores; pronto comenzaban a sentir que el lenguaje es aprendizaje arduo. “La escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura” (Ferreiro, 2001: s/p).

Este fenómeno es crítico si se tiene claro que en esta edad, ellos ya toman distancia del discurso materno y necesitan vincular la función estética del lenguaje a sus procesos ficcionales y comunicativos. Sin duda el niño de los primeros años de esta experiencia de este estudio aún no tenía la experiencia para tomar distancia estética, no había abandonado egocéntrico ya que se encontraron todavía percepciones animistas como en el caso de “En una casa desolada”: “Por último dijo el diccionario...”, “El libro se puso muy triste y se fue para la casa...”. Este trabajo permitió acelerar el proceso para interactuar con las palabras como objetos estéticos que producían goce y satisfacían sus inquietudes.

ii. La saturación de expectativas

Se encontró que había una relación inherente entre el discurso ficcional - poético y la satisfacción de necesidades afectivas de los estudiantes. El lenguaje lúdico que adquiere una gran dimensión y espacio en la primera infancia como material que satisface las expectativas en un usuario activo, permaneció aún en secundaria en aquellos grupos con edades entre 11 y 12 años. Se componía de gran cantidad de vivencias, (canciones, retahílas, coplas), como puente hacia la autonomía. Igualmente, los textos narrativos leídos entraron a satisfacer las proyecciones individuales de los jóvenes frente a la vida, en la medida en que lograban configurar imaginarios y fantasías, muchas veces vinculadas con la esfera íntima del estudiante: héroes, valores éticos, vacíos afectivos, resentimientos, instintos sexuales, el enamoramiento.

También se encontraron grupos que querían que se les contara muchas veces una historia, tal vez porque aún faltaban elementos al fijar el correlato en su imaginario o por la poca experiencia, quizá se trata de escolares que no tuvieron tiempo de vivir estas ficciones por su situación familiar; niños que proyectaron sus miedos y angustias en el texto o simplemente no se había colmado el placer de escuchar, cantar o recitar; jugar o sentir miedo. Siempre fue importante sanar los vacíos.

En general, este fue un factor que siempre influyó enormemente en los resultados del trabajo y jalonó a los niños más díscolos hacia la lectura. Por ejemplo, *Como agua para chocolate* originó un impacto positivo por sus escenas eróticas, en grupos extra edad con dificultades de aprendizaje, al punto que se logró con relativa facilidad la inmersión en la lectura.

Hasta tanto no se saturaran ciertas expectativas y necesidades, resultaba poco efectivo orientar la clase hacia el análisis estilístico. Una figura como: “Un poema que se limite a pasar los dedos por tu piel” o “Algún día escribiré un poema que huelga a ti”, (Darío Jaramillo, 1985), debe ser sentido por los chicos antes de que la profesora hable de personificaciones. De ahí la importancia de saber cuándo y qué materiales ofrecer a los niños en cada edad de acuerdo con sus expectativas y necesidades comunicativas.

iii. El afecto como eje mediador de las interacciones en el aula.

La investigación se planteaba en el 2002 la posibilidad de brindar una didáctica pertinente para desarrollar procesos de pensamiento y para fomentar el hábito lector-escritor en un niño convencional, hoy en día muchos de los grupos enfrentan una realidad socio afectiva muy crítica con la que llegan a la clase.

El comportamiento temporal, cambiante e insatisfactorio del estudiante se asemeja a un ovillo de lana enredada al que hay que extraer el cabo o extremo interior para poderlo organizar. Posiblemente poco se ha logrado al respecto, pero se ha ofrecido otra perspectiva para revisar sus respuestas y posibilidades y afortunadamente la poesía y la ficción lo facilitaron, porque sin una instancia afectiva era difícil lograr un usuario del lenguaje literario, incluso se fomentó la sensibilidad y respeto por la naturaleza mientras se internalizaron estructuras literarias contextualizadas como ocurre con el texto de Vilma Novick, *Lloran los pájaros*.

Poco a poco han descubierto que en los espacios privados del otro hay momentos, rincones, comentarios, historias, objetos, sensaciones, que tienen una carga afectiva y se pueden convertir en material ficcional, es decir, fueron percibidos de una manera inusual por la clase, esto despertó la disposición del niño a escuchar la propuesta del otro en medio de una cultura que no sabe escucharlos o escuchar para disfrutar, para valorar lo que dice el otro.

Con los maestros ocurrió lo mismo. Buscando en sus resortes subjetivos descubrieron que sí hay posibilidades de vivenciar la comunicación afectiva con los niños a través de la literatura. Cuando la profesora Azucena leyó en el taller de docentes su texto, descubrió aún más la experiencia fabulosa de leer para otros, otro profesor se animó a leer su texto al notar que los demás disfrutaban de escuchar o tal vez consideraba que su texto valía la pena o por compartir una emoción, o por tantas razones, válidas todas. El joven se percibió diferente del otro, al socializar su propio texto fue haciéndose consciente de que había aspectos esenciales subjetivos que podían manifestarse a través del discurso.

Los jóvenes escudriñaron en su afectividad privada experiencias negativas que pudieron ser vistas como material de ficción y sus poemas entonces hablaron de

dolencias íntimas, como en el caso de *Homenaje a las cultivadoras de flores* o las poesías amorosas. La “rosa”, por ejemplo, fue percibida con otras cargas semánticas, cuando desvelaron lo terrible del trabajo de las cultivadoras de flores; igualmente ocurrió con otros temas, la soledad, el desamor, las viejas mascotas, la muerte de un ser amado. Los niños de primaria y de sexto disfrutaban temas como sus primeros enamoramientos, sus padres, los amigos, las mascotas, cosas insólitas y graciosas. A partir de los escritos que realizaron se pudieron deducir sus imaginarios más cercanos, lo vemos en poesías como *El árbol*, *Tingo tango* o *La amistad*. Para eso fue necesario brindar, como dice Celia Romea (2003), un ambiente motivador, propicio, que causara un impacto; de esta manera la vivencia poética se convierte en un evento estético perdurable. Siempre se buscó material que ofreciera sentido al niño desde su vivencia circunstancial y cambiante.

iv. La voz como cordón umbilical.

En este proyecto siempre se priorizó la lectura en voz alta de la poesía y de la narrativa; la recitación de versos fue muy apreciada por los estudiantes hasta bien entrada la adolescencia, parece que se debía a la poca experiencia que tenían con respecto a la riqueza sonora que proyecta la voz, por ejemplo, cuando los estudiantes de 14 años debían leer en silencio un poema, pedían que la maestra lo leyera en voz alta después de todo. En cierta ocasión en que se leyó en voz alta un libro de poesías a Valeria²⁵ ésta se admiró de que los textos que se le iban leyendo “le sonara como una poesía”, al parecer los tenía que leer de tarea en casa y no habían pasado por la vivencia real.

Si los estudiantes mostraban gran interés por los versos que acababan de escuchar los anotaban en el cuaderno, es decir, fácilmente pasaban a la escritura estimulados por la viva voz. En la narración en grupo la voz de la docente generaba muchas expectativas a partir de sus inflexiones y producía al niño ganas de leer, de repetir el *tam tam*, *del espejo africano*. Era imposible dissociar la voz y sus matices del contenido del relato, de ahí que era usual que cuando la docente leía en voz alta y los niños seguían la lectura, muchos de ellos, abandonaban el texto escrito para escuchar

²⁵Valeria estudiaba en el Abraham Lincoln y tenía 7 años.

la voz de la maestra, no hay duda de que seguía igualmente realizando un proceso de recepción al escuchar a la profesora aunque no era lo ideal.

Sentir los versos más que medirlos fue una estrategia básica en la exploración sensorial de la poesía pues siempre se empleó la recitación y la lectura en voz alta como método para formarlos en las complejidades de la métrica y la rima. No era posible dejar la experiencia estética para después, ni enseñar a escribir antes de explorar muchas experiencias sensoriales que garantizaban su implicación en todo sentido.

La voz fue uno de los componentes estéticos que más tuvo presencia y que más prestó ayuda en la formación de usuarios hasta bien entrada la adolescencia, sobre todo en la lectura poética. De ahí que en esta propuesta no se empleó el texto guía como mediador ya que allí está ausente la voz del maestro. La voz es tal vez una de las últimas ligazones afectivas que unió a la docente con los estudiantes.

v. La iniciación a la lectura.

Se mencionarán los resultados observados durante largos períodos de iniciación del niño que venía de primaria con unas bases muy débiles en la lectura, dentro de la cual no se podía asumir que hubiera unos desempeños básicos como la comprensión fluida. Ese continuum que menciona Iser, la red de relaciones anticipatorias o de actualizaciones se da necesariamente, sobre la base del dominio de las estructuras enunciativas, lo que no ocurre con el lector inicial. El niño que llega a grado sexto no es muy consciente de las demarcaciones en el relato cuando no son muy evidentes, los elementos de cohesión resultan inocuos, las digresiones y aclaraciones dificultan la visión móvil, una palabra sin su sentido lo saca de la comprensión lineal, no le queda fácil al lector inicial llegar a una síntesis del relato, a la estructuración del correlato en su consciente. Se puede plantear que la lectura inicial no cumple del todo estos criterios, debido a que en un principio su atención se desplaza de manera intermitente, según sus emociones, su capacidad de atención, de percepción, según sus dificultades para articular esas pequeñas unidades que Iser menciona. Frente a la afirmación de que la lectura es lineal la experiencia ha mostrado cómo el texto le va

exigiendo diferentes trayectorias en la lectura que suscitan una perspectiva espacial, cíclica, impermanente, ligada a su propia experiencia subjetiva.

Dado que el receptor es el eje de la experiencia, los elementos significativos del texto pasan a formar parte de su ser sensorial e impermanente de manera holística. El sentido de una oración o de una palabra que le descubre la maestra puede conformar un referente alrededor del cual se aglutina un segmento del relato. Ya antes se explicaron las dificultades en la lectura mecánica que son decisivas con respecto al continuum de la lectura. Sumado lo anterior a los trazos o huellas que se acumulan en su inconsciente durante la lectura, definitivamente conforman un discontinuum que aunque satisface enormemente sus expectativas, no le permite aún tomar distancia, esta dificultad tampoco le preocupa al lector inicial ya que se ha apropiado de los aspectos más relevantes para sintetizar grosso modo el relato.

En el alumno inicial quedan muchas posibilidades de acercamiento al texto sin que se obtenga del todo una idea global; queda el relato básico, muchas preguntas y muchas dudas; en un principio, el alumno no tiene la capacidad de mirar hacia atrás constantemente, de tomar distancia, recapitular y obtener una interpretación enriquecida con la experiencia; muchas veces la docente puede volver a las primeras páginas para corroborar una duda en cada alumno lector; algunos hacen preguntas en clase que ponen en evidencia un gran trabajo exploratorio; el desenlace rebasa el proceso de comprensión adelantado y hay necesidad de revisar hacia atrás para ver dónde falló la anticipación o las inferencias y aquellas anticipaciones que no se cumplen no facilitan una mirada global. No obstante, el alumno se queda con muchas inquietudes divergentes y novedosas de carácter estético, creativo, sensorial, ético más allá de la comprensión; ya lo afirma Mendoza citando a Pearson y Johnson, (1998:119): “Comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo desconocido”.

La anticipación sobre el sentido global es la base para un proceso más complejo que solo lo evidencian dos o tres estudiantes con algo de experiencia. La estrategia debe ser desplegada diariamente a través de la lectura comentada y en voz alta para que poco a poco el alumno vaya asumiendo una actitud menos ingenua y desarrollando su pensamiento hipotético, cuyo campo de acción, algunos consideran exclusivo del pensamiento matemático o científico.

También ocurre mucho que el lector inexperto espera encontrar las mismas estructuras por lo que debe esforzarse a diario para hacer ajustes, siempre y cuando esté motivado con el relato. Es posible que el sistema escolar no garantice al joven el desarrollo de procesos superiores de pensamiento de manera consciente. Se sabe que a los 12 o 14 años el escolar empieza a evidenciar el desarrollo de su pensamiento formal cuyo fundamento es la inferencia y el pensamiento hipotético. No obstante, un buen número de estudiantes tiene muy arraigado su pensamiento práctico, su practicidad le impide desprenderse con facilidad de lo tangible y reconocer la realidad a través del discurso escrito, puede intuir relaciones muy prácticas o muy cercanas pero no relaciones abstractas; conoce los fenómenos climáticos pero le cuesta trabajo hacer abstracciones o implicaciones ulteriores a partir de un texto relacionado con el tema; capta más cuando escucha que cuando lee porque en la primaria, como dice De Zubiría, “el pensamiento no se libera de su envoltura fónica (1994:15).

Antonio Mendoza afirma que la decodificación orienta la formulación de hipótesis a partir de la atribución del sentido a las estructuras; añade que si el lector no es capaz de plantearse hipótesis sobre estructuras pequeñas ni sobre el sentido global no llega a la comprensión. El alumno inexperto olvida con facilidad el título del texto que está leyendo, de manera que hay riesgo de que pierda sus procesos de proyección o actualización a cada momento; por sí solo, el lector inicial no recurre a todas las estructuras, no sabe cuál es su función o las pasa por alto sin mayor curiosidad, reduciendo entonces su capacidad de proyección. Decodifica el fragmento que tiene al frente pero no intuye lo que vendrá más adelante y menos su sentido. Cuando se realiza la lectura una y dos veces sobre el mismo fragmento, se le permite anticipar las palabras, porque las recuerda, están en su reservorio inmediato.

Las elipsis narrativas por ejemplo, son recursos que ponen en juego estrategias de actualización por parte de los estudiantes y en esto no son muy fuertes, máxime cuando tienen la tendencia a olvidar lo que pasó en la última página.

El trabajo cognitivo inicial con las estructuras lexicales pasa casi siempre por una experiencia sensorial, gracias en gran medida, a la lectura pausada y comentada. Es el caso de la adjetivación. El dominio de las adjetivaciones es un proceso muy

complejo; el alumno inicial prefiere la narración sin descripciones, en razón a la ausencia de un trabajo específico sobre esta estructura en la escuela primaria; su afianzamiento permite un acercamiento a la poesía ya que transmite sensaciones corporales necesarias durante la lectura, sobre todo, en voz alta.

El desarrollo de la competencia lectora se da poco a poco, a saltos, con distintos ritmos, desde distintos ámbitos de la interacción; verificar en un momento puntual cómo se traduce el relato en la mente del lector inicial, o cómo se internalizan los mecanismos de pensamiento es muy complejo y poco preciso. El continuum de proyecciones y de actualizaciones de que habla Iser es una tarea muy densa y de largo trayecto en lectores iniciales, que ofrece resultados solo a largo plazo.

4.4.2. Recepción y producción de relatos.

La recepción del texto narrativo encontró pleno desarrollo hacia los 14 años en un buen número de escolares con un texto como *Cien años de Soledad*. Como ya se ha dicho, tomó largas jornadas de trabajo en clase donde había que rastrear infinidad de imaginarios detrás de un discurso tan denso, que a la larga se convirtió esta experiencia en un taller de lectura donde se pusieron en juego todas las estrategias posibles. No era fácil rastrear imágenes como: *“Dentro, solo había un enorme bloque transparente, con infinitas agujas internas en las cuales se despedazaba en estrellas de colores, la claridad del crepúsculo”* (el témpano de hielo).

La eficacia de un trabajo de lectura se puede ver en las recreaciones donde verificamos hasta dónde y cómo ha quedado el correlato en la consciencia del lector amateur: Se insiste en que no fue un resultado masivo debido al léxico limitado de los alumnos, a la falta de un dominio pleno del tiempo ficcional, las digresiones del relato exigían mayor esfuerzo, manifestaban dificultad para hallar lo implícito entre líneas y hacer inferencias respecto a las relaciones internas del relato etc.

Sin embargo, los escritos iniciales del niño permitieron valorar la conexión que hacen los niños entre la lectura y otras vivencias, como un logro en medio de las limitaciones discursivas:

...Y al otro lado del corazón mi alma salvaje

*Dándose una laxitud de tiempo para mantenerme lejos y salvaje...*²⁶

No hay por ejemplo, un discurso tan adecuado a las complejidades del adolescente como “El retrato de Dorian Gray” pero su comprensión e interpretación final estuvo más allá de los objetivos puntuales del trabajo curricular con los alumnos de octavo o noveno debido a que quedaban muchos ajustes, explicitaciones y comprobaciones por hacer, o inquietudes que surgían desde su vivencia como adolescentes en crisis y que tendrían un período relativo de vigencia.

Un mecanismo muy desarrollado en la lectura literaria fue la búsqueda de las causalidades: el porqué de las cosas. Las intencionalidades y motivaciones de los diversos constitutivos de la obra fueron prioridad para este currículo que pocas veces se encaminaba detrás del relato básico; si el currículo no encara de manera amplia el uso de esta pregunta, poco a poco se va apagando la necesidad natural en el niño. En secundaria no se construyen argumentaciones a menos que se vuelva un ejercicio diario en la lectura comentada y más adelante en el taller de preguntas. En muchos casos, el alumno se dejó llevar por razonamientos muy simples o muy evidentes o aparentes, ya que se sobreponía el impacto de un suceso. El lector inexperto no desconfía de lo que contesta y no va tras de las causas últimas.

Sobre las expectativas con respecto al desenlace del relato hay observaciones importantes. El lector inicial era proclive a los finales felices y cerrados pero a medida que avanzó en su proceso fue aceptando el final abierto porque admitía que refleja mejor las complejidades de las relaciones humanas y le gustaba aceptar los retos del escritor. Los finales de un relato se convierten en una prueba en la que siempre el estudiante resulta sorprendido por las estrategias del autor; en ese sentido, los cuentos policíacos sorprenden al lector ingenuo y lo incitan a estar más alerta. El final de *El llamado de lo salvaje* conmovió al niño porque se identificaba demasiado con el sufrimiento y triunfo final del personaje sobre la realidad, en cambio quedaron insatisfechos con el de *El abogado del marciano*, de Marcelo Birmajer porque el alumno debe cerrar los acontecimientos finales. El final de *Como agua para chocolate*

²⁶ Fragmento de un escrito sobre *El llamado de lo salvaje*. Estudiante de grado 7°.

gustó mucho porque presenta unos hechos que requieren de ciertas afirmaciones propias de la idiosincrasia local y que cruzan la línea de lo sobrenatural o inexplicable para que el amor triunfe. La adecuación subjetiva a los finales más complejos provee de una maduración emocional y estética que fortalece el hábito lector. Para un niño que lee el texto *Las Brujas* de Dahl resultó sorprendente que el personaje terminara como ratón lo que implica la maduración del pensamiento ficcional que le impone aceptar hechos fantásticos o inaceptables como naturales. El final de *El retrato de Dorian Gray* ofrece en las últimas páginas del libro, un evento escatológico que sacude la expectativa del lector inicial de 13 años. *Cien años de soledad* exigió un nivel de madurez intelectual para aceptar la desolación después de tanto hecho fabuloso y exuberante. El desenlace que implica el cierre de una serie de anticipaciones, expectativas estéticas o emocionales resulta determinante en la madurez intelectual de un lector inicial, es decir, en el dominio del pensamiento ficcional.

Para llegar a la lectura categorial y crítica, se requería de un transitar por los caminos de la vivencia por lo que se postergó para las etapas siguientes del desarrollo del lenguaje estético como tal, hacia los 16 años, donde este tipo de lectura será un eje transversal a la vivencia del arte en general.

El lector inexperto no estuvo en condiciones de actualizar todo el potencial significativo que subyace a un discurso narrativo: la experiencia con los niños de diez y once años mostró que hay una diferencia enorme entre la cantidad de enunciados “leídos” y la que asimilaban. Por eso se trabajó desde muchos años atrás en esta tarea y acercó de manera constante a lo que interiormente le ocurría al niño en esos largos períodos de aprendizaje de la lectura

Las estrategias específicas permitieron desarrollar procesos específicos de intertextualidad entre textos de diferente formato y contenido. Esta actividad favoreció la articulación debido a que el alumno fue llevado a encontrar referentes en común o diferenciales, a establecer asociaciones con diversos contextos a pesar de su poca experiencia; de esta manera fue asumiendo poco a poco que en clase se debía activar

intencionalmente el intertexto lector, acto que facilita nuevas tareas guiadas o espontáneas.

La complejidad de sentido y la economía textual fueron requerimientos obligatorios para el lector escolar, teniendo en cuenta que está muy acostumbrado a las imágenes mediáticas donde requiere de pocos indicios para intuir un todo; este modelo de trabajo exigió mayores destrezas de recepción, pero se ajustó más al pensamiento del joven actual, de ahí que siempre buscara un equilibrio en la selección de los textos e iconotextos.

La comprensión fue un proceso jalonado por resortes como la motivación, las recepciones previas, las circunstancias del niño lector; por el trabajo siempre en grupo y por el acompañamiento diario mediante actividades específicas. Las propiedades del texto ayudaron mucho en la implicación de ese lector inexperto. El fenómeno de la implicación maduró manifestándose no solo en esa instancia que Mendoza Fillola (2003) denomina el *intertexto lector*, sino en los resortes subjetivos del niño que escribe. Según Iser, citado por Antonio Mendoza, (1998:18), el lector es el sistema de referencias del texto por lo cual se consideró necesario abonar su implicación y fortalecimiento mediante estrategias novedosas: aportes del docente, preguntas claves, canciones, la evocación de situaciones cotidianas, escritura ficcional, lecturas paralelas, videos, aportes de los padres. Los alumnos se maravillaron durante la lectura de *Como agua para chocolate*, cuando descubrieron que sus padres conocían referentes muy tradicionales como la canción *Adelita*, perteneciente al folclor mexicano. En general, la lectura vinculó experiencias de hijos, padres y abuelos en una esfera muy sugestiva de relaciones semánticas, sensoriales y afectivas que favorecían la implicación del niño a pesar de su inexperiencia como lector.

Como dice Mendoza Fillola, “En cualquier caso, no debemos olvidar que el efecto producido en el lector predomina siempre sobre la función referencial del texto”. (1998: 108). Esta es la premisa que fortaleció el hábito lector en los primeros años de secundaria. Aún así, hay una tarea vital que es el desarrollo de procesos de pensamiento a través de la literatura. A cambio de historias fabulosas ellos debían

mostrar ciertas evidencias de que se estaban haciendo lectores hábiles, lo que para un buen número de los estudiantes, significó un reto sugestivo.

i. Conclusiones sobre la recepción del texto literario.

La lectura extensa permitió al alumno reconocer los elementos mediante los cuales la literatura se convierte en un producto cultural y la forma como ponen en evidencia rasgos específicos y universales de la cultura; le ayudó a diferenciar los niveles de la ficcionalidad: realidades oníricas, mágicas, inexplicables, psicodélicas, sobrenaturales en la cotidianidad de personajes muy cercanos al contexto local. Les permitió reconocer la riqueza semántica de cada palabra a través de la reconstrucción de su sentido en contexto; sin proponérselo, se apropiaron del uso de expresiones que conllevan abstracciones como las alegorías, o las palabras con sentido ambiguo; las adjetivaciones que extrajeron de las obras leídas contribuyeron a dar fuerza y belleza a nuevas creaciones, como es el caso del poema *Paisajes andinos*. La recepción lectora forjó en los estudiantes un dominio inicial de herramientas literarias que pudieron observarse a través de momentos escriturales, donde se veía cómo había quedado reflejado el correlato en la consciencia del lector inicial. Brindó además, un enorme placer emocional y estético al grupo acostumbrado a la lectura silenciosa después de cuatro años de trabajo.

Muchos de los estudiantes de niveles avanzados buscaban intencionalmente enriquecer el discurso con un lenguaje polivalente y sugestivo debido a que habían explorado una estructura de pensamiento más abierta a los imaginarios universales; estaban más atentos a observar y a vincular la realidad que los afectaba con la emoción estética, más dispuestos a escudriñar en sus memorias. El análisis semiótico de un mundo fenoménico como *Cien años de soledad* o *Como agua para chocolate* o *El cristo de espaldas*, *La odisea*, entre otros, desarrolló en los jóvenes una mirada más abierta y ajustable a diversas instancias de la ficción: Los personajes que habían muerto acostumbraban a venir para conversar con los vivos, el personaje que soñaba con una habitación que se reproducía como en un juego de espejos, este tipo de ficciones fueron comprendidos como realidades falseadas tal vez, por el estado emocional del personaje.

La imitación y la memoria, reforzadas a través de la lectura cotidiana, incidieron en el desarrollo de competencias escriturales; a su vez, permitieron internalizar estructuras retóricas en contexto, de esta manera, el joven fue incorporando vivencias cada vez más complejas a su intertexto literario y ficcional, fue creando nuevas realidades a partir de modelos cada vez más complejos. Por ejemplo, la uso en un escrito del narrador en primera persona, indica que el estudiante ha madurado procesos de recepción lectora.

Todo esto se pudo constatar en el diálogo diario, en sus pruebas escritas y en sus producciones que más que resultados literarios se convirtieron en una posibilidad para la expresión subjetiva en etapas posteriores. Hay que añadir que el nivel de pensamiento de los escolares fue mejorando a medida que se fue implementando la recepción desde primaria, muchas de las estrategias que la docente había aplicado con los de 10 u 11 años, se pudieron implementar desde edades más tempranas a partir de los talleres con docentes.

ii. La vivencia del tiempo ficcional

Las nociones temporales maduran lentamente con diferencias de un grupo a otro, de un niño a otro, dependen de la interacción social, por eso originan muchas dificultades en primaria; de ahí que adquiere suma importancia esta estructura cognitiva en el desarrollo de procesos de lectura y escucha. La lectura ficcional le permitió al niño madurar relaciones eventuales cada vez más complejas, debido a la cantidad de abstracciones que posee. En un texto como: “Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en su padre lo llevó a conocer el hielo. Macondo era en ese entonces...” (García Márquez, 1958: 7) el usuario joven de catorce años debía tener una experiencia previa para seguir el juego a las relaciones temporales y no perderse; la gama de tiempos ficcionales de *Cien años de soledad* y muchos textos más contribuyeron al mejoramiento en el nivel cognitivo. De esta manera, quedó allanado el camino para ejercitar el manejo de estos tiempos cíclicos y desestructurados en sus propios escritos. Incluso, algunos desarrollaron gran capacidad para romper la lógica lineal del tiempo.

Pero no fue fácil al comienzo, y eso incide normalmente en la incorporación o no, en el club de los niños exitosos pues los que tienen poca experiencia muestran dificultades para reconstruir relatos que tienen trasgresiones de tiempo y espacio. A pesar de que hay autores autoras que plantean un dominio sobre el tiempo ficcional en edades tempranas, en esta experiencia, a los 11 años era difícil para el alumno asumir el tiempo como fenómeno externo a su conciencia, debido a que no conformaba un referente claro y a la poca experiencia lectora.

iii. El dominio de la voz narradora.

La voz narradora es una noción muy abstracta. Se percibió la dificultad del niño para desprenderse de estructuras fijas como la voz narradora en tercera persona; tal vez se los niños exploraron demasiado tiempo la misma voz y esto no permitía mejorar las estrategias de recepción y menos de producción ficcional.

En el texto *Macario* de Juan Rulfo (1953), que proyecta al lector hacia los abismos de la inconsciencia, la noción de *voz narradora* desaparece porque no hay acción, tampoco hay monólogo, solo se percibe el pensamiento de un subnormal; en otro momento, cuando se trabajó la obra teatral *La historia del hombre que se convirtió en perro* de Oswaldo Dragún, se les pidió a los jóvenes que desarrollaran un monólogo a partir del argumento. Resultó un trabajo complicado porque no había tiempo, ni voz narradora, ni acción lo que implicaba otra perspectiva. Este tipo de ejercicio, aunque algo forzado, generó inquietudes y desajustes que mejoraron a la larga los procesos intelectuales y sensoriales de los alumnos. Por la experiencia llevada a cabo, parece que asumir la voz narrativa es aún más complejo y lento que apropiarse de la noción temporal y, por tanto, es preciso trabajar estos aspectos desde mucho tiempo atrás en la primaria.

iv. Parámetros observados en la producción de relatos

Finalmente, a partir de todo el proceso de investigación, se propone una segmentación de las habilidades que paulatinamente se fueron evidenciando en los escolares con respecto a la recepción, pero sobre todo, a la producción de textos narrativos según la edad; se debe tener en cuenta que estos grupos pertenecían a sectores populares, en contextos rurales y suburbanos.

En ningún momento la tabla es excluyente ni se trata de un análisis agotado; el alcance de dichas competencias varió de un estudiante a otro, no obstante, guardaban cierta homogeneidad si los observamos grosso modo. Por otra parte, los grados escolares no siempre coincidieron con la madurez perceptiva, de manera que la demarcación no puede ser tan precisa pero permite visualizar los logros que se fueron alcanzando a lo largo del proceso.

Antes de los 7 años	Hasta los 12 años	Desde los 13 años y con experiencia previa de 2 años
<p>No hay creación estética de textos en un sentido literario.</p> <p>El narrador tiende un poco a ser cotidiano en relatos cotidianos</p>	<p>Sus creaciones necesitaron de modelos e involucraron su propia vivencia.</p> <p>Establecen pocos diálogos dentro del relato escrito.</p> <p>Presencia de Narrador en tercera persona</p>	<p>Elaboraron creaciones autónomas y novedosas, producto de un largo trabajo.</p> <p>Podían hacer traslados de voz.</p> <p>Manejaron un tipo de narrador subjetivo, diferente del narrador en tercera persona.</p>
<p>Relacionaron imágenes muy cotidianas.</p>	<p>Cristalizaron imágenes imitativas.</p> <p>Establecieron relaciones</p>	<p>Emplearon un lenguaje figurativo.</p> <p>Cristalizaron imágenes</p>

Antes de los 7 años	Hasta los 12 años	Desde los 13 años y con experiencia previa de 2 años
	poco motivadas dentro de la lógica ficcional.	fccionales autónomas. Lograron relaciones complejas en la actividad combinatoria de ideas.
Tuvieron experiencias previas en la reconstrucción del relato.	Tenían experiencias previas en la construcción del relato.	Tuvieron experiencias previas en la construcción del relato, evidenciaron mayor autonomía.
Necesitaron apegarse a una secuencia de acciones lineales. Mantuvieron el hilo de la narración en la reconstrucción.	Imitaron los modelos dados. Necesitaron apegarse a una secuencia de acciones lineales. La noción temporal demoró un poco en madurar en el intelecto.	Produjeron varios niveles intradieгéticos. Asimilaron el discurso interior. Manejaron diferentes planos del tiempo ficcional en una narración.
Se apegaron al texto aprendido.	Se apegaron a textos modelo pero incursionaron en lo novedoso.	Se alejaron de textos modelo en la medida de sus experiencias previas.
Sincréticos en su percepción del mundo narrado.	Se separaron un poco del relato y la narración.	Tomaron distancia de la narración.
La línea de tiempo dependen de las acciones concretas.	Aún no abstraen las relaciones complejas del tiempo. El tiempo narrativo fue	Abstrajeron las relaciones complejas del tiempo ficcional. Produjeron y percibieron tiempos cíclicos,

Antes de los 7 años	Hasta los 12 años	Desde los 13 años y con experiencia previa de 2 años
Contaron <i>n</i> veces sucesos que ocurren <i>n</i> veces.	lineal. Contaron <i>n</i> veces sucesos que ocurren <i>n</i> veces	desestructurados, disgregaciones analepsis y prolepsis en el relato.
Necesitaron esquemas narrativos fijos.	Pudieron trasgredir los esquemas, aunque dependían mucho de ellos.	Jugaron con la posibilidad de trasgredir los esquemas. No se aferraron a los finales cerrados. Exploraron posibilidades. El texto logró lógica interna.
El uso del lenguaje poético implicó un juego. Las marcas retóricas estuvieron condicionadas por la narración oral.	Mostraron un período de transición entre la narración oral y la escritura del texto.	Fueron conscientes en el quehacer literario y lúdico a través de la palabra. Muchos de ellos mostraron pleno ejercicio de la escritura.
Su percepción de los personajes fue sincrética y plana.	Percibieron una gama amplia de personajes literarios.	Captaron la complejidad del personaje en la recepción y la producción.

Tabla 36

4.4.3. Recepción y producción de textos poéticos.

Este diseño didáctico ha seleccionado experiencias para explorar las sensaciones estéticas y afectivas que permitieron fortalecer la esfera subjetiva, lúdica y polivalente en el pensamiento de los niños, también para descubrir las sonoridades, las imágenes, las sensaciones, las palabras, los objetos y los afectos, como el material fundamental de la recepción estética;

Las poesías permitieron hacer abstracciones complejas apelando a los estímulos sensoriales; generó mecanismos muy complejos de pensamiento, en la medida en que el niño descubría nuevas evocaciones a partir de una estructura, evento o palabra, y esto lo llevó a ajustar sus esquemas; por otra parte, descubrió las relaciones significativas de un enunciado metafórico que estaba haciendo referencia a sus propios sentimientos y lo intentó ajustar a otras situaciones o necesidades expresivas; es decir, adquirió competencias cuando encontraba concomitancias entre las relaciones semánticas cada vez más complejas del texto poético y su yo subjetivo y todo esto porque la connotación de la palabra se percibió en contexto. Esta premisa ayudó a fijar la esencia de la metáfora como herramienta de expresión real.

Se tiene claro que si el pensamiento analógico se basa en relaciones entre los objetos, el lenguaje tiene que ser coherente con dicha naturaleza. Las relaciones semánticas que provee un texto pueden tener muchas lecturas dependiendo del pensamiento abierto del estudiante. Sus escritos finales permitieron suponer que había una competencia lectora aunque incipiente.

La poesía expresó para ellos, universos integradores, mientras que la narración les exigía ir detrás del enunciado, por fragmentos uno detrás de otro; desde este aspecto, el trabajo aportaba niveles de abstracción bien importantes para unos grupos con mínima experiencia. En grados inferiores hubo muchos textos infantiles que sirvieron para explorar analogías después de ser presentadas y/o aprendidas de memoria. La metáfora y el símil, por ejemplo, fueron las primeras estructuras que se trabajaron a partir de los once años con textos como *Tu cabello es una bandada de chupaflores* de Jairo Aníbal Niño o los poemas de Liliana Cinetto.

En el verso “...agrietando la tierra /desenterró sus zapatos”.²⁷ el niño que descubre la relación analógica entre “zapato” y “raíz”, descubre que “el zapato es la raíz pero no lo es”, se maravilla de esa posibilidad de las palabras y de la intención del autor, entonces toma distancia; este descubrimiento lo lleva a desarrollar altos niveles de abstracción. Lo curioso es que los estudiantes crecen dentro de un contexto local donde los adultos emplean las analogías para describir su realidad. Otro alumno puede pensar por una percepción animista, que el árbol tiene zapatos, se puede decir que su interpretación literal debe ir dando paso a procesos más complejos.

Hay casos en que el alumno descubre una palabra asociada a factores sugestivos como ocurrió con adjetivaciones como “lúgubre, solitario, fantasma”, relacionados con la lectura final del *Llamado de lo salvaje* de Jack London. Separar la esencia de la palabra como signo, de aquello que denota no es un proceso muy claro en los niños de la primaria; hacer consciencia o tomar distancia sobre la relación de la palabra, la realidad y su sentido es un proceso que hay que tener en cuenta desde el trabajo escolar si se quiere desarrollar altos niveles de uso del lenguaje literario.

La personificación tiene un papel diferente en las primeras edades porque se adecua al pensamiento sincrético, pero a los mayores exige hacer traslados de manera consciente. Las sinestesias por su parte ponen en juego combinaciones extrañas que conllevan a propuestas muy divergentes, lo que genera en ellos un placer estético y una satisfacción personal muy alta. Cuando se ha trabajado el símil, se puede pasar a una figura muy compleja que sorprende por su capacidad de significar. Hacia los 11 años la recepción de este tropo genera grandes satisfacciones. La antítesis por su parte es algo compleja en su internalización debido a que no hay mucha experiencia; en cambio a los 15 y 16 años, ya pueden asociar exitosamente referentes o ideas no solamente opuestos, paradójicos o absurdos.

Realmente la polivalencia es un aspecto que presentó un desarrollo lento en la recepción de textos porque el niño aún no se separó de ese lenguaje lúdico y unívoco. Como se constató, los estudiantes de los primeros ciclos estuvieron más inclinados hacia lo chistoso y concreto que hacia las abstracciones propias del lenguaje estético

²⁷ Vima Novick. *Atrapando soles*. 1997

pues se trató sobre todo de expresar sensaciones. Algunas canciones con mensaje o del folclor colombiano que conllevan mucho ritmo y sonoridades atractivas: *“Yerba santa esta muy mala/ no se puede levantar/ una yerba es un remedio/ para el que esta en hogar/ Chelelé, chelelé chelelé chelelá.* Autoras latinoamericanas como Liliana Cinetto ofrecen poemas sensitivos y complejos:

Los niños requieren de la rima como de la música pero a veces no se les da el valor necesario, el hábito de rimar podría prolongarse en la secundaria como un producto cultural ligado a nuestro entorno pero no ha tenido mucho espacio y en esta propuesta falta ampliar su dimensión.

Para finalizar este apartado sobre la recepción, es necesario agregar que las lecturas donde se funden la narración con la poesía, el diálogo directo, las ilustraciones y la lúdica, permitieron al escolar disfrutar de un discurso más enriquecedor.

i. Producción de textos poéticos

Sobre la experiencia llevada a cabo en estos años, se puede afirmar que el joven poco a poco llegó a asumir la complejidad de la poesía, a partir de la recepción de muchos discursos orales o escritos y de contextos reales y ligados al afecto y la sensualidad.

Definitivamente se percibe que la escritura poética, a diferencia de la narrativa, se convirtió en un recurso subjetivo para cada uno. Mientras el relato constituye un divertimento para los pequeños y un juego artístico para los más grandes, la poesía se ha revelado como una forma de hacer visibles realidades afectivas y subjetivas que de ninguna otra forma salen a la superficie de la comunicación con los demás y esa exploración del contexto de los muchachos permitió articular procesos de abstracción y de introspección a través de un discurso embrionario. Muchos de los proyectos de aula que requirieron de la lectura de consulta dieron paso a la escritura subjetiva, estrategia que enriqueció los contenidos de la poesía.

Asumir la metáfora implicó asumir la movilidad de las formas, trasponer o fusionar elementos, suscitar analogías. No son competencias que surgen de la noche a la mañana, la poesía implica una capacidad de sintetizar, de replegarse, de abstraer,

y no se la debe ignorar dentro del desarrollo de competencias comunicativas desde las primeras edades. En tanto juego, es material manipulable por los chicos; como medio de expresión de afectos, solo requiere de un lenguaje cotidiano (el símil, el hipérbaton, la anáfora, los juegos fonéticos). Naturalmente hubo resultados modestos, el niño de doce años no alcanzó a fusionar las imágenes de “árbol” con la de “padre” para crear una alegoría, y terminaba en percepciones sincréticas: un árbol que caminaba. Esto permite identificar el nivel de percepción de cada chico del grupo.

El fenómeno de la inadaptación está muy asociado con la escritura creativa. Incluye todo tipo de inadaptación: social, psicológica, intelectual, afectiva. Un estudiante cercano a la cultura callejera que se encontró muy a gusto con el texto *El atravesado* de Andrés Caicedo,(1972), se animó a leer sus escritos poéticos con los cuales, se sentía muy identificado. El encuentro del relato, la poesía y sus vivencias callejeras pudo generar una actitud positiva y sanadora.

Los jóvenes del grupo de seguimiento crearon bellas metáforas después de un buen trabajo de exploración y recepción, se sumergieron en la esencia de los objetos para producir novedosas imágenes; a los 14 y 15 años, después de tres años y medio de constante trabajo, ya elaboraron bellas sinestesias y antítesis. Recordemos que no fue un trabajo intensivo ni exclusivo, sino que formó parte del programa curricular de lenguaje.

De manera similar, los maestros compañeros hicieron un ejercicio de poético durante un taller de sensibilización hacia la escritura en la escuela. Tradujeron una idea o elemento a un contexto insólito originando mecanismos intelectuales que pudieron aprender. Tenemos un ejemplo:

Tu portada interesante/ la introducción genial / el tema va palpitante/ cada capítulo más/ sin respiración me dejas / llegando el nudo central/ y al final quedó dormida/ leyendo tu obra sensual

María Azucena B. Escuela Canavita. Tocancipá. 2012.

Los docentes del grupo de primaria (40), experimentaron en varias ocasiones la satisfacción casi física y espiritual que debe sentir un joven cuando comunica sus escritos.

La etapa final o ciclo 5 del proceso consiste en asumir la literatura y la ficción en general, como objeto de reflexión, a partir de la lectura crítica de textos y antologías. Etapa de meta-cognición que en esta propuesta, va después de los quince años y frente a la cual, el adolescente lleva un reservorio de experiencias personales que le permitirán como lector aportar al texto su experiencia como usuario real.

4.4.4. Producción del discurso introspectivo.

Es importante recordar que uno de los objetivos de esta propuesta es demostrar que el lenguaje ficcional literario, más concretamente, el pensamiento combinatorio-analógico, incide notablemente en la forma de percibir la realidad, y en los mecanismos de interacción afectiva y de pensamiento superior. Algunos de los materiales más concluyentes de esa incidencia son el ensayo y la producción visual, que solo a los quince años se consolidó de manera relativamente autónoma.

El joven siempre se vio impulsado a fusionar, intercalar, conciliar referentes, a veces de forma caótica, para expresar sus posturas o perspectivas embrionarias, con un discurso elevado. El análisis del discurso subjetivo brindó la relevancia y la trascendencia que merece el estudiante lector como interlocutor, allí liberó tensiones, parte de sus realidades cercanas, se evidenciaron dotes de observador; los jóvenes se sintieron muy estimulados con este tipo de expresión. Es una circunstancia que les permitió buscar la cualificación de sus estrategias expresivas y construir un intertexto con el entramado de todas las vivencias estéticas, permitió al docente verificar cómo fue adoptando nuevas formas de percibir la realidad. Este es el caso de los textos de “Como agua para chocolate” de Carlos B.,(ver anexo 27) “Don quijote” de Llina, “El tiempo” (anexo 26).

Por otra parte, está el material audiovisual y gráfico que se ha producido en estos años y que también permite, como ya se ha dicho antes, significar la realidad objetiva y subjetiva con recursos semióticos desde una perspectiva muy individual. Tal vez es un aporte menor de este diseño porque el joven no se encuentra en la etapa última del trabajo pero es hacia donde apunta su objetivo final: un usuario autónomo, crítico, que en los grados de 10° y 11° consolide una experiencia previa al desarrollo de competencias mucho más complejas y gratificantes.

Este modelo didáctico busca el autoreconocimiento de los jóvenes como interlocutores válidos, con un pensamiento más complejo y abierto a medida que adquieren herramientas más especializadas; por lo tanto, todo texto es válido mientras sea socializado. Así se plasmó el logro de objetivos planteados en un comienzo de este proceso didáctico investigador.

4.4.5. Recepción frente al iconotexto.

El iconotexto constituye un material importante en el desarrollo de pensamiento ficcional poético y la competencia intertextual, por eso se han presentado experiencias didácticas a su alrededor, las cuales se han ido incorporando poco a poco dentro de la investigación de manera más consciente, a medida que la imagen ha venido tomando un protagonismo inusitado en nuestra cultura contemporánea.

Uno de los objetivos de esta investigación era indagar por las necesidades estéticas y ficcionales del alumno y los procesos mentales que subyacen y promover un usuario del discurso ficcional literario. Pero al igual que con la recepción del texto literario, fue necesario empezar por desarrollar hábitos mínimos como espectador.

El lenguaje audiovisual en un lector inicial tiene un desarrollo similar al lenguaje verbal: la comprensión va de lo global a lo específico pero su dominio textual va de lo específico a lo global. Por ejemplo, el alumno de las instituciones escolares puede comprender el relato global de una película en un nivel primario, pero no interpreta y no estructura un intertexto a partir del dominio de sus elementos estéticos y de sus competencias pragmáticas-comunicativas. Por eso fue necesario preparar los estudiantes para que desarrollaran las estrategias de recepción vinculando ambos formatos, el texto escrito y audiovisual.

La economía y densidad del discurso fílmico es una razón para que la interpretación por parte de los grupos escolares pueda tener fallas, hay poca experiencia en la identificación de los elementos de cohesión del discurso visual pues el niño no asumen las pausas o el silencio o la melodía como elemento necesario para la comprensión del texto, les cuesta trabajo recordar secuencias anteriores, las elipsis

son recursos a los que no están acostumbrados pero que luego dominan mejor que nosotros gracias a su experiencia mediática.

El cine y el documental han constituido una experiencia de gran provecho para el desarrollo de habilidades básicas. Es necesario empezar por asumir una atención y una postura adecuadas, hacer silencio, evitar el doblaje en el audio, leer los subtítulos, no consumir comestibles, no interactuar con el compañero; son pautas básicas que posiblemente no hayan aprendido antes, lo que implica un reto a los 12 o 14 años. El idioma original se trabaja como un recurso más frente al cual, ellos despliegan sus habilidades de asociación imagen – texto – sentido, lo que no es fácil al comienzo.

El audiovisual permite valorar las dificultades y las diferentes formas de aprender que hay en un salón de clase. Si un niño tiene problemas por su poca experiencia, para entender los referentes de un texto escrito, puede acelerar procesos de mejoramiento cuando descubre los mismos referentes a través de otro formato, además, el formato visual le permite implementar pautas y mecanismos que luego trasladan a la lectura de un texto escrito de manera menos agobiante, por ejemplo, mantener el hilo narrativo sin distraerse durante 120 minutos, anticipar, inferir, crear redes de intertextualidad, completar el sentido sin acudir a su compañero. Son cambios básicos que generan nuevas actitudes frente a la recepción.

Una dificultad del uso de audiovisual en la escuela radica en que como el audiovisual presenta el contenido de manera inmediata, profusa y llamativa, se obtienen buenos resultados de implementar el mecanismo de la información de aluvión dentro de la clase para enseñar a seleccionar, clasificar y desechar información, pero extremar su uso puede generar niveles superficiales en las relaciones semánticas.

Por otra parte, entrar en una atmósfera tridimensional puede confundir, como el caleidoscopio, a un usuario del cine que aún no ha aprendido a tomar distancia. García Márquez, en *Cien años de Soledad* relataba que los habitantes de Macondo se indignaron con las imágenes vivas en el teatro porque el personaje muerto por el que lloraron, reapareció vivo y convertido en árabe. Tal vez la inmediatez no le permite a

un usuario inicial tomar distancia y el contenido afecta directamente su inconsciente y sus resortes afectivos. No en vano Celia Romea vincula un filme como *Casablanca* con un espectador vulnerable como lo plantea la película *Sueños de un seductor* de Woody Allen.

Aunque los estudiantes construyeron escritos o argumentaciones a partir de los iconotextos, no fue posible en los primeros ciclos hacer discursos metalingüísticos frente al audiovisual. Este proceso se demora tal vez más que el proceso con el discurso verbal ya que no existe una cátedra específica en la institución escolar y que además, el cine no se asume como un texto complejo desde la primaria hasta la secundaria. Se espera que en el ciclo de educación media (10^a y 11^a) los estudiantes adopten posturas críticas y empoderen su discurso personal.

Solo hasta después de dos años de trabajo los estudiantes adquieren hábitos básicos y se van diferenciando en su conducta con respecto a los otros grupos. Aprenden que no es posible, desviar la atención por segundos porque pueden perder el hilo de la historia y nadie les puede ayudar en ese momento ya que no se permite hablar. Poco a poco se van acostumbrando a mantener la atención en los momentos de transición, van reconociendo la función de los silencios, de las pausas, de los objetos y sus relaciones semánticas dentro del texto. Su recepción se va volviendo más compleja ya que disfrutan más de los elementos simbólicos que de los explícitos y van rompiendo prejuicios como por ejemplo que el cine animado es para niños. Van descubriendo que el cine comercial no requiere de la atención que se les pide en clase, sus eventos son predecibles, las emociones y los gestos son un poco primarios, superficiales o estereotipados.

Se puede afirmar que solo después de tres años los estudiantes de esta propuesta adoptaron una actitud que marcó diferencias con los demás grupos, cuando se integraron como espectadores: Ya no les molestó ver una película en un idioma original, se redujeron las interacciones durante la proyección, hicieron comentarios más específicos y la percepción se hizo más integrada. Desarrollaron un hábito y un gusto por el buen cine en medio de las ofertas que recibían a diario.

Teniendo en cuenta que se trabajó en un proceso de formación básica, se optó por la exploración del lenguaje audio visual antes de pasar a procesos analíticos comparativos entre un iconotexto y su referente literario; una de las razones es que los estudiantes iniciales aún identifican demasiado el iconotexto con la obra original y por tanto exigen fidelidad y apego del uno al otro. El lector inicial no asume las alteraciones del relato como fenómenos ajenos a la obra, por ejemplo, los escenarios fastuosos de un filme producen discordancias con la lectura de la obra literaria leída. Se percibió esto con el texto *Como agua para chocolate*, donde ocurrió un fenómeno interesante pues los imaginarios que habían erigido a partir de la lectura no coincidían con los que proyectaba la película. También en la película *La odisea*, donde no había conexión entre las expectativas del alumno moldeadas por Hollywood y lo planteado por un filme de origen griego tal vez este hecho entorpeció un poco el proceso de intertextualización. El cine comercial genera imaginarios alterados o redefinidos sobre los referentes originales de una obra literaria, de manera que el lector inicial mantiene dichos imaginarios cuando está leyendo el texto; Sus procesos de anticipación y comprensión, relaciones de causalidad, temporalidad, motivaciones, intencionalidad, quedan influenciados.

Ocurrió con frecuencia que el nivel de referencias y complejidad de un grupo se diferenciaba notablemente con otro grupo del mismo grado académico, esto originó diferentes modos de leer o asumir un texto. La película animada “Bichos” por ejemplo ofreció niveles de interpretación muy diferentes ya que puede ser interpretada de manera muy literal por los niños de primaria pero también ofrece una perspectiva muy compleja con temas como la seguridad alimentaria, la manipulación del poder o la diferencia de perspectivas entre personajes adultos y los personajes infantiles.

Sin embargo siempre se articuló el audiovisual con el trabajo literario como lo muestran las evidencias en los otros apartados, se buscó el material que llevara contenidos correlacionados, es el caso de la película *Doce años de esclavitud*, vinculada a la lectura de *El espejo africano*. Este tipo de estrategia siempre abrió la mente del niño a múltiples estímulos que el cine proporciona para integrarlos a la lectura literaria. Por ejemplo videos sobre las soldaderas y corridos mexicanos muy conocidos por los niños de nuestro contexto rural colombiano como el de *María de los*

Guardias permitieron dar fuerza al personaje *Gertrudis* en la obra *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel. Es decir, esta articulación amplía el disfrute literario y hace compleja la perspectiva sobre la cultura local. Añadiendo que el cine es una práctica social mientras que el libro puede ser una práctica en solitario.

Es fundamental aclarar que si no fuera por los MCM los estudiantes no podrían apreciar la belleza de un escenario como el que aparece en el documental “Apaporis” de Jairo Alberto Dorado y que fue trabajado en clase. Gracias a Internet se puede masificar la experiencia estética que comportan materiales como el mencionado²⁸. La facilidad con que los escolares integran artefactos y contenidos permitió traer a la clase documentos audiovisuales de alto impacto a los cuales no acuden normalmente y es beneficioso, pero por fuera del sistema escolar los MCM pueden ser un enemigo poderoso a la hora de promover procesos de pensamiento básico, por lo tanto, el trabajo didáctico apuntó a neutralizar los fallos y a su vez, aprovechar sus potencialidades. La idea no es por supuesto llegar a la apología de las TIC y de esta manera justificar la masificación en la formación de los niños y el desplazamiento del discurso verbal. Escribir y diseñar posibilidades comunicativas ficcionales permitió que el niño asumiera el uso de la tecnología en función de crear y proponer más que de consumir. El hecho de utilizar formatos multimedia para elaborar su propio discurso le brindó al joven otra perspectiva de su papel como usuario del lenguaje estético. También se ha democratizado la posibilidad de crear discursos audiovisuales, ya que hoy en día un aparato como el celular permite hacer propuestas novedosas y sin demora; de hecho, muy pocos tienen acceso a la producción de discursos ficcionales en Internet, lo que implica un dominio de unos sobre el tipo de ficción que viaja por el ciberespacio. Lo que se busca en el fondo con el trabajo es darle a la palabra y a la ficción su magnitud y su peso en otros formatos.

La propuesta llevó al estudiante a “observar” o escudriñar en cada elemento de la imagen, una posibilidad de proyectar realidades facilitando el flujo libre de asociaciones. Con base en un buen proceso, desarrolló también posibilidades de expresarse empleando las analogías, los opuestos, las proximidades, para crear

²⁸https://www.youtube.com/watch?v=TgeL-qJW0TU&feature=youtuve_gdata_player

nuevas significaciones. Gracias a ese trabajo analógico, seguimos la pista al *film Despertares*, para llegar a Rainer María Rilke con su poema “La pantera”, dentro del proyecto de Discapacidad con los chicos de catorce y quince años. La dinámica del trabajo consistió en encontrar analogías en cada gesto, cada verso, o cada rasgo de una imagen, para acercarnos a un contexto doloroso como es el de los discapacitados.

Se ha trabajado sistemáticamente en fomentar la analogía a partir de la imagen; esta saltó vertiginosamente de la cartilla al plasma. El texto sobre *Cien años de soledad* muestra la competencia comunicativa después de cuatro años de seguimiento, para manejar formatos y para expresar discursos divergentes, aunque los chicos se hayan ayudado de imágenes de Internet; otros grabaron videos con videocámaras, con celulares, montaron trabajos con Movie Maker, con fotografía, etc.

4.5. Ejemplos de enunciados novedosos en esta experiencia didáctica

En un comienzo se había propuesto como objetivo recoger un compendio de experiencias y materiales como resultado material del desarrollo del trabajo. Se transcriben en seguida pequeñas muestras de la profusa cantidad de textos que se obtuvieron en estos años de labor didáctica.

1. Asociación por analogía: muchas asociaciones a partir de un punto de similitud:

✓ Metáforas

“El recuerdo, cual verdugo sin piedad” (analogía: el dolor).

“[...] déjame ser más que ese objeto, ese viejo cuadro que en tu cuarto espera” (intimidad).

Majestuoso trono donde algún dios hubo de posarse/

Manto delicado que besa el aire

“[...] esta mujer, una rosa más,/no la cortarán, pero marchita/del esfuerzo está/”.

“[...] con espinas, problemas en casa”.

“Semillas en casa para cultivar” (hijos).

✓ También las onomatopeyas son generadoras de analogías sonoras:

“[...] ruaca, ruaca quien me salvara!” (ver anexo *La bruja negra*).

- ✓ La alegoría. El joven alcanza a generar todo un universo significativo a partir del vínculo metafórico:

Los poemas *Si yo fuera tambor*, *Una gota más*, *Esta mujer*, *una rosa más*.

- ✓ La personificación.

“La música que pasa murmurante por tu ventana”.

“Palabra que corre por su acento”.

“Tu pelo corría”.

- ✓ La despersonificación. Podemos verificar que esta relación entre sensibilidad humana y un objeto cualquiera produce analogías interesantes.

Y que al retumbar mis entrañas/ Escucharas mis palabras con voz de trueno/
(si yo fuera tambor).

“Con sus ramas me quiere decir te quiero” (poema, *Mi árbol*, dedicado al padre, anexo).—

“Quiero ser ese río que corre por tus venas [...]”.

- ✓ Hipérboles:

“Las calles del pueblo estaban saturadas de excrementos de caballo, las puertas de los negocios chorreadas de orín, y bienestarina. hasta el mismo alcalde electo lo encontraron con los pantalones abajo y durmiendo encima de la estiércol” (*Elecciones vianiceñas*).

“Se mete en mi sangre/ y no me deja respirar/ [...]”.

2. Asociación por combinación:

- ✓ Sinestésias. La combinación inusual de las percepciones sensoriales genera imágenes novedosas:

“Palabra que huele a amor”.

“Tus ojos gritaban/ detrás de esa sombra fría”.

“Mientras el fuelle inhala pensamientos exhala recuerdos anacrónicos [...]”
(lectura de *Cien años de soledad*).

“Las huellas dactilares quedaran impresas en el tallo de la soledad” (lectura de *Cien años de soledad*).

“Ojala la piel de tu voz roce con mi alma”.

- ✓ Combinación insólita. Se generan muchas imágenes novedosas. Este artificio ha sido bien aprovechado a juzgar por la cantidad de evidencias escritas.

“[...] mientras vagaban en tus ojos las flores [...]”.

“[...] por ser tan valiente /el pan caliente”.

“[...] Sería el perfecto juego de video en reemplazo de Mario Bros. Dragón Ball Z solamente rodeado de molinos de viento [...]” (“Don Quijote”).

“[...] sé que entrare en el dintel de la soledad en mi mente” (“Que quede escrito”, Joan).

“La conocí dentro de una flor, tenía unas hojas de *crystal*” (textos *Ojalá*).

- ✓ Combinación de opuestos.

“psicólogo la miró y en vez de vencerla la besó/ [...] *la bruja* era bella pero a la vez fea” (anexo, cuento *La bruja negra*).

“Que sube de negro/ Y baja de floripepiada” (*La pájara pinta*).

“Un camello muy bello donde montaba una horrible y aterradora máscara” (*La máscara y el camello*).

- ✓ Figuras como la antítesis y la paradoja son mecanismos que demandaban mayor madurez de los estudiantes:

“Siento vivas mis ganas de morir” (.....)

“Ojalá que tu *sombra* encuentre la luz” (poema *Ojalá*).

“Y que con ellos mismos provocaran erupciones de amor

”Para terminar en el vacío de la nada tu y yo”.

- ✓ Combinación por conveniencias y cercanía cotidiana:

“yo les guiaré, dijo el mapa”. (*La casa desolada*).

“camello muy bello”.

“[...] Su dulce Dulcinea, digo su dulce por ser el maniquí de azúcar que encontró con unos jeans descaderados [...]” (“Don Quijote”).

“[...] se los llevaron donde una abuela que los adoptó como si fueran sus hijos” (*La casa desolada*).

“Cuando Carlos volvía a casa con su papá Emilio, se puso a hacer deberes” (elementos cercanos: el niño, papá, tareas, del cuento *Xuqui, el muñeco diabólico*).

“Palabra con vocales, caminas en la prosa de mis pensamientos” (palabras, vocales, prosa, pensamiento).

“Ese día estaba congestionado el *aeropuerto* debido a los gallinazos que invadían la *pista de despegue*, por lo tanto se retrasaron los *vuelos*, pareciera que sus miradas bastaran para neutralizar a los *pilotos y las máquinas*[...]”.

Se puede afirmar por consiguiente que esta didáctica del lenguaje ficcional y poético permitió seleccionar materiales, patrones de comportamiento y orientaciones específicas relacionadas con el niño usuario del lenguaje ficcional poético, por otra parte, facilitó fijar parámetros de valoración individual y grupal que ellos mismos fueron confrontado desde la experiencia en clase.

4.6. Resultados frente a las exigencias de las pruebas estándar de Estado.

Se puede afirmar que esta competencia ficcional incide en los resultados académicos directamente dado que las pruebas de evaluación del Estado en Colombia emplean los discursos literarios para evaluar las competencias de comprensión, argumentación y proposición; también exigen habilidades para hallar relaciones intertextuales en las otras áreas disciplinares. Por otra parte, William Gordon (1961) plantea que los procesos creativos contribuyen a solucionar problemas y necesidades en contextos empresariales y tecnológicos.

En lo que respecta al área de lenguaje, los resultados de las pruebas con el grupo de seguimiento del 2005 demuestran hasta qué punto desarrolló un nivel óptimo de comprensión de lectura. Se pudo comprobar que se pueden ofrecer resultados en procesos de lectura y escritura a partir del discurso ficcional sin que haya sido tarea

primordial de la propuesta hacer uso de los textos como material de entrenamiento o como referentes centrales de la competencia literaria de los niños.

Se diseñaron pruebas objetivas de amplio espectro para revisar: dominio lexical, dominio de relaciones temporales, elementos narrativos, elementos de cohesión, competencia argumental, categorización y jerarquización de elementos, dominios pragmáticos textuales, paráfrasis, inferencia, comprensión literal. La aplicación no ofrece resultados destacados en los primeros años pero poco a poco se van acostumbrando a este tipo de prueba sobre la lectura literaria que les impone retos interesantes pues no conllevaban sanción valorativa.

Se presenta una evidencia de los resultados en el año 2009 que revela diferencias notorias en la institución. Es una prueba aplicada al grupo que comenzó en el año 2005 en Tocancipá, recién terminado el proceso de cuatro años y que siguen su educación media. El simulacro fue aplicado para hacer un diagnóstico de las competencias básicas con miras a enfrentar las pruebas de Estado y el área de Lenguaje (segundo eje en la tabla) presentó el rango más alto. Incluso, este grupo superó a sus compañeros de grado once de ese mismo año, lo que generó un impacto en las percepciones de la comunidad. Fue la primera vez que se puso en evidencia la efectividad del proyecto de lectura y escritura presentado en este trabajo de investigación.

4.7. Desempeños del niño usuario del lenguaje ficcional poético.

Finalmente se presentan una serie de desempeños específicos y caracterizaciones que se han observado dentro del proceso de recepción y producción textual a manera de resumen pero que no es exhaustivo en modo alguno.

Observaciones realizadas en el proceso de recepción y producción textual.	
Mejora velocidad con la que lee.	Evidencia percepciones sincréticas en sus escritos.
Realiza asociaciones por proximidad.	Realiza personificaciones novedosas
Ajusta y reajusta esquemas de interpretación.	
Emplea el resumen básico como acercamiento al relato.	Hace uso insólito de elementos.
Construye individualmente significados.	
Desarrolla una comunicación real con los pares, la mamá o la comunidad a partir de lo que lee.	Utiliza algunas marcas textuales de sucesión.
Hace proyecciones continuamente sobre la lectura.	Evidencia tendencia a la narración rimada
Domina los elementos básicos en la recepción del audiovisual como la postura, la actitud atenta, recepción del relato básico, pocas interacciones.	Reconoce e incorpora elementos de cohesión en los textos.
	Crea relaciones nuevas a partir del proceso de familiarización de objetos extraños.

Mejora velocidad con la que lee.	El vocabulario que emplea realza la atmósfera ficcional.
	Realiza personificaciones novedosas
Ajusta y reajusta esquemas de interpretación.	Interpreta y emplea elementos retóricos como las perífrasis verbales.
Hace proyecciones continuamente sobre la lectura.	
Reconoce e incorpora una posición crítica en el texto verbal o visual.	Combinación de elementos en binomios inusuales.
	Emplea referentes que dan verosimilitud a la narración.
Reconoce e incorpora elementos de cohesión en los textos.	Mantiene la voz narrativa durante el escrito.
Interpreta y emplea elementos retóricos como las perífrasis verbales	Crea relaciones nuevas a partir del proceso de familiarización de objetos extraños.

Reconoce e incorpora elementos explícitos/ implícitos del relato.	Reconoce e incorpora el juego ficcional de autores.
Recrea una realidad local.	Reconoce e incorpora imágenes complejas en textos de diverso formato.
Reconoce e incorpora la presencia de multiplicidad de voces en el relato.	Hace uso del lenguaje lúdico en sus escritos.
Asocia y disocia elementos en un texto poético.	Juega con elementos truculentos o escatológicos en sus escritos
	Reconoce e incorpora la distancia entre el relato y él mismo.

Reconoce e incorpora introspecciones muy coherentes.	Hace uso de paralelismos sonoros.
	Reconoce e incorpora una estructura narrativa.
Cristaliza un sujeto u objeto ficcional en sus productos textuales.	Emplea efectos de extrañamiento en la narración
Reconoce e incorpora conexiones graciosas	Integra saberes y experiencias dentro de sus argumentaciones escritas y orales.
Reconoce e incorpora elementos opuestos en una imagen.	
	Mezcla mundos cotidianos y fantásticos de manera coherente.
Maneja la exploración psicológica de los personajes.	Explora juegos sintácticos como herramientas usuales.
Crea analogías a partir de elementos inusuales.	
Convierte un hecho anecdótico en un hecho extraordinario.	Reconoce e incorpora la significación polivalente a través de la imagen.
	Imprime un ritmo a la escritura según estímulos musicales.
Explora la creación de sinsentidos y elementos humorísticos.	Suscita la emoción estética a través de objetos simples.
Evidencia exuberancia, singularidad y plasticidad en las imágenes creadas.	Diseña un comienzo con visos de verosimilitud.

CONSIDERACIONES FINALES.

LA PROPUESTA ES CONTINUAR INDAGANDO

*Como que pocas cosas
están más reñidas con la estética,
que la pedagogía.*
Miguel de Unamuno



Región montañosa cercana a Bogotá a donde ha sido llevada la propuesta en el 2015.
La ruralidad presenta nuevos retos a la propuesta.

Paisajes andinos

*Páramos, ancianos inmemorables,
Guardianes de húmedos tesoros
Seres ocultos entre rostros barbados
Párpados entreabiertos a la sempiterna bruma
Aterciopeladas formas de níveos contornos
Tersos tallos, líquenes
Que a lo lejos semejan sagrados reclinatorios
Que invitan a la contemplación
El tiempo se detiene
Y solo nuestra respiración irrumpe en tal serenidad
Majestuoso trono donde algún dios hubo de posarse
Manto delicado que besa el aire
Antes de exhalar iridiscentes gotas de rocío
Que se pierden entre el gélido paisaje
Funesta ambición
Aquella de dañar el pecho de estos viejos guardianes
La tierra no resiste más desgarramientos
Ella palpita con rigor Allá abajo, entre valles y cañadas
Donde una cósmica orquesta retumba el suelo*

*Densa floresta surcada por fluviales corrientes
Por donde corre vivo, el dulce canto de alados animales
Por donde lúgubre, llora la tierra
Por donde discurren vientos ineluctables
Por donde caminan juntos el agua y la vida
El dulce magma, nos invita a entrar
a su estuosa morada, donde palpita la tierra
donde ígneas piedras y llamaradas de vida
equivalen lo que la raza humana no ha podido palpar
Las blancas nubes nos apremian*

*El mar es nuestro testigo ciego
de que la negra parca
Se ha llevado a esos viejos guardianes.*

Fidel . Grado 905. Institución Industrial de Tocancipá. 2011.

El peligro de los relatos mediáticos.

Aceptando la rapidez y facilidad con que se superponen diferentes sistemas informáticos y sus maneras de almacenamiento para uso abierto e indiscriminado se debe asumir que la realidad enfrenta a los docentes con la paradoja de la incomunicación y la masificación ante la cual, la escuela tampoco debe quedarse perpleja. Los paradigmas han mutado tanto que no se podría reconocer debajo de tantas capas de información dónde se encuentra la esencia del discurso del hombre. Si bien la tecnología crea la necesidad de incorporar los artefactos al proceso de enseñanza, está claro que no por dejar de hacerlo ellos van a perder sus competencias pues no necesitan de la escuela para manejarlos. Se considera que es necesario en la escuela enseñar a discernir, a criticar la autenticidad, la calidad y la ética de sus contenidos y recursos. Aprovechar la tecnología para revertir un proceso de deterioro de la calidad de vida en función del consumismo

Es evidente la influencia de las nuevas tecnologías (celular, Internet, *blogs*, videojuegos, *chats*) sobre las propiedades de percepción de nuestros estudiantes contemporáneos, señal de un viraje casi vertiginoso que nos pone a buscar radares para volvernos a ubicar en el centro del quehacer pedagógico. Lo más crítico es que a pesar de que los estudiantes interactúan con muchos materiales visuales como consumidores, se reduce la posibilidad de producir con criterios serios para expresarse y comunicarse través de ellos. Y es que el multimedia los sobrepasa y domina de manera estratégica.

Como maestra vinculada a un contexto que, además de ser el espacio de investigación, es el lugar donde labora todos los días con 150 estudiantes en promedio, donde ha vivido experiencias llenas de encuentros y desencuentros, de aciertos y resultados pobres, donde ninguna conducta es gratuita, donde hay tantos puentes que reconstruir y muchos apasionamientos por esclarecer, le resulta difícil soslayar el discurso subjetivo para dar cuenta de unos resultados objetivos.

Esta investigación se ha quedado con los mejores aportes de los estudiantes, tal vez sin su pleno consentimiento; muchos de ellos han seguido escribiendo y leyendo, pero ya no son parte de este trabajo, se han ido. El interés de la docente investigadora apunta a formar, más que niños competentes, observadores promiscuos de la realidad y degustadores de la literatura como derecho inalienable.

Necesariamente, esta posibilidad es mucho más costosa para un proyecto educativo que necesita tener certezas o mostrar resultados en competencias básicas; es costosa porque no ofrece un terreno seguro. En esencia, es un conjunto de estrategias heurísticas, desde las primeras lecturas que lo sustentan hasta la labor diaria en clase pero que tiene una buena dosis de intuición.

Se encuentran en el diccionario muchos sinónimos de la palabra fábula: mito, ficción, rumor, leyenda, embuste. ¿En qué momento la escuela le robó a esta palabra su esencia para llevar a los niños, en cambio, la lección. En aras de formar niños competentes, perdimos usuarios curiosos del lenguaje. Los chicos de por sí, son excelentes escuchadores de “fábulas” y pueden desarrollar competencia poética si les permitimos fabular, si fabulamos ante ellos. La lectura es un viaje que ya ha iniciado el niño, el entramado de imaginarios será el camino que plantea Cavafis para llegar a Ítaca.

La investigación espera haber hecho algunos aportes que estimulen la reflexión pedagógica en el ámbito escolar, acerca de la vivencia del lenguaje ficcional poético de los niños. Democratizar la escuela es uno de los fundamentos que enriquece esta propuesta ya que busca empoderar al niño a través del uso de la palabra como un sueño posible si asumimos que la transformación de las estructuras educativas de un país, depende no solo de cambiar contenidos y metodologías, sino de cambiar

referentes esenciales sobre la trascendencia del ser humano, en este caso, del estudiante que en suerte nos ha tocado hoy en día.

Para cerrar este ciclo de experiencias se presenta otro escrito de una ex alumna que inició labores en 1999 en Vianí. Lina Montilla.

Licantropa

*Susurrando el viento, juguetea entre sus castaños bucles
tarareando melodías en la oscuridad
destellantes fulgores a la danza nocturna
voluptuosas notas oscilando entre su agitado pecho y sanguinario deseo,
abre sus fauces ante una lustrosa luna
inclinado sobre sus bellas plantas para acceder a su presa.*

*Rastro eólico de mariposa sobre el aire septembrino,
respiro de brisa refulgente en las praderas ocultas en la lejanía,
perdidas notas en su melancolía, de olvidados recuerdos, de enterradas
pesadillas,
como el astro alto en el inmenso ponto ambarino
soñado entre las divinas flechas de la engalanada Artemis.*

*Macilentas entre la espesura danzan inesperados pasos
quiebran a su paso débiles ramas, melodía eterna y licántropa
sutiles ondas, carmesí palpitante, níveas frentes,
desparramados bucles asaltados por fugaz zarpazo,
un grito en la nocturna inmensidad , saciedad en la voraz venganza.
Escapa elíxir mortal, vida huyendo de sus purpúreas venas,
hálito divino de vida enfurecida se fuga, se contrae, se rinde.*

*Sabor salobre y dulce, amargo y alocadamente bestial
destila empañando su mirar,
un inerte cuerpo en la pradera, virginal testigo del deseo sanguinario
yace sin vida bajo un erguido olmo*

majestuoso, temible, mudo cómplice.

*Voraz deseo que consume su indigno corazón
mientras la Aurora se levanta en su trono de oro abriendo con sus rosáceos
dedos
el nuevo día que los Inmortales han pintado en su esbelto lienzo.*

*La bestia perdida en su inquebrantable voluntad,
tambalea entre sus divagaciones, yace a orillas del arroyo
para saltar a un soñado amanecer, deslizándose sigilosamente
en las acanaladas nubes, entre sus sudados remordimientos.*

Llina Montilla.14 de septiembre del 2010

BIBLIOGRAFÍA

- .Andricaín, S. 1997. *Escuela y poesía ¿Y qué hago con el poema?* Bogotá. Edit. Magisterio.
- Andricaín, S. 1999. *Isla de versos*. Bogotá. Edit. Magisterio.
- Arnau J. y Tuos J. 1978. *Métodos de investigación en las ciencias humanas*. Barcelona, Omega.
- Bachelard, G. 1996) (1960). *La poética de la ensoñación*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Ballesteros, C. 1995. *Observación en el aula. Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Bateson, G. 1972. *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires. Lohlé/Lumen.
- Battelheim, B. 1975. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona. Crítica.
- Bodoc, L. 2008. *El espejo africano*. Buenos Aires. SM.
- Boland, E. 1999. "Las lecturas del docente, itinerario de un viaje". Buenos Aires. Revista *La Mancha*. N° 10.
- Bordons G, Díaz-Plaja A y otros. 2003. "L'ensenyament de la poesia a Barcelon: resultats d'una investigació". Barcelona. *Artículos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, núm. 30. p. 108-119.
- Briones, G. 1996. *La Investigación en el aula y en la escuela*. Bogotá. Convenio Andrés Bello/Tercer Mundo.
- Buenaventura, N. 1998. *Mitos de creación: op. 7, sonata en catorce movimientos*. Bogotá. Norma.
- Cardenal, E. 1972. *Epigramas*. Buenos Aires, México. Ediciones Carlos Lohlé,.
- Cervera, J. 1991. *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao. Universidad de Deusto/Mensajero.
- Cervera, J. 1985. *La literatura infantil* (2ª ed.). Madrid. Cincel Kapeluz.
- Cinnetto, L. 2003. *Veinte poesías de amor y un cuento desesperado*. Buenos Aires. Atlántida en www.7calderosmagicos.com.ar/

- Cohen, J. 1974. *Estructura del lenguaje poético*. Madrid. Gredos.
- Cohen, L. y Manion, L. 1990. *Métodos de investigación educativa*. Madrid. Muralla.
- Cote, E. 1959. *La vida cotidiana* Bogotá. Cantares.
- Desrosiers, R. 1978. *La creatividad verbal en los niños*. Barcelona: Oikos-Tau.
- De Zubiría, M, De Zubiría, J. 1994. *Biografía del Pensamiento*. Bogotá. Magisterio.
- Fernández de Silva, O. 2002. *Diccionario de investigación holística*. Bogotá. Magisterio.
- Ferreiro, E. 2001. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. 1993. *Las palabras y las cosas* (22^a ed.). México. Siglo Veintiuno.
- Gárate, M. 1999. *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- García, J. A. 1994. "Enunciación, ficción y niveles semióticos en el texto narrativo". *Miscelánea* 15, 263-300. Disponible en: [www.zaguan.unizar.es/departamentos/...](http://www.zaguan.unizar.es/departamentos/)
- García Márquez, G. 1967. *Cien años de soledad*. Bogotá. Círculo de Lectores
- Genette, G. 1989. *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- Gordon, W. 1961. *Sinéctica. El desarrollo de la capacidad creadora*. México. Herrero Hermanos Sucesores.
- Gullén N. 1987(1930). *Motivos de son*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Iser, W. 1987. *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid. Taurus.
- Jakobson, R. 1977. *Ensayos de poética*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- Jakobson, R. 1976. *Nuevos ensayos de lingüística general*. México. Siglo XX.
- Janer, G. 1989. *Pedagogía de la imaginación poética*. Barcelona. Aliorna.
- Jean, G. 1981. *El poder de los cuentos*. Barcelona. Pirene.
- Jean, G. 1996. *La poesía en la escuela*. Madrid. De La Torre.
- Levin, S. R. 1990. *Estructuras lingüísticas en poesía* (5^a ed.). Madrid. Cátedra.
- Lluch, G. 1998. *El lector model en la narrativa per a infants i Joves*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona/Viena Serveis.
- López, P. 2007. *El poder de los superhéroes*. Recuperado de <http://www.spm.org.mx/index.php?id=6&mod=spot>.

- López, C. y Bombini, G. 1992. "Literatura juvenil o el malentendido adolescente". *Versiones*, 1, 1, mayo, Buenos Aires.
- Moreno, V. Moreno V. 1994. *El deseo de leer. El deseo de escribir*. Pamplona. Editorial Pamiela.
- Mendoza Filolla, Antonio. 2001. *El intertexto lector El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Editorial. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. y Cerrillo, P. (coords.). 2003. *Intertextos. Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. La Mancha. Universidad de Castilla. Cuenca.
- Mendoza Fillola, Antonio. (1998). *Tú, lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Editorial: Barcelona: Octaedro.
- Niño, J. A. 1986. *Alegría de querer. Poemas de amor para niños*. Bogotá. Carlos Valencia Editores.
- Novick, V. 1997. *Atrapando soles* Córdoba, Rio Tercero Raíces. Tomado de
- Di Segni, S y Obviols, G. y. 2008. *Adolescencia posmodernidad y escuela. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Pastoriza, D. 1962. *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires. Kapeluz.
- Pennac, D. 1996. *Como una novela*. Bogotá. Norma.
- Piaget, J. 1976. *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires. Edit. Guadalupe. 4º edición. Traducción de Mercedes Riani.
- Pozuelo, J. M. 1988. *Teoría del lenguaje literario*. Madrid. Cátedra.
- Propp, V. 1977. *Análisis morfológico del cuento*. Barcelona. Fundamentos.
- Quiroz, P. (s/f). "Coplas infantiles". En Piedad Quiroz *Aprendamos con rima verso y armonía*. Recuperado de metztliazul.blogspot.com/.../coplas-infantiles.htm
- Ramos, J. M. 2006. *El Gènere literari com a eix vertebrador del desenvolupament de la formació literària dels alumnes de Secundària*. Tesis doctoral. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Rodari, G. 1999,(1973). *La gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Bogotá. Panamericana.

- Romea, C. 2003. "El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector". En Antonio Mendoza Fillola y Pedro Cerrillo (coords.). *Intertextos sobre la recepción del discurso artístico* (399-436). La Mancha. Universidad de Castilla.
- Saer, J. J. 1997. *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Ariel/Espasa-Calpe. Disponible en www.literatura.org
- Sanchez, L. 1995. *Literatura infantil y lenguaje literario* Barcelona. Paidós.
- Savater, F. 1976. *La infancia recuperada*. Madrid. Taurus.
- Torres, M. 1972. *Teoría de las dos funciones mentales*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Vigotsky, L. 1990. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vigotsky, L. 1979. *Desarrollo de Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona. Crítica
- Vigotsky, Levi. 1985(1939). *Pensamiento y Lenguaje*. Ed. Paidós.
- Walsh, M. E. 2000. *Canciones para dormir*. Madrid. Santillana
- Weil, P. 1993. *Una nueva visión y abordaje de lo real*. Bogotá. Ed. San pablo.
- Winnicott, W. 1972. *Realidad y juego* Traducción Floreal Mazía. Granica editor. Buenos aires
- Zumthor, P. 1976. *Introducción a la poesía oral*. Madrid: Taurus.

ANEXOS

Anexo 1. Convenciones de la transcripción del material

(...) Adentro del enunciado explican un discurso más pausado,
al final y comienzo, cuando se retoma el turno inmediatamente.

(“) La cita de un nombre o un giro de uso dentro de la conversación

(&) Interpelación, se toma el turno antes de que el interlocutor termine.

(risas) aclaraciones de transcripción

(()) Enunciado no comprensible. Transcripción dudosa

(*Letra cursiva*) enunciados directos del hablante o de otras personas mencionadas.

(aaa) Alargamientos vocálicos

(nnn) Alargamientos consonánticos

(//) Pausa significativa de varios segundos

Palabras pronunciadas en mayúscula, indican mayor énfasis en el volumen de voz.

Anexo 2. Análisis de la entrevista de Josep María, profesor de 2º de primaria.

Siguiendo el modelo de análisis trabajado por Cristina Ballesteros (1995), se presenta la transcripción, el análisis y las conclusiones sobre una de las entrevistas realizadas en Barcelona.

1. Análisis relacional.

Palabras claves:

En el análisis de la entrevista se han dado palabras clave como *lenguaje poético, currículum, lecto-escritura, lúdica, diversidad, textos literarios, procesos psicológicos*, con el fin de verificar el grado de familiaridad que posee el profesor.

A su vez, en el discurso de Josep María las palabras más recurrentes y que se relacionaban respectivamente con las palabras claves propuestas, eran, a saber: *cuentos (12) veces, poesías (22), personajes (8), canciones 13, estructura de frase comentar. Marco y experiencia (4)/ intermediario ayuda (6)/ jugar (4) motivación intelectual/ modelo (5)/ texto de clase y cancionero (4).*

1.1. Lenguaje poético y currículum.

Esta reflexión está expresada en la relación que se establece con las palabras: *marco, inventar, cantar, analizar, leer, explicar, personajes*. No emplea para nada el término *lenguaje poético*; a este se refiere con las palabras *poesía* o *cuentos*.

Las unidades temáticas que se pueden extraer son: los niveles de concreción del currículum, aspectos que se trabajan en la narrativa, metodología empleada por el profesor para trabajar la poesía con los niños.

Aunque Josep explica la existencia de un *marco* o niveles de concreción para el área de lengua, tiene interiorizado el hecho de que necesariamente hay un marco de referencia. Encuentro que se esfuerza mucho por tocar el tema, no concreta mayor

cosa. Frente a lo que propone el currículo no se evidencia que haya criterios claros y específicos por seguir. Lo vemos en el siguiente fragmento:

38J no, lo que pasa es, a ver, es que en el currículo elnn digamos el
39 currículum, el *marco* general, el primer nivel de concreción, lo que *marca* la
generalidad,
40 entonces despues hay un segundo nivel, de concreción que es eel queeee lo
que sería el
41 *projecto de educatiu d'el centre*, que esto engloba toda la, toda la la
comunidad educativa.
42 de determinado centro y después está el tercer nivel de concreción que es el
de laaa el del
43 programación de de la CLase, de la clase. Entonces, claro, este mm sin
poderse salir del
44 marco general [...].

Por el contrario, al hablar de currículo, ha entrado a explicar las estrategias que generalmente emplea con respecto al cuento y a la poesía. Se especifican dos enfoques: el seguimiento del *texto de clase* y el trabajo sobre textos poéticos del cancionero infantil. La frecuente aparición de términos como *personajes* y *cuentos* junto a *explicar*, *inventar*, *recrear* y *texto de clase*, nos remite a la constante de utilizar una historia como texto globalizador de todas las actividades que proponen los textos de clase para la enseñanza de la lengua.

49 J: & nnno, o sea
50 básicamente utilizamos elnn *libro de de texto*. De lo que es elnn *los cuentos*,
lo que pasa es
51 que si, enn en otros, aa por ejemplo en otros amm a cuando hacemos lengua
catalana,
52 pues hay, estooo lo de, también hay textos escritos, hay *poesías*, hay aa
narrativa y hay los
53 espacios para poder inventar aa narrativa o *poesía*, aparte digamos,
despues, lo que

54 podamos hacer independientemente de esto, que un día (() *a ver vamos a inventar un*

55 *cuento* o, mañana nos *inventaremos* un *cuento*, por tanto id pensando queee, que

56 *podeis inventar* y mañana por la mañana, a las diez, repartiremos una hoja y luego lo

57 leeremos y lo comentaremos [.]

Los personajes, las acciones, la moraleja, son los elementos narrativos trabajados en clase.

En cuanto a la poesía, emplea mucho el material poético de los cancioneros, gusta de un enfoque formal, para el trabajo con los niños, explica elementos estilísticos. Lo podemos evidenciar en la reiterada presencia de las expresiones “estructura de frase”, “explicar”. “analizar”:

19....Entonces esto, lo trabajamos constantemente, es decir que cuando cantamos una

20 canción, primero, hacemos un *análisis* de la, de lo que es el texto, *explicarlo*, lo que

21 significa, buscar las palabras que riman, y estructurarla como una *poesía* sin música.

He aquí un fragmento de la transcripción de clase que muestra el enfoque formal y estilístico de método de clase:

13A7: *i*

14 M: *ja es natural en aquest cas, i en dues paraules diferents, com per que puguem fer*

15 un (). Després, de la segona estrofa ah((((())) (), quines eh((() semblen

16 que son les paraules que lliguen? (RIMA)

17A8: *raig i maig.*

18 M: *raig i maig. Joan quantes lletres hi ha aquí?*

19A2: *la i*

20 M: *la i, la i una lletra, la i i la i. Quina mes? Ahhh Lilia*

21A9: () i lluny.

22 M: *esperat ah Lilia, que estem amb el raig i maig. Ah((((()))), Aitor*

23A10: *amb la g.*

En su discurso emplea constantemente la tercera persona en plural, *hacemos, cantamos, comentamos*, implicando a los estudiantes en su visión del proceso de aprendizaje. Para hablar de las estrategias que lleva a cabo, utiliza, generalmente, la forma impersonal. Asume el quehacer poético desde una perspectiva bastante formal, con la rigurosidad de un director coral, que se somete a los parámetros de la rima, el ritmo, y el decir poético, admira los los grandes poetas y no gusta de trabajar juegos de palabras, retahílas, tal vez porque no les ve la calidad de poéticos.

J: & si yo en esto de la *poesía*, a ver aa yo me aficioné de mayor (comentarios biográficos sobre su contacto con la *poesía*, su quehacer literario y musical extra académico)

S: ¿y has encontrado *poesía para niños*, escrita para niños?
no nop

S: ¿ahí es más *difícil* no?

J: & eso es más *difícil*.

En cuanto a su actitud frente al desarrollo de las actividades literarias, podemos notar que posee una disposición positiva ante la expectativa de transmitir valores estéticos a los niños, pertenece a un grupo literario, maneja elementos teóricos (esto favorece su interés pedagógico), relaciona la literatura con términos como “me aficioné de mayor”, “*las canciones* no dejan de ser una *poesía* musical”, “digamos que es mi repertorio preferido, *seleccionado* de muchos años de *experiencia*”.

1.2. Lenguaje poético y la lectoescritura:

Aquí los términos más utilizados son el *intermediario*, *ayuda*, *secretario*, *mecanismo de escritura*. Josep concibe el aprendizaje de poesías como un proceso similar al aprendizaje de canciones: con los infantes no requiere que ellos sepan leer o escribir, por esto es flexible en su visión del papel del profesor, el cual concibe como el

de un mediador entre las inquietudes del niño y la escritura, entre la oralidad y la escritura:

56 J: si si, yo por ejemplo ennn en segundo esto... cuando estuvimos mm *trabajando*

57 muchas *poesías*, buscando *poesías* para () florales para san jordi, (pero) claro había algun

58 niño, alguna niña que decía això no se com s'escriu () - tu escriu-lo com vulguis. La (escribelo como quieras)

59 la ventaja era que, mm él sabía *escribirla* de cualquier manera *escribirla*. Pero en primero ni.

60 de cualquier manera, noo no se puede, o sea no ha llegado a poderla *escribir*... O sea que

61 era unaaa una cuestió así, de hacer de secretario, de *ayuda*, pero no de ayuda de

1 concepto, ni de *construcción* de frase, sino de *ayudaaa* como un mecánico, *se me ha*

estropeado esta pieza y no se como arreglarla, pues yo cojo el tornv () y te la arreglo.

No obstante, sigue siendo el proceso de lectoescritura el interés central de la clase de lenguaje. Más arriba el profesor expone que:

49 J: & nno, o sea

50 básicamente utilizamos elnn *libro de de texto*. De lo que es elnn *los cuentos*, lo que pasa es

1.3. Lenguaje poético y lúdica:

Concibe la lúdica como un disfrute intelectual, el niño debe saber que es importante lo que quiere aprender, en cualquier área:

11 . Entonces claro, este, la la palabra *lúdica* que a veces aa parece aa parece que

12 solamente quiera decir *jugar por jugar* ¿eh? Sino también es el hecho de estar *jugando* en el

13 buen sentido de la palabra, como dicen los franceses, no tocan el piano, sino que *Juegan*

14 al piano, es *jouer le piano* aa *jouer* no es *jugar*, es tocar el piano, es el disfrutar, es eill, es

15 eill notarse quee uno esta bien, no es solo el saltar y brincar, que se encuentra a gusto y

queee y quee se da cuenta, que siente que aquello mmm es *importante...*

Ante la pregunta sobre si trabajaban juegos de palabras, retahílas, sin sentidos, dice:

4 J: aa nno esto poco, lo que si trabajamos pues aaa *refranes, rodolins, poesías* cortas,

5 aaa refranes de aquellos queaa digamos conceptos de aquellos que son una sola frase y quieren decir otra cosa un embolic de mil dimonis...

Tal vez le parece que no tienen mucho valor poético. La misma actitud demuestra en otro comentario:

16 yo lo que no hago, porque porqueeeee nnnno le veo, además. a ver no le veo ningún sentido, no le veo ningún sentido... En el aspecto de de hacer bolets ¿eh? Cantar una *canción* a enn enn "suwgili" que esto sale... en un plan en plan muy, muy asi.mm yo pienso que muy poco aa serio, enn ¡algunos de los de música! *una canción en suagili!* Que no se ni como se pronuncia [...].

Sin embargo, maneja material lúdico muy adecuado para los niños: textos graciosos, juego de palabras, cuando enseña canciones a los chicos de parbulario, como la canción de *La mosqueta*. Para los mayorcitos son canciones más formales, con textos poéticos. Valora las creaciones de los niños. Vemos aquí un fragmento de la transcripción de la clase:

[...] () encara que fossin diferents, perquè clar, han de ser diferents, i en tot aquest treball que vam fer, de mica en mica des d'el començament del curs fins ara, ens han sortit aquestes poesies, gracioses que heu fet, ahhh tots plegats i que després gravarem la de la Sonia i la de...

1.4. Lenguaje poético y diversidad:

Aquí surge enfáticamente la palabra *modelo*, modelo de país, modelo de cultura, etc. Otro enunciado clave en la interpretación de sus ideas es la expresión “las culturas no coexisten”. Josep no cree en la coexistencia de las culturas, siempre se impone la más fuerte, en este caso se impone un modelo de cultura catalana:

51 claro, aquí si que entra una cuestión de pertenencia a un país, una cuestión ideológica de

52 un *modelo* de sociedad, y, y por lo tanto quiere decir que dentro de cualquier *modelo*,

53 siempre hay unos límites y y esto, unos parámetros que entonces son y aa defender un un

1 *modelo*... de sociedad, un *modelo* ideológico, un *modelo de país*, es decir que esto, se tiene

2 que tener muy claro...frente al cual su papel como profesor es de hacer asequible este modelo de lengua a todos. Esto involucra la literatura por supuesto:

4 J: la *diversidad*, mm yo lo queee pretendo es que todos los niños estén en igualdad de

5 condiciones, en *comprensión* ee de lo que *estamos trabajando*, sea matemáticas, sea lengua,

6 y en este caso pues lo que es la la *literatura*, y por lo tanto pues evidentemente, repito las

7 veces que sea, traduzco las veces que sea aquellas palabras un poco que a veces salen en en los *cuentos*, que son un poco más elevadas o en *poesía* todavía más [...].

Es enfático en su posición frente al concepto de *diversidad*; lo podemos verificar en el empleo de la primera persona yo: “Yo lo que no hago”, “yo lo que pienso”, “yo lo

que pretendo". El registro de sus clases verifica que siempre utiliza el idioma catalán. Es un tema que en un comienzo resultó difícil de tocar o de decir.

1.5. Lenguaje poético y procesos psicológicos:

Josep comenta que ha recibido buenos elementos en el proceso de validación de su título de maestro de escuela, aunque no se especificó ningún aspecto. Se nota un dominio de las estrategias de aprendizaje musical de sus estudiantes, conoce el material adecuado para cada edad. Pero en general, con respecto a la vivencia individual del lenguaje poético por parte del niño, son escasas y poco rigurosas las referencias que podemos encontrar:

41 J [...] lo que pasa es que para los niños nn los diálogos, o las *lecturas* lecturas de

42 personajes fatásticos, sobre... o de animales que hablan en el bosque es como más atractivo

43 a esta edad, que no pues. la conversación que puedan tener... una conversación que

44 pudiesen tener aaa unaa un grupo de niñas y niños jugando en la la *plaza*, digamosloa... m.

45 todo y que, no es incompatible una cosa con la otra, que todo se va relacionando, que las

46 leyendas muchas veces son con personajes reales, o sea con personas [...].

2. Análisis estructural de la entrevista con Josep María

Después de haber codificado los contenidos de la entrevista, pasamos a reagruparlos en unidades temáticas:

2.1. Referencias

2.1.1. Lenguaje poético y currículo.

P1

R1 d'aixo digamos que está englobado en lo que sería el area de la de la llengua ¿m?

R2 lo que lo que trabajamos en forma global .para *correlacionar*_conocimientos, es a partir de cuentos.

R3 yo les *explico* un poco de queee,el contexto general,

R5 se trabaja mucho es a partir de de las . de las letras de. de las canciones, aquellos textos están, secuenciados a nivel musical, tambien están secuenciados a nivel poético

R6 cuando cantamos una canción, primero, hacemos un *análisis* de la... de lo que es el texto...

R7 sin poderse salir del *marco* general, que es el primer nivel de concreción, y el segundo nivel de concreción, se *adapta*... el privilegio que tengo en este caso es, el tener la doble la *doblee*.

R8 (tengo) &formación, la doble experiencia como profesor de música y como tutor

R9 [.] básicamente utilizamos elnn *libro de de texto*

R10 yo les hé corregido las faltas de ortografía individualmente, lo ha leído cada uno.

2.1.2. Lenguaje poético y lúdica

P2

R1 el... buscar aquellos elementos que despierten interés...

P3

R1 (¿Trabalenguas, retahílas, sinsentidos?) aa nnoo esto poco, lo que si trabajamos pues *aaa refranes, rodolins, poesías* cortas P5

R1 [...] yo lo que no hago, es... en el aspecto de de hacer bolets ¿eh? Cantar una *canción* a enn enn "suagili" que esto... en un plan en plan muy, muy asi... mm yo pienso que muy poco aa serio...

2.1.3. Lenguaje poético y lectoescritura

P4

R1 Pero en primero ni de cualquier manera, noo no se puede, o sea no ha llegado a poderla escribir

R2 de hacer de secretario, de *ayuda*,

P5

R1 repito las veces que sea, traduzco las veces que sea

2.1.4. Lenguaje poético y diversidad

P6

R1 la lengua que utilizamos es el catalán

R2 se trata de de que la *comprension del texto*, en este *idioma*, pues sea aaasequible para para todos.

R3 repito las veces que sea, traduzco las veces que seaR4 yo lo que no hago, es... en el aspecto de de hacer bolets ¿eh? Cantar una *canción* a enn enn “suagili”.

2.1.5. El maestro y el lenguaje poético

P6

R1 aa yo me aficioné de mayor

R2 No encuentra poesías escrita para niños

P7

R2 ver lo que era la literatura con los niños, aquello fue interesante

2.2. Argumentos

2.2.1. Lenguaje poético y currículo

P1

...lo que pasa es que para los niños nn los diálogos, o las *lecturas* lecturas de *personajes fatásticos*. es como más atractivo a esta edad,

las canciones no dejan de ser una *poesía* musical...

digamos, que la la. el privilegio que tengo en este caso es, el tener la doble la *doblee*...

S &... formación.

J: &formación, la doble experiencia

2.2.2. Lenguaje poético y lúdica

P2

en el sentido deee *lúdico* con mayúsculas es tal como debe funcionar, no la lengua, sino todo el contexto de los aprendizajes

Y si nos aburrimos haciendo literatura, pues de nada nos va a servir [...] el... buscar aquellos elementos que despierten la motivación_de los niños y las niñas... la palabra *lúdica* que a veces parece parece que solamente quiera decir *jugar por jugar* ¿eh? es el notarse que uno esta bien, no es solo el saltar y brincar, que siente que aquello es *importante*.

P3 pues han salido cosas bonitas...

2.2.3. Lenguaje y lectoescritura

P4 digamos que en segundo se tiene la ventaja que no se tiene en primero

...pienso que la manera de poderlo compensar, es que haya ee el *intermedio* digamos, de de del maestro, de la maestra, que, vaya escribiendo o sea, que haga un poco de *secretario* o de *ayudarlo a escribir*, que el niño en todo caso despues lo copie, *pero la creatividad*, ya la habrá hecho el niño o la niña.

2.2.4. Lenguaje y diversidad

P5

no le veo ningún sentido... En el aspecto de de hacer bolets ¿eh? Cantar una *canción* en “suagili” que esto... en un plan en plan muy, muy asi.mm yo pienso que muy poco aa serio yo estoy en un *país* que tiene un *idioma*, entonces lo que se trata es de que este *país* [...] tiene un *idioma*, entonces lo quee, *este idioma*, ha de hacer, ha de permitir que haya una *comprensión* para todas las personas hablamos de una *diversidad* yo hablo en el término también mucho más amplio. No de la diversidad cultural o de la *diversidad* de procedencia, si no de la diversidad intelectual que se produce en la clase [...].

... lo que pasa es que ésta palabra... a veces se utiliza muy mal, la *palabra_diversidad*, porque... hay hay una cuestión histórica... las culturas coexisten... hasta que una de las dos es más fuerte que se come a la otra...

unos parámetros que entonces son y aa defender un un *modelo*... de sociedad, un *modelo* ideológico, un *modelo de país*, es decir que esto, se tiene que tener muy claro.

2.2.5. Lenguaje y experiencia personal

esto quiere decir claro, que estas 25 canciones son 25 poesías

...digamos que los profesores que no tengan esta doble formación, pues digamos, cogerse los cancioneros y coger los textos de las canciones...

...bueno, yo no puedo opinar sobre esto (sonríe) te explico porqué (explicaciones históricas de cómo llegó a la validación de su título de maestro después de muchos años de trabajo) y entonces claro... pues ee yop, cuando me sale este tema, se me pone (()) (risas),

...aquello fue interesante (las clases de literatura infantil).

Se destaca el uso frecuente de la tercera persona, “los niños y las niñas”; la primera persona en plural, *trabajamos*, *cantamos*; la forma impersonal “se trata de”; el infinitivo, “de explicar”; y la primera persona *yo*.

Siempre que se trató de argumentos sobre sus posturas por defender, introdujo expresiones como “yo lo que no hago”, “yo lo que pienso”... , también en los momentos en que explica su experiencia personal. En casos muy excepcionales, lo hace para explicar las actividades en clase; en este caso utiliza con frecuencia el plural de la primera persona: involucra maestro y estudiantes en las actividades de clase.

La forma impersonal la utiliza cuando se refiere a cuestiones didácticas y de la programación de las actividades.

Como complemento se presenta el registro de una clase de Josep donde se puede verificar la congruencia de las conclusiones sobre la experiencia y creencias de este profesor con respecto a la experiencia didáctica de la literatura en primaria. También se presentan fragmentos de la clase de primero y de tercero para verificar diferencias básicas en las prácticas de clase.

Anexo 3. Transcripció de una classe de 2° de primaria de Josep M. Escuela Josep M. de Sagarra.

Unidad temàtica: la poesia.

1 M: a veure, us enrecordeu que hem començat a treballar la..., lo que era la qüestió
(?)

2 de la poesia, () l'any passat amb la Lilia, però quan () el conte i ens

3 vam conèixer en la primera que vam començar (?), després de preguntar cadascú
com ()

4 vem, jo us vaig cantar una cançó que () es una cançó de la tardor i que

5 després al cap de pocs dies ens vam adonar que estava aquí. Jo us la canto i ()

6 la cantarem tots, per què després aleshores aniré dient alguns nens i nenes que
llegiu

7 la poesia ahhh, aquesta ja fa molt de temps que la vam fer, ja la sabem molt bé, però
després

8 recordeu que fa dues setmana també vam cantar aquesta cançó d'aquí, que hi ha a
la

9 pissarra i vam veure, quines eren () de la tardor, quines eren les paraules

10 que

11 () encara que fossin diferents, perquè es clar, han de ser diferents, i en tot

12 aquest treball que vam fer, de mica en mica des d'el començament de curs fins ara,

13 ens han sortit aquestes poesies, gracioses que heu fet, ahhh tots plegats i que
després

14 gravarem la de la sònia i la de... A veure agafem el () depresa i en silenci.

15 A veure, diu això () un, dos, tres:

16 *EI*

17 Joan, diguem, amb quina paraula lliga quan diu: els arbres es muden de (),

18 les fulles tremolen, sota un sol de (). El groc, amb quina paraula lliga.

19 A1: Amb el foc.

20 M: Amb el foc, estas d'acord Joan?

21 A2: Sí.

22 M: A la segona estrofa, diu: el vent, ja es fa caure les () al foc, quan surtis de

23 *casa trepitja-les fort*. Guille ahh, la paraula fort amb quina paraula lliga? Per, per

24 que sigui una poesia.

25 A3: Amb fort.

26 M: Amb fort. Si en contes de fort, diguéssim fluix, lligaria o no lligaria?

27 A3: No.

28 M: No. Perquè, hi ha ort, seria una o, una r, i una t, que lliga amb fort, que es una f,

29 una o, una r i una t. La tercera estrofa que diu, si no, no la canto, la llegeixo com
una

30 poesia, perquè es una poesia: *les mosques s'amaguen, l'hivern és a prop,*

31 (), mira això, les paraules que ()

32A4: Prop i cop.

33 M: Prop i cop, que aquí fixeuvos-hi que només, hi ha dues lletres que lliguin, la o i

34 la p, de prop i la o i la p de cop. Aleshores en aquesta poesia, que tenim aquí a la

35 pissarra que després també ahhh, un músic li ha posat música, jo la vaig a llegir
sense

36 aneu

37 pensant quines son las paraules que lliguen eh. La llegeixo jo, i després abans de
que

38 jo, ah... abans de que diguem a on lliga algú de vosaltres anirà llegint, la primera

39 estrofa, la segona estrofa, la tercera estrofa. Dic:

40 Canta el rossinyol,

41 Canta el bon temps,

42 I fa el seu nit.

43 Canta el bon temps,

44 Perquè es de ().

45 L'aigua de la neu,

46 Canta a la font,

47 (),

48 canta a la (),

49 (),

1 si el blat es daurat

2 vinga, quines paraules lliguen, aquí.

3 A5: () i raig.

4 M: () i raig.

5 A6: no((((()))

6 M: aviam

7 A6: niu ah, i abril

8 M: niu i abril. I Sònia, quantes lletres, de niu i abril son iguals?

9 A7: ah, la i.

10 M: la i és una. I alguna més?

11 A7: no

12 M: no. Fixeu-vos, eh, solament amb una lletra

13A7: i

14 M: ja es natural en aquest cas, i en dues paraules diferents, com perquè puguem fer

15 un (). Després, de la segona estrofa ah((((())) (), quines eh((() semblen

16 que son les paraules que lliguen?

17A8: raig i maig.

18 M: raig i maig. Joan quantes lletres n'hi ha aquí?

19A2: la i

20 M: la i, la i una lletra, la i i la i. Quina més? Ahhh Lília

21A9: () i lluny.

22 M: esperat ah Lília, que estem amb el raig i maig. Ah(((((())), Aitor

23A10: amb la g.

24 M: la g també, molt bé, la g i la g

25^A10: si

26 M: quina altre lletra?

27^A11: jo.

28 M: ah((()), ()

29A11: la a, la a

30 M: la a, de raig i la a de maig. Per tant aquí fixeuvos, raig i maig solament hi ha

31 una lletra diferent, a raig tenim la r i a maig tenim la m, però a més a més, resulta

32 que, ara un cop veieu la tercera estrofa, que diu:

33 Si el blat es daurat,

34 () que lliguem aquí?

35A12: puny i lluny

36 M: ()

37A12: puny i lluny((((((((((((((()))))))))))))

38 M: puny i

39A12: lluny

40 M: lluny

41A12: ja ho he dit

42: si, ja t'he sentit, puny i lluny.

Anexo 4. Transcripción de la clase de tercero. Escuela Josep M. de Sagarra

Conversación entre la observadora, la maestra y los estudiantes de clase, sobre las lecturas que hacen dentro y fuera de clase.

1 S: Sí.

2 A: y entonces ee estoy haciéndolo en el ordenador.

3 M: lo esta elaborando en el ordenador, porque como en el ordenador puede borrar quitar, poner y..... Yo digo que los escritores tardan mucho en escribir y cuando ella decida que, aunque pase un mes o dos no importa que entonces me lo imprimes y

6 me lo traes.

7 S: ¿Y sobre que estás escribiendo el cuento?

8 A: es la historia de una historia de misterio

9 M: de misterio. Le gusta.

9 S: ¿Sí?

10 A: Lo que pasa es que no la pude tener ayer tarde.

11 M: &No claro, cómo lo vas a acabar en una

12 tarde.

13 S: Bueno hay cuentos que salen rapidito, hay otros que se demoran. pero. ejem.

14 sí, no importa.

15 M: y éste es un que me trajo, que se lo presté yo él...él. sábado, el viernes

16 A: como dos semanas

17 M: ¡ah! Como dos semanas y lo ha leído y le faltaba una página y digo "por una

18 página lo dejas sin terminar?. Lo ha leído, pero pero todo el libro éste.

19 A2 ya lo h

20 M: ¿cómo?

21 A2 ()

22 M &Ya te lo has leído todo. Hay algunos que son muy buenos

23 lectores .Otros no tanto

24 S: ¿cómo se llama el libro?

25 M: éste, "Mi amigo Fernández"

26 S: ah "Mi amigo Fernández" es que yo los forro porque como se lo llevan acasa, lo
27 () todo.

28 S: Ha! O sea que ellos... ¿tu les prestas libros?

29 M: & yo les presto libros

30 S: claro!

31 M: Yo tengo ahí algunos, ahora, a principio de curso no porque...mira éste decidió

32 llevarse el ((((((comics. Porque () mas o menos lo que ellos quieren. Mas

33 o menos lo que ellos quieran leer. Éste lee menos entonces . ¿has leído algo?

34 A3: Sí.

35 M: y hay otros muchos que no se llevan ninguno. Que no les obligo

36 S: &no no.

37 M: si no que mas o menos ellos vayan despertando () así es la táctica ésta que

38 tengo mejor

39 S: de alguna manera

40 M: y alguno mas ha llevado, mira ¿quién mas ha llevado? mira () también lee
mucho y esta también la que está escribiendo tambien ha llevado, está leyendo
alguno, ¿verdad?

41 S: y ¿tú que cuento has llevado?

42 A4: ya lo he terminado

43 M: si, ¿cómo se titula el tuyo?

44 A4: () (título en catalán)

1 M: y y eso ¿qué es?

2 S: &¿cómo?

3 A4: se trata de un niño que cria un huevo...que se encontró y luego....

4 M: era un huevo grande

5 A4: ()

6 M: y que le salió y ¿qué le salió?

7 A4: le salió una una lagartija, pero grande / /

8 M: es que como el otro día, los puse aquí en corro, estuvimos leyendo el Quijote

9 este de aquí (señala el lugar) leímos hasta cinco capítulos, los leía yo. Los leía

10 bueno ahí, estaban atentos, atentos y leímos hasta cinco aventuras.

11 M: por aquí hay otra que también es buena lectora, Laura, Laura Jiménez.

12 Qué, que está leyendo ahora?

13A4: (Pues las dos con () nos cambiamos los libros yo compré un libro y ella otro

14 y luego lo cambiamos...

15 M: &ha! Lo intercambiaron

16 S: & un intercambio

17 A5: ()

18 A1: yo todavía no he acabado de leer.

19 S: y ¿cómo se llama el tuyo?

20 A: ¿el que le hé dejado ella?

21 S: Sí.

22 A5: se llama. "la fera llovera"

Anexo 5. Transcripción de la clase de primero. Escuela Josep M. de Sagarra.

Número de estudiantes: dieciocho. Profesora M.

1P tothom seguint la lectura / /

2P d'acord?

3P a veure aquest llibre, de qui és?

4A del Joan

5P i com que no hi és? ()

6P tothom seguim la lectura amb el dit()

7P tothom seguint la lectura. A veure Gerard, Gerard()

la pàgina tres, la pàgina tres

9^a la tinc aquí

10P vale, molt bé

11P la pàgina tres, la pàgina tres, tothom a la pàgina tres.

12P José miguel, José miguel, estic dient a la pàgina tres

13P possa't bé/ /

14P no puc tu, no.....

15P perquè això de posar la cadira així. la cadira té quatre potes. Han de estar a terra les quatre potes

va Sergi, comença a llegir.

18^a a la (((((((((()))))))))

19P a veure, alt i clar

20P que tothom ens enterem de lo que estàs llegint

21^a (((((((((())))))))) a.

22P a la mateixa escala

23^a (((((((((()))))))))

24P no veus que hi ha una escala

25^a (((((((((()))))))))

26P no veus que hi ha una escala aquí. *Vivim a la mateixa escala*

- 27^a a la mateixa escala
- 28P Sílvia.
- 29P tothom seguint la lectura
- 30^a (((((((()))))))
- 31P espera Sílvia, qui parla?. Sílvia una mica més fort
- 32P a veure Sílvia, una mica més fort, que tothom te escolti
- 33^a (((()))))
- 34P vinga una altra pàgina, per què aquesta?(((()))))
- 35^a *anirem al ()* (algunos estudiantes no estan en la pagina que corresponde)
- 36P on és?((((((((())))))) al zoo, no?
- 37P a veure al primer dibuix...al zoo no?
- 38^a (((((((()))))))
- 39P anirem al zoo, vale? (*d'acord*) (en catalán no se dice vale, se dice *d'acord*)
- 39P on és al segon dibuix?
- 40^a (((()))
- 41P *al cinema*. Vinga on
- 42^a (((((((()))))))
- 43P a l'esplai, la balduja (?), a l'esplai
- 44^a (((((((((((()))))))))
- 45P al pati i a la....?
- 46^a biblioteca
- 47P biblioteca
- 48^a () de a nosaltres(()
- 49P josua
- 50^a jo soc() i tinc cinc anys
- 51P un altra
- 52^a jo soc la clara i tinc sis anys.

Anexo 6. Recreación del poema de Isabel Escudero por parte de los niños de kínder del colegio Smart K.



El tema del poema expresaba un ambiente nocturno. El dibujo no lo muestra.

Anexo 7. Grupo de trabajo, Vianí, 1999. Comienzo del proyecto.



Lina y sus compañeros de clase. De esta niña se presenta un texto que quiso compartir en el año 2013, 16 años después. Aparece en la foto cerca de la ventana.

Anexo 8. Texto de Lina Montilla, ex alumna de Vianí.

Licantropa

*Susurrando el viento, juguetea entre sus castaños bucles
tarareando melodías en la oscuridad
destelleantes fulgores a la danza nocturna
voluptuosas notas oscilando entre su agitado pecho y sanguinario deseo,
abre sus fauces ante una lustrosa luna
inclinado sobre sus bellas plantas para acceder a su presa.*

*Rastro eólico de mariposa sobre el aire septembrino,
respiro de brisa refulgente en las praderas ocultas en la lejanía,
perdidas notas en su melancolía, de olvidados recuerdos, de enterradas pesadillas,
como el astro alto en el inmenso ponto ambarino
soñado entre las divinas flechas de la engalanada Artemiz.*

*Macilentos entre la espesura danzan inesperados pasos
quiebran a su paso débiles ramas, melodía eterna y licántropa
sutiles ondas, carmesí palpitante, níveas frentes,
desparramados bucles asaltados por fugaz zarpazo,
un grito en la nocturna inmensidad , saciedad en la voraz venganza.
Escapa elíxir mortal, vida huyendo de sus purpúreas venas,
hálito divino de vida enfurecida se fuga, se contrae, se rinde.*

*Sabor salobre y dulce, amargo y alocadamente bestial
destila empañando su mirar,
un inerte cuerpo en la pradera, virginal testigo del deseo sanguinario
yace sin vida bajo un erguido olmo
majestuoso, temible, mudo cómplice.*

*Voraz deseo que consume su indigno corazón
mientras la Aurora se levanta en su trono de oro abriendo con sus rosáceos dedos
el nuevo día que los Inmortales han pintado en su esbelto lienzo.*

*La bestia perdida en su inquebrantable voluntad,
tambalea entre sus divagaciones, yace a orillas del arroyo
para saltar a un soñado amanecer, deslizándose sigilosamente
en las acanaladas nubes, entre sus sudados remordimientos.*

14 de septiembre del 2010

Anexo 9. Poema que aparece en un texto guía de lenguaje para analizar.

Sol

Mi amigo el sol bajó a la aldea
a repartir su alegría entre todos.
bajó a la aldea y en todas las casas
entró y alegró los rostros.

Avivó las miradas de los hombres
y prendió sonrisas en sus labios.
y las mujeres **enhebraron** hilos de luz en sus dedos
y los niños decían palabras doradas.

El sol se fue a los campos
y los árboles rebrillaban y uno a uno
se **rumoraban** su alegría **recóndita**
y eran de oro las aves.

Un joven **labrador** miró el azul del cielo
y lo sintió caer entre su pecho.
El sol, mi amigo, vino sin **tardanza**
y principió a ayudar al labriego.

Habían pasado los nublados días,
y el sol se puso a laborar el trigo.
Y el bosque era sonoro. Y en la **atmósfera**
palpitaba la luz como abeja de ritmo.



Anexo 10. Taller de análisis para realizar a partir del anterior poema.

Taller de lectura

Interpreta

1. Lee cada enunciado y marca con una X si es falso (F) o verdadero (V).

1. Al sol le gusta alegrar a quienes trabajan la tierra. ~~X~~ F
2. El sol prefiere dar calor a la ciudad que al campo. V ~~F~~
3. Los campesinos sienten que el sol es su enemigo. V ~~X~~
4. Con la presencia del sol todo brilla y se llena de vida. ~~X~~ F

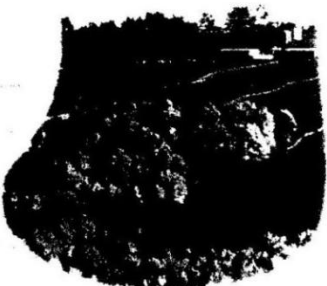
3. Completa los enunciados.

El sol aviva las miradas de los hombres, porque... es Brillante y amigable

Un joven labrador siente que el sol es su amigo, porque lleva en el corazón

Los labradores saben que el sol volverá a ayudarlos, porque cada año el sol es su luz

Los labradores piensan que el sol es un obrero, porque... ayuda a crecer las plantas y el trigo



Argumenta

1. Relaciona cada causa con su consecuencia. Explica por qué.

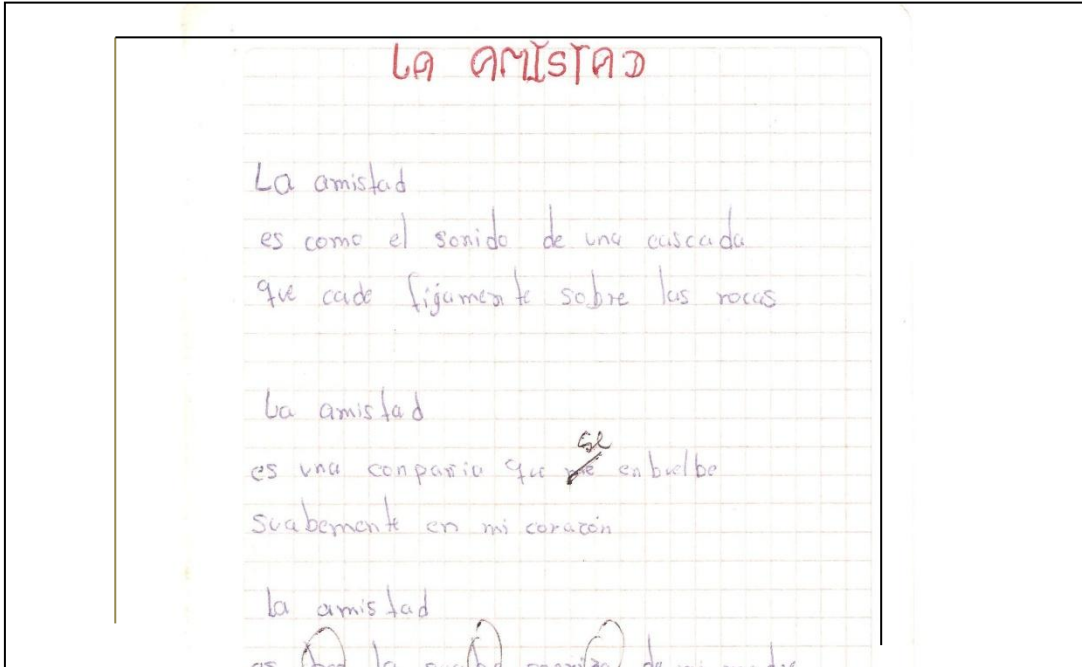
El sol calienta la tierra.	Se oscurece y enfría el día.
El sol se oculta por el occidente.	Llega la noche.
El sol aparece por el oriente.	Se inicia el día.
El sol se oculta tras las nubes.	Se alimentan las plantas.

Propone

1. ¿En qué forma los seres humanos agradecerían toda la ayuda que el sol les brinda en los campos? Escríbelo.

71

Anexo 11. La amistad. Grado 6°, 1999



“La amistad
es como el sonido de una cascada
que cae fijamente sobre las rocas
La amistad
es una compañía que se envuelve
suavemente en mi corazón [...]”.

Anexo 12. Texto original. Escritura poética a. Asociaciones a partir de una serie de palabras propuestas. Kevin. Grado 6°, 2009.

Nombre Kevin Chivata De Antonio
grado 6o6
Curso

Una noche oscura cuando
lo hojas caen ya secas y muertas
esa noche de lluvia soledad
y tristeza la conocí dentro
de una flor tenía unos
hojas de cristal su sombra
le daba vida a las hojas
muertas tu cuerpo es perfecto
tu pelo es rojo como las
rosas cuando me miraste
con esa mirada milagrosa
me llenaste de alegría mi
corazón palpita muy fuerte
casi hasta el punto de explotar
caminaste hacia mí con cada
paso hacías florecer la tierra
me tomaste la mano de
tu cuerpo salieron unos grandes
ojos blancos y resplandecientes
te convertiste en una luz
volaste al cielo convirtiéndote en
una estrella que me cuida
y resplandecer mi vida.

Anexo 13. Ejercicio analógico entre los elementos ‘papá’ y ‘árbol’.

Mi árbol

Mi papá es como aquel árbol
Porque el árbol tiene
Ramas y me abrazan
Por que mi árbol es grande,
y me quiere mucho por que dura harto
El me brinda cariño,
me brinda cosas que yo necesito
y a veces no aprovechamos
porque uno no sabe lo que tiene
hasta que lo pierde.
Con sus hojas me quiere decir te amo,
Con sus ramas me quiere decir te quiero,
Con su tallo me quiere decir te adoro

Cristian Andrés, curso 607, Institución Educativa Industrial de Tocancipá,
2009.

Anexo 14. Textos de grado 6° *Ojalá.*

Ojalá (fragmentos de tres textos escritos)

1. Ojala que las *hojas secas* caigan en tus manos porque todo lo que tocas se vuelve maravilloso, ojala que tu *sombra* encuentre la luz, ojala que cuando *llueva* me encuentres.

2. Una *noche* obscura cuando las *hojas caen* ya secas y muertas, esa noche de lluvia, soledad y tristeza la conocí dentro de una flor, tenia unas hojas de crystal, /...con cada paso hacías florecer la tierra.../me tomaste la mano, de tu cuerpo salían unas grandes alas blancas y resplandecientes, te convertiste en una luz, volaste al cielo convirtiéndote en una estrella que me cuida y resplandece mi vida [...]

3. En la *noche* a mi ventana se acerca un hermoso *crystal* como la *sombra* de tu figura sin igual, Todavía recuerdo esa noche sobre aquella tragedia, que sobre la brisa oscura desapareció tu *cuerpo* sin besar el suelo. *Ojala* que aquel viento malvado regrese tu figura al sitio de donde desapareció, ojala que regrese la ficha del mapa, ojala que lluevan *milagros* (chicos de diez y once años).

**Anexo 15. Investigación de campo sobre las cultivadoras de flores.
flores.**



Estudiantes de grado 9º en el proyecto de las cultivadoras de flores visitan un cultivo para mostrar problemáticas.

Anexo 16. Textos en homenaje a las mujeres cultivadoras de flores

*Pequeña rosa, María agotada
Con espinas, problemas en casa
Mucho trabajo Muy poco pago
Frío al salir, ánimo mas tarde
Calor habrá, plástico atormentará
15 minutos a descanso,
Un almuerzo frío ya pero la familia, creo,
Lo agradecerá
.esta mujer, una rosa más,
no la cortarán, pero marchita
del esfuerzo está,
con muchos ánimos seguirá.
una rosa más
y el pan en casa está.*

Cesar P. Grado 9°. 2009

Anexo 17. Texto original *El libro encantado*. Escuela Josep
María de Sagarra, siete y ocho años, 2002

Alba Alonso Caballero

El libro encantado

Hace miles y miles de años, había un libro muy misterioso.

Era muy grande, un día mientras iba paseando tranquilamente descubrió unas risitas pero el libro siguió caminando. Después se le apareció un gallo muy presumido y le dijo:

"Esta semana en la feria dan unos video juegos nuevos, pero como te eres tan tonto no podrás tener un video juego. El libro se puso muy triste y se fue a su casa. Cuando iba a comprar una barra de pan se encontró con un reloj,

después con un muñeco y así todo el rato. En esa semana fue a la feria pero no había ningún video juego. Luego descubrió por qué no había video juegos, porque era era un cuento que le habían escrito, lo mismo pasó con los otros objetos. Por eso dicen que cuando duermen los libros se abren.

Alba

Anexo 18. Fragmento original de "La casa desolada"

En una casa desolado
Habian varios elementmentas en una
casa eta muy vieja y los elemen
tos tenian vida y querian ir a la
ciuda y la lampara dijo ya alumbrame
te yo les guiate dijo un mapeo y
la mula de barro dijo: yo lava
te lo necesario y dijo la pla
neta yo alejare a las mosquitas
y mantendro calientes a las cosas
y por ultima un ultimo Dijo un
diccionario yo les dite sus cosas que
no entiendan y empezo el viaje

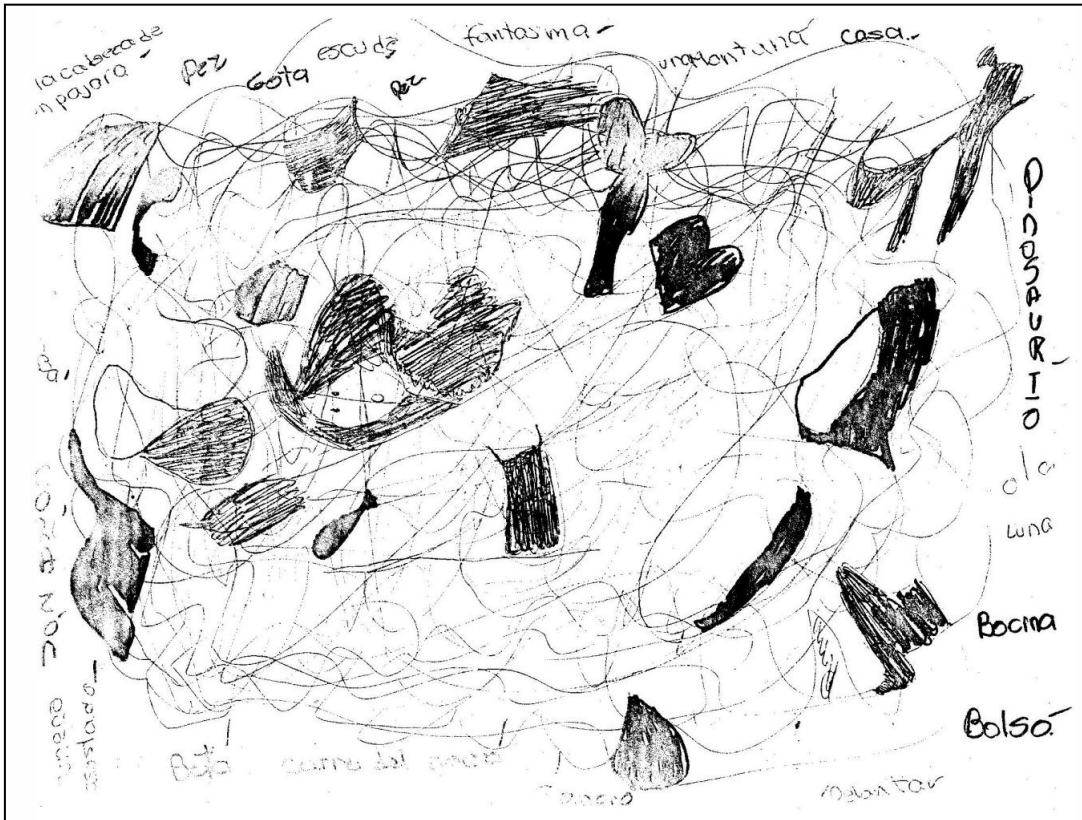
Anexo 19. Otro texto de la misma autora de *La bruja negra*.

En esa madrugada no podía dormir el sonido que se hacía más fuerte se adentraba en mi cerebro. Me levante sigilosamente y allí estaba el flopero guardado tan solo y tan triste, yo lo miraba y no podía entender como era que podía llorar con su rostro marcado y con una gran madera debajo de él sus lagrimas se deslizaron por su cuerpo, no entendía como podía conar, sacome de aqui me grito y no lo podía creer, le dije como me hablaste me dijo tengo tanto dolor que de una manera me puede dar cuenta que mi poder era hablar y expresar mis grandes sentimientos, me dirigí a él lentamente para no asustarlo pero me dijo alto no te muevas, yo le dije porque no quieres que yo siga, me dijo por que ahora es que te das cuenta que me necesitas pues yo ya no quiero sufrir quiero estar solo y encontrar mi felicidad pero tengo la tristeza marcada en mi corazón y te hare sufrir como tú lo hiciste con migo durante mucho tiempo.

DE: Luz Bleidy Contreras

605

Anexo 20. Asociaciones a partir de automatismos gráficos.
 Grado 6°. 1999.



Anexo 21. Texto original del cuento *La máscara y el camello*.

Grado 6°. 1999.

Mis fantasmas

Un día soñé que estaba en una casa embrujada y de pronto me apareció un fantasma y después la cabeza de un pájaro y algo me habló que era? Era (el fantasma) un muñeco y me dijo "No tenga miedo soy bueno" y le creí el era muy miedoso y se asustaba el mismo ~~que~~ que era casi fantasma tenía un corazón bueno. de repente algo hizo (grr) muy rudo y era un disonante yo cogí un escudo y me defendí y lo más chistoso es que tenía un bolso.

Salimos de la casa en un carro del futuro en el estaba un banano, unas botas, Delantar, Bomba de (le) caucho, una gota y un pez. el carro ando solo y llegamos a una montaña. una ola del (mundo) mar (con) y una luna nos saludo estaban felices porque se iban a casar.

Nos dormimos en la fresta.
y amaneci en mi casa

Anexo 22. Textos que surgen a partir de la recepción lectora. Grado 6°. 2012.

Veinte mil leguas de viaje submarino. 2012

*Trato de luchar y no congelarme
en esta triste y amarga soledad
Arponeando bellos recuerdos
Y no ahogarme en mis tristes lágrimas
Me siento aburrido y desdichado
Me gustaría saltar a la otra realidad
En la que nunca te hubiera conocido.
Santiago Mejía. Grado 6°.*

El llamado de lo salvaje. 2013. Grado 7°

DOMESTÍCAME
*Doméstícame pero no olvides
No olvido mi espacio
Domesticame pero no olvides
Dame un eterno abrazo
No me olvides con tu frío recuerdo
Como solo un capricho
Doméstícame pero no me des el veneno agradable
de tus besos y labios
Doméstícame pero no me ames
Con la formidable cadena del amor
Sneider Cubides. Grado 7. 2013*

*Doméstícame pero no me encadenes como prisionero
En principio fiero ante la domesticación
rindiéndome ante una mano con alimento
Tu mano en señal de aprecio, amor meridional
Y al otro lado del corazón mi alma salvaje
Dándose una laxitud de tiempo para mantenerme lejos y salvaje
Volveré perpetuamente fuerte y salvaje
Domesticado de cuerpo pero de alma libre
Pues recuerda que debo ser libre
Como el río de aguas cristalinas, rápidas y salvajes
También recuerda, enseñarme a vivir sin ti
Pues el amor del corazón es insaciable
Deseo sentir deliciosas caricias en mi pelaje.
Anónimo Grado7°. 2013*

*El hocico mojado pero cálido /
como la mañana cuando el sol sale,
la mano de tu amo te consuela, te acaricia,
Como la selva oscura,
como la noche fría,
reflejada en las aguas la cara de la luna
Sabes que cuando tu amo te toca,
te toca la pureza del amor
Tania Alba. Grado 7°. 2013*

Anexo 23. Relato sobre un fenómeno climático muy particular de la Sabana de Bogotá. Grado 8°, 2007.

ESPAÑOL

Esa madrugada los dedos de mis manos no reaccionaron estaba atrapado. En ese momento me sentía congelado un ser inerte, tenía muy poco movimiento sentía que poco a poco mi cuerpo se iba debilitando con cada segundo que transcurría trate de divisar a alguien pero lo único que vi fue un fino manto de de hielo. En ese momento me pregunte a mi mismo ¿Por qué no le hice caso a mi madre y salía mas tarde? Pero como siempre no le ponía cuidado y salí normalmente realmente me creí un estúpido por no seguir consejo alguno.

De repente divise con mis ultimas fuerzas a un pequeño hombrecillo que se acercaba hacia mi de un momento a otro me tendió la mano y con un gran jalón me levanto con mi voz casi extinta le di las gracias a el no pareció importarle y me condujo a un pequeño rincón muy calido le pregunte su nombre pero el nunca me pronuncio palabra de repente voltee y me di de cuenta que estaba al frente del colegio gire la cabeza y me extraño que no lo vi a los pocos minutos volvió con una taza de chocolate caliente en sus manos me la dio y lo vi con gran admiración y entendí que un ser humano cuando ve a otro en peligro lo ayuda sin importar las consecuencias tome el caliente liquido y al terminarlo escuche la campana sonando levante mi mirada y no lo halle me dirigí acalla la puerta con las energías ya restablecidas encontré a mis compañeros los cuales no me creyeron lo sucedido pero estoy seguro que esta historia fue real.

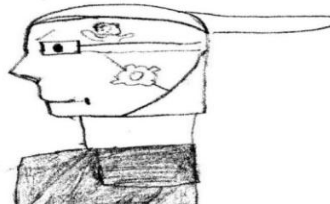
Anexo 24. Fragmento original del cuento “Mi amigo el androide”, Proyecto Robótica. Grado séptimo. 2006.

12:35 de la noche sonó el reloj, yo me levante y me senté en mi cama , con el sueño tan extraño con aquel robot que se parecía a mi.

Había comprendido que yo no estaba hay sino estaba en el, por eso los demás no me hablaban sino solo a el , me levante y me vi en el espejo y vi en mi un cuerpo metálico el cual era mi compañero el androide.

Nombre: *Joan Steve Contreras Calderon*
Curso: *701*

Joan Steve Contreras Calderon



Anexo 25. Otro texto a partir del proyecto Despertares. Texto de Karina

Mi gran historia (errores del original)

Hola soy Pedrito y si quieres conocerme, en una silla de ruedas me vas a encontrar, a sí que mejor mi historia te voy a relatar, creía que era un nuevo día en el cual iba a seguir las ordenes de mi capitán, así que iba a abrir mis ojos y lo único que vi fue cuatro paredes blancas, una luz intensa que me cegaba, me sentí cansado y los músculos no me respondían, pero lo que mas sentía era que algo en mí no iba a encontrar, entro un hombre con capa blanca, me coloco la mano en la frente y me dijo que me tranquilizara, así que situé mi mirada a la puerta y veo una mujer desconsolada y un hombre que la abrazaba, hasta que voltearon a mirar y me di cuenta de que eran mis padres... me parte el corazón verlos acercarse a mi y mi padre dice: tranquilo de esta vamos a salir.

En mi corazón solo se posaba aquel sentimiento de miedo, al no entender nada absolutamente nada, me llené de esperanza y les pregunte: ¿ que pasa?, pero mi padre no paraba de llorar y mi madre tampoco me parece que lo que les dije los hirió aun mas. Me angustiaba no poder levantarme, pues no sentía mis pies, y aquella orden que yo enviaba al cerebro de mover mis piernas, solo llegaba a mi corazón. Así que el doctor en aquella luz resplandeciente que me acobijaba dijo: no lo alteren, mas bien déjenlo descansar, pues la orden fue acatada por mis padres y después de un momento de intenso furor, salieron de aquella habitación, en la que mis sueños habían quedado atrapados. Tan solo quería una respuesta y nadie me la quería dar, ahora solo tengo miedo y solo cosas malas puedo imaginar voy a morir o solo estoy en un sueño en el que nunca voy a despertar.

Pero no era un sueño, era todo realidad, mi madre estaba tranquila, y eso me alegro, llevaba tan solo 3 días en el hospital cuando el doctor habló sobre mi salud, pero yo solo veía su boca mover, no lo escuchaba y me comencé a desesperar así que dije, que pasa?, en los ojos del doctor solo veía una tristeza que lo acobardaba

cada instante mas y más, y no sé de donde saco las fuerzas para decir lo que definitivamente acabo con mi vida ... hijo tu nunca volverás a caminar.

Creo que volví a entrar en shock porque volví a soñar.

Debe parecer trágico pero después de 19 días en el hospital me dijeron que tenia que irme a un centro para discapacitados. Pues era allí donde podría recibir una atención acorde a mi discapacidad, no volvería a ver mis piernas jamás.

Llevo aquí un año, y en el transcurso de lo que fue hace un año, no he vuelto a ver a mis padres llorar, recibo muchas terapias y medicamentos. Y después de tanto tiempo y sin recelo, lo puedo decir: una mina me quito las piernas, y mi oído nunca va volver a escuchar, tengo un desequilibrio otorrino cerebral. Y sé que con mi hermano no volveré a jugar. (Karina Rodríguez, grado 9°, 2008).

Anexo 26. Ensayo *La falsedad del tiempo*, Luis Alfonso.

Grado 11.

LA FALSEDAD DEL TIEMPO

Según sabemos el tiempo es la medida de los actos sujetos a cambios o mudanzas, es el intervalo entre dos hechos, además conocemos que el tiempo esta dividido en segundos, minutos, horas, días, meses, años, siglos, milenios y eras.

Una de las mayores preocupaciones del hombre ha sido y será precisamente la medida del tiempo, por ello frecuentemente oímos preguntas como: ¿que día es hoy? ¿cuando es la entrada a clases? y la mas interrogada por estos días ¿cuando nos hace la recuperación?

Pero, ¿TODAS ESTAS FORMAS DE MEDIR EL TIEMPO SERAN REALIDAD?

Un científico muy famoso Albert Einstein propuso en su teoría de la relatividad " Toda medición del tiempo es SUBJETIVA" ¿seremos nuestros propios relojes?

Una premisa inventada por el creador de este ensayo diría: Toca un objeto caliente por segundo y parecieran horas, pero toca una mujer ardiente por horas y parecieran segundo.

Pero el tiempo también es un elemento literario muy importante por que ayuda a la creación de obras y a la construcción de una realidad magica y fantástica.

Una teoría que refuta la idea de tiempo lineal lo encontramos en Siddarta de Herman Hesse "No caminamos linealmente en el tiempo, nos dirigimos hacia arriba, es un circulo y ascendemos en el tiempo"

Pero este personaje ya al final de su vida dijo; "El tiempo no es real govinda y eso lo he experimentado varias veces."

Otra teoría, esta presente en la obra AURA de Carlos Fuentes en la cual se hace una critica sobre la medición o mejor dicho la falsa medición del tiempo.

"No volveras a mirar tu reloj, ese objeto inservibles que mide falsamente un tiempo acordado por la vanidad humana, esas manecillas que marcan tediosamente las largas horas inventadas para engañar el verdadero tiempo, el tiempo que corre con la velocidad insultante, mortal, que ningun reloj medir"

Estas y otras teorías no son aceptadas por la sociedad en que vivimos y por lo tanto estaremos bajo el dominio del reloj. Un objeto casi diabolico inventado por el sueco Cristian Huygens que sin saberlo mecánicamente la vida del hombre. El hombre es esclavo del tiempo.

POR: LUIS ALFONSO BAUTISTA BOTERO

GRADO: 11-01

Anexo 27. Discurso reflexivo a partir de la lectura intertextual. Grado 9°. 2008.

COMO AGUA PARA CHOCOLATE ENSAYO

La exquisitez de los alimentos, importante influyente en la vida y en el estado de ánimo de todo ser vivo.

Un caldito de papa para el guayabo, huevos revueltos con pan francés y chocolate con queso para el desayuno. Esos deliciosos manjares que todos hemos probado, preparados por nuestra madre, tía, abuela, nosotros mismos, bueno, cualquier persona, pero sin estas delicias criollas no seríamos iguales.

Según ni manera de pensar, comparemos la vida de un latinoamericano, un mexicano, un venezolano, un COLOMBIANO: tenemos ese sabor criollo, ese...ese no sé qué, que nos hace tan particulares, tan amables, tan alegres, tan sociables, tan LATINOS.

Pero un europeo, tosco y elegante, envuelto en esa vida galante, esa vorágine de trabajo y el “tomar el té a las 4:00”, parece una vida sin sentido, una hoja cuadriculada donde todos los días es lo mismo, un lugar con estaciones, pero que siempre es invierno, frío e inhóspito, donde cada uno va por su lado.

Yo afirmo con toda seguridad que todo esto es por la COMIDA, toda ella influye en nuestra vida; en Europa se le echa una cucharadita de sal, pero aquí no, aquí se le echa al tanteo, lo que uno pellizque con los dedos el tarrito donde se encuentra la sal. Porque aquí no funciona eso de las medidas, el tanteo, la mejor medida a la hora de cocinar.

Es que nosotros le ponemos sabor a la vida, aquí no hay estaciones, o llueve o hace sol, claro está que hoy en día llueve más, pero bueno ese no es el tema, el tema es que sin importar el clima, en cada hogar hay ese calor casero típico de nosotros,

sin importar el status social, una aguadepanela...qué pena “aguepanela” con quesito o con limón te alivia cualquier tipo de frío que padezcas, o que tal a las onces un roscón relleno de bocadillo de guayaba y arequipe con un café con leche, riquísimo, pero mejor un arroz con pollo de esos que sólo prepara nuestra madre o las abuelitas, esas que con los secretitos sacados de sus abuelas y ellas de las suyas... y así sucesivamente, llenan de exquisitez nuestras comidas.

Las emociones del cocinero. Alegría, tristeza, enojo, pasión, odio, celos, entre otras, influyen en la comida que esté preparando, transmitiéndoles sus emociones al plato, y así mismo a quien lo consume, aunque física y químicamente no es demostrable, pero así es. Al principio de la historia, Nacha muere al probar el pastel Chabela, preparado para la especial ocasión de la boda de Pedro y Rosaura. Tita que estaba despechada porque el amor de vida se casaba con su hermana, y para rematar, le tocaba preparar la comida para el matrimonio, Tita llora, y caen algunas lágrimas sobre el pastel, esto le trae un recuerdo a Nacha al probar el pastel una noche antes de la boda, Nacha muere debido al desamor que le produce el recuerdo de un amor prohibido en su juventud por la mamá de Mamá Elena.

Para algunos lectores un poco despistados como yo, tenemos que terminar de leer el resto del capítulo que ésta se iba a dañar por el mismo motivo de la muerte de Nacha, sólo que esta vez los invitados no morirían, sino que los ahogaría una tristeza enorme; tal vez pensando un poco más las cosas. Ya sabiendo que el motivo de la muerte de Nacha, debimos haber sabido que pasaría algo similar con la boda, pero personalmente, no me di cuenta hasta que pensé cómo escribir este ensayo.

¿Entonces, conociendo bien el arte de cocinar, podríamos, a nuestro antojo, manejar... controlar a quienes consumen nuestra comida? (Carlos Felipe Barrera Barragán, Instituto Técnico Industrial de Tocancipá, 2008).

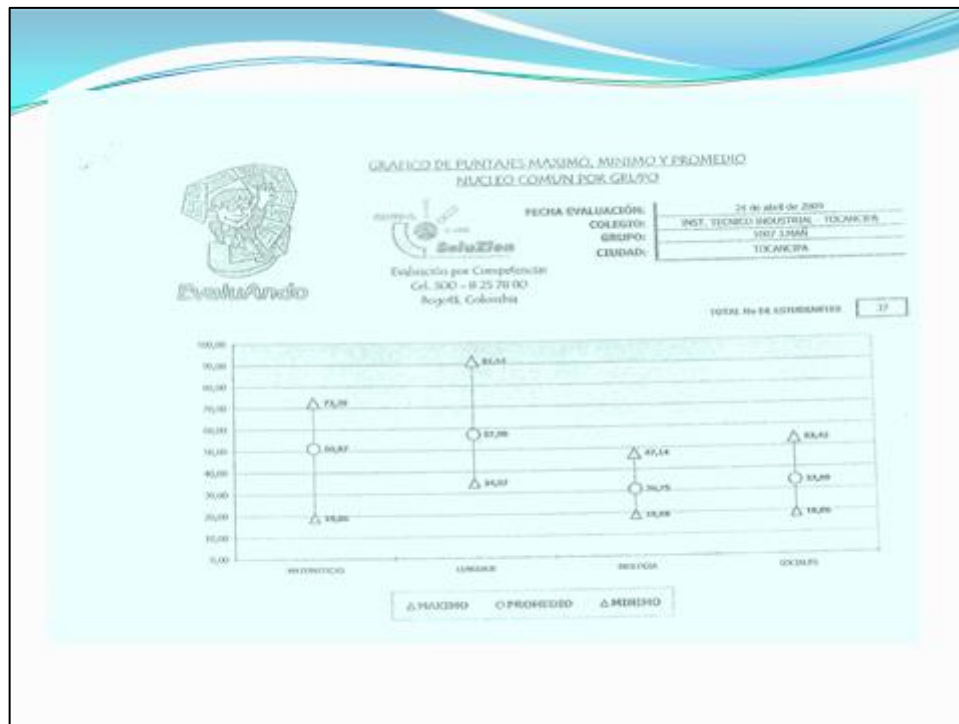
**Anexo 28. Día de Difuntos. Altares a familiares fallecidos.
Grado 6°.**



Anexo 29. Talleres didácticos con docentes sobre problemas de lectura y escritura.



Anexo 30. Resultados en un simulacro para las pruebas de Estado. Institución Industrial de Tocancipá. 2009.



Desempeño en Lengua. Grupos que iniciaron en el 2005

Anexo 31. Estudiantes de la Institución Industrial de Tocancipá.



Este grupo trabajó el poema “Amor constante más allá de la muerte” a pesar de su poca experiencia. También aparece Fidel de invitado a la visita que se hizo a la Biblioteca Luis Ángel Arango.

Anexo 32. Proyectos de integración y trabajo solidario del colegio Industrial de Tocancipá en la escuela Canavita.



Actividad cultural en la escuela de Buenos Aires con niños de primaria.

Anexo 33. Textos narrativos leídos exhaustivamente en el desarrollo de las experiencias didácticas.

Textos narrativos leídos en el desarrollo de las experiencias didácticas.

Cien años de soledad de Gabriel García Márquez

El abogado del marciano de Marcelo Birmajer

El espejo africano de Liliana Bodoc

Veinte mil leguas de viaje submarino de Julio Verne

A la diestra de Dios padre de Tomás Carrasquilla.

La odisea de Homero

Otelo de William Shakespeare

El principito de Antoine de Saint-Exupery

La celestina de Fernando de Rojas

Don Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes Saavedra

El Cristo de espaldas de Antonio Caballero Calderón

El país de la canela de William Ospina.

Ensayo sobre la ceguera de José Saramago.

Doce cuentos peregrinos de Gabriel García Márquez

Angélica de Liliana Bojunga

Las brujas de Roald Dahl

El diablo de los Números de Enzensberger.

La isla misteriosa de Julio Verne

El llamado de lo salvaje de Jack London

Cuentos de la Alhambra de Washington Irvin

Momo de Michael Ende

Zoro de Jairo Aníbal Niño

El imperio de las cinco lunas de Celso Román.

No nacimos pa semilla de Alfonso Salazar.

Aura de Carlos Fuentes

Pedro Páramo de Juan Rulfo.

Memoria del fuego de Eduardo Galeano

Cuentos de Allan Poe, de Lovecraft, de Horacio Quiroga, de G. García Márquez, de J. Luis Borges, de Juan Rulfo etc.

Anexo 34. Materiales de carácter audiovisual que se emplearon en las experiencias didácticas.

Receptores iniciales. Grado sexto y séptimo	Receptores avanzados hasta grado noveno
<i>Bichos</i> . John Lasseter y Andrew Stanton. 1998. (<i>Seguridad alimentaria. La creatividad</i>)	<i>La Odisea</i> . Andréi Konchalovski. 1997 (<i>Viaje a Itaca, lectura de la obra literaria</i>)
<i>Ruby Sparks la chica de mis sueños</i> . Jonathan Dayton y Valerie Faris. 2012. <i>La fantasía. Los apegos</i> .	<i>Despertares</i> . Penny Marshall. 1990. (<i>Discapacidad</i>)
<i>Into the Wild</i> . Sean Penn. (<i>El llamado de lo salvaje</i>)	No. Pablo Larrain. 2012 (<i>El pensamiento divergente y creativo</i>).
<i>La tumba de las luciérnagas</i> . Isao Takahata. (<i>La guerra a través del animado</i>).	<i>La eterna noche de las doce lunas</i> . Priscila Padilla. (2013) (<i>La condición de las mujeres wayuu</i>).
<i>La leyenda de la Nahuala</i> . Ricardo Arnaiz . 2007. (<i>Día de difuntos</i>). <i>La llorona</i> . Alberto Rodríguez. 2011.	<i>La ciencia del sueño</i> .2006. Michel Gondry. (<i>Cine artefacto. Realidades soñadas</i>).
<i>Doce años de esclavitud</i> . Steve Mc Queen. 2013. (<i>Texto El espejo africano, La esclavitud, los palenques en Colombia</i>).	<i>Ruby Sparks la chica de mis sueños</i> . Jonathan Dayton y Valerie Faris. 2012. <i>La fantasía. Los apegos</i> .
<i>Sleepy Hollow</i> .Tim Burton. 1999. <i>La literatura de terror</i> .	<i>El extraño</i> (H. P. Lovecraft) Alberto Laiseca. 2013 http://www.ivoox.com/extrano-h-p-lovecraft-alberto-laiseca-audios-mp3_rf_2561790_1.html

Receptores iniciales. Grado sexto y séptimo	Receptores avanzados hasta grado noveno
<i>La ciencia del sueño.</i> Michel Gondry. 2006. (<i>Película artefacto. Soñar despierto.</i>)	<i>Memento.</i> Christopher Nolan. 2000. (<i>Reconstrucción del relato.</i>)
	Videos sobre Pancho Villa, <i>Las soldaderas.</i> Corridos mexicanos.