

Didáctica de los textos narrativos: una propuesta para el desarrollo de la competencia poética¹

John Saúl Gil

Escuela de Ciencias del Lenguaje
Universidad del Valle

Resumen

Este artículo presenta la síntesis de una investigación en la cual se evalúa la implementación de una propuesta didáctica con tres grupos de estudiantes inscritos en la Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la misma universidad. Se asume la integración de los principios básicos de la investigación formativa, proponiendo una opción didáctica de tipo interpretativo que reorienta en la formación inicial el orden conceptual y metodológico que en nuestro medio ha hecho tradición cuando se trata de la aproximación a los textos narrativos. Se explora de manera particular el método hermenéutico para lograr el desarrollo de la competencia poética de los estudiantes, mediante ejercicios con relatos verbales, no verbales y literarios.

Palabras clave: *investigación formativa, hermenéutica, creatividad, didáctica, textos narrativos, competencia poética.*

Abstract

This article presents the synthesis of a research which evaluates the implementation of a didactic proposal with three groups of students registered in the Modern Languages program of this university. It assumes the integration of the basic principles of formative research, proposing a didactic option of an interpretive nature that reorients the conceptual and methodological order in the initial formation that in our context has been traditional in dealing with narrative texts. The article explores the hermeneutic method used to achieve the development of students' poetic competency through exercises with verbal, non-verbal, and literary stories

Keywords: *formative research, hermeneutics, creativity, narration, poetic competency*

¹ Este artículo es una síntesis de la investigación "Lectura creativa y reescritura de textos: Evaluación de una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia poética de los estudiantes de un curso de Lenguaje y Creatividad", realizada por el autor entre el año 2002 y el año 2005, para optar por el título de Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. (Gil, 2001a).

Résumé

Cet article présente la synthèse d'une recherche qui évalue l'implémentation d'un projet didactique avec trois groupes d'étudiants en Langues Modernes. Il assume l'intégration des principes de base de la formation par la recherche, et propose une option interprétative qui réoriente l'ordre méthodologique et conceptuel de la formation initiale qui traditionnellement traite des textes narratifs. L'article explore la méthode herméneutique utilisée pour développer la compétence poétique des étudiants grâce à des exercices sur des récits verbaux, non-verbaux et littéraires.

Mots-clés: *formation par la recherche, herméneutique, créativité, didactique, narratologie, compétence poétique*

Introducción

En general, en la Universidad del Valle, los cursos de Lenguaje, Español, Talleres de Escritura y Composición, entre otros, se ofrecen como componentes fundamentales para la formación básica y complementaria de los estudiantes que acceden a múltiples disciplinas y saberes². En este trabajo se propone un enfoque pedagógico que, mediante la exploración de la función imaginativa del lenguaje a través de la lectura y escritura de textos diversos, permita un acercamiento más abierto y amable al lenguaje y a sus múltiples formas de representación.

Vale anotar que en el ámbito local y nacional no hay investigaciones que postulen esta perspectiva de trabajo articulada a los respectivos diseños curriculares, particularmente en los programas de licenciatura y de manera específica en el área del lenguaje. En la revisión curricular realizada a los programas del área de Lengua Castellana y Literatura que se ofrecen en el país, a propósito del diseño de los ECAES³ del año 2004, se puede observar que a pesar de ofrecerse cursos y a veces franjas o componentes de narrativa, éstos se centran casi exclusivamente en el texto literario.⁴ En algunos casos, hay ofertas de cursos

² Estos términos son tomados de la definición curricular de la Universidad del Valle (Acuerdo 009 de 2000), en la cual se agrupan los componentes de los programas de pregrado en términos de asignaturas *básicas, complementarias y electivas*.

³ Evaluación de Calidad de la Educación Superior (ECAES).

⁴ De hecho, en nuestro medio y a nivel nacional, el tipo de investigación sistemática que más se aproxima al trabajo con la narrativa, en este caso literaria, se ha realizado sobre la didáctica de la literatura y casi siempre dirigido a la educación

puntuales sobre narrativas no literarias (lectura y escritura audiovisual, análisis del cómic, cine y literatura, entre otras), pero casi nunca articuladas de manera orgánica al diseño curricular de las licenciaturas del área.

En el caso de la Universidad del Valle, además del trabajo de docencia e investigación de Gil (1999, 2001a, 2001b, 2003, 2004), desde hace un par de años se ha iniciado la oferta de un módulo de trabajo con textos narrativos a través del Programa de Mejoramiento Docente en Lengua Castellana que dirige la profesora Gloria Rincón⁵, con lo cual se introduce este componente en la actualización formativa de los maestros de la educación básica y media para quienes la capacitación en el área de lenguaje se limitaba a abordar el estudio de los textos tradicionalmente definidos como “académicos”: expositivos, argumentativos, descriptivos, etc.

Ante este panorama general, se propuso redefinir la orientación conceptual y metodológica de la enseñanza del lenguaje en general y de los procesos de comprensión y producción de textos en particular, explorando la opción hermenéutica para el desarrollo de la competencia poética de los estudiantes⁶ a través de un curso de lenguaje y creatividad que permitiera observar la

básica y media. Un ejemplo contundente de esto, por su reconocimiento académico, calidad y pertinencia, lo constituye la investigación realizada bajo la dirección de Fernando Vásquez Rodríguez (Vásquez et al. 1999), en su calidad de Director Nacional de la Línea de Investigación en Lecturas y Escrituras en Educación de la Universidad.

⁵ En 1998 este programa publicó la primera edición de un módulo bajo el título “Maestros y estudiantes generadores de textos. Hacia la didáctica del relato literario”, en el cual los profesores James Cortés y Álvaro Bautista, de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle, se propusieron un trabajo sistemático con los textos literarios y socializaron con los maestros algunas nociones básicas de narratología, con lo cual se abrió un camino importante para introducir los textos narrativos en esta propuesta institucional (Cortés y Bautista, 1998).

⁶ Retomamos aquí el concepto de competencia poética tal como se plantea en los *Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana* del Ministerio de Educación Nacional (1998), en el capítulo III sobre concepción de Lenguaje, en los cuales se orienta el papel de las competencias hacia la construcción de procesos de significación y que permiten, según los autores, visualizar y anticipar que el énfasis en las propuestas curriculares sea alrededor de proyectos pedagógicos o de trabajos a nivel de talleres dentro del área de lenguaje. Se define entonces la competencia poética como “La capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos”. (op.cit. 51).

manera como los jóvenes codifican sus imaginarios afectivos, éticos y estéticos mediante ejercicios con relatos verbales, no verbales y literarios. Lo anterior condujo a postular el ejercicio de la función imaginativa del lenguaje a través de actividades de *alfabetización creativa*⁷, entendido como alternativa en la formación del espíritu analítico, crítico y creativo, más allá de las tendencias pedagógicas o epistemológicas que tradicionalmente han reducido el proceso de apropiación del lenguaje a una dimensión instrumental.

En este artículo se presenta el trabajo investigativo que se ha realizado en la formación de licenciados en la Universidad del Valle, en relación con la exploración de textos narrativos de distinta naturaleza semiótica. Inicialmente, se postula un marco conceptual definido por elementos de naturaleza socioconstructivista que fundamentan la propuesta didáctica de lectura creativa y reescritura de textos. Posteriormente, se describe el plan de acción didáctica desarrollado y se presentan las categorías de base utilizadas en la evaluación de las producciones textuales de los estudiantes. Los productos escriturales se evalúan a partir de una codificación etnográfica de tipo cualitativo que permite mostrar resultados y conclusiones preliminares.

1. Marco conceptual

La didáctica de la lengua ha estado marcada por una orientación prescriptiva (Camps, 2001:7). Hablar de didáctica, según la autora, es todavía para muchos hablar de propuestas de enseñanza de contenidos lingüísticos bien delimitados y pretendidamente compartidos por la comunidad educativa. De la aplicación de las propuestas se esperan, o a veces simplemente se suponen, unos resultados de aprendizaje o educativos, que tendrían que manifestarse en los comportamientos de los estudiantes al final de determinados procesos de enseñanza.

⁷ La *alfabetización creativa*, en términos de los procesos de comprensión y producción de textos, representa una opción pedagógica que va más allá de *alfabetizar* en el sentido literal de "Enseñar a leer y escribir", asumiéndose en esta propuesta como una opción recreativa de mundos posibles desde la dimensión ética, estética y afectiva del lenguaje a través del trabajo con distintas estructuras de significación y materialidades significantes.

Para reorientar esta perspectiva, se asume un marco de referencia conceptual constituido por elementos de naturaleza pedagógica y didáctica mediados por una concepción socioconstructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la cual se fundamenta la propuesta de *Lectura creativa y reescritura de textos* como opción para el trabajo en el área de lenguaje, cuyo énfasis es la búsqueda de opciones creativas y recreativas de sentido que permitan la exploración de códigos, estructuras y formas de comunicación verbal, no verbal y literaria.

Esta alternativa permite no sólo la exploración de una función del lenguaje en particular y el enriquecimiento de la competencia de los estudiantes en términos de su capacidad para comprender y producir textos poéticos, sino que incrementa su potencial lingüístico en el trabajo con textos de orden expositivo y argumentativo (dada su naturaleza prototípica), los cuales soportan los contenidos de las distintas áreas académicas de la formación básica y universitaria.⁸

1.1 Perspectiva didáctica

Se opta por la discriminación que establece Martos Núñez (1993:17-18), cuando distingue lo que denomina la *iniciación a las estructuras narrativas* de los aspectos relacionados con las *lecturas o interpretación de narraciones*. Según este autor, para el primer caso podemos apoyarnos en modelos semiológicos, estructurales, etc. e inducir al alumno –ejercitando el pensamiento analítico– a que haga una reconstrucción del mismo: por ejemplo, que describa a través de un diagrama el “trayecto” de las acciones significativas (descripción estructural en secuencias y funciones).

Para el caso de la interpretación textual, dice Martos Núñez, existen mayores posibilidades metodológicas: podemos hacer una *lectura comprensiva*, apoyándonos en métodos semánticos; una *lectura valorativa*, extrayendo criterios de los métodos histórico, sociológico, biográfico, filosófico. Incluso, dice este autor,

⁸ Vale retomar en este punto los planteamientos de Adam (1996:9-22), respecto de la configuración de los proto-tipos textuales y la presencia en ellos de estructuras superpuestas de orden argumentativo, expositivo y narrativo, etc.

podemos realizar una *lectura creativa o reescritura del texto*, una lectura especializada, etc. Vale decir que es desde este segundo presupuesto aproximativo que tomamos la base del modelo didáctico en esta investigación.⁹

En este punto se retoma el concepto de *Lectura creativa y reescritura de textos*, insistiendo en la diferenciación que establece Martos Núñez, cuando distingue lo que denomina la *iniciación a las estructuras narrativas* de los aspectos relacionados con las *lecturas o interpretación de narraciones*, es decir, afirmando una vez más la prioridad de la aproximación hermenéutica frente a la aproximación teórica a los textos narrativos, dada la naturaleza polisémica, dialógica y abierta que los constituyen en escenario propicio para el desarrollo de la competencia poética de los estudiantes.

Dado que se trata de una investigación en el ámbito de la formación inicial y no especializada, la lectura creativa y reescritura de textos define en este caso una opción didáctica y metodológica que relaciona la dimensión hermenéutica (interpretativa) y el universo de representaciones y esquemas previos que ponen los estudiantes en evidencia a la hora de comprender y realizar sus composiciones textuales.

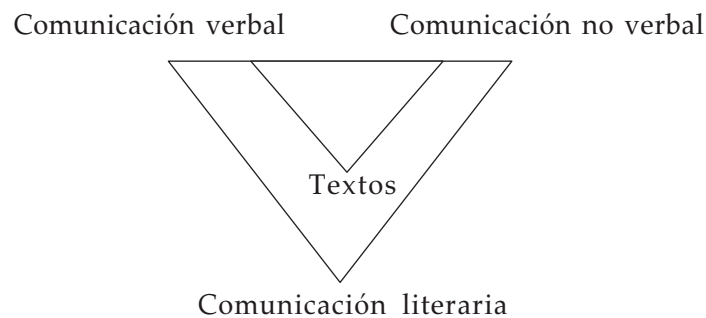
1.2 Marco de referencia estratégico para el trabajo de creación textual

La identificación de acciones y operaciones a través de las cuales ofrecer alternativas pedagógicas y curriculares para el desarrollo de la competencia poética de los estudiantes pasa necesariamente por la apropiada selección de pautas y procedimientos didácticos en los cuales se trate de incorporar e integrar los elementos del contexto escolar, los contenidos y especificidades disciplinarios, y las singularidades manifiestas en el aula como espacio comunicativo y socializador por excelencia.

⁹ En la perspectiva de trabajo que aquí se propone, resulta importante la distinción que hace Mignolo (citado por Martos Núñez, 1993) entre dos modos o niveles de acercamiento a los textos: la *Comprensión Hermenéutica*, centrada en los problemas de la interpretación, y la *Comprensión Teórica*, orientada hacia los problemas de la explicación. (*op.cit.* 9).

Por lo anterior, más que proponer aquí *métodos creativos* específicos, se trata de formular estrategias que correspondan a criterios estéticos, lingüísticos y psicopedagógicos en un sentido amplio e integral, donde se encuentren distintos modos de aproximación al lenguaje desde la perspectiva creativa. En esta perspectiva, la aproximación a la comprensión y composición de relatos narrativos, no narrativos y literarios, debe tener en cuenta, en términos de la aproximación al modelo didáctico de Martos Núñez (1993:176), la comunicación de forma muy globalizada, incluyendo la comunicación literaria como una modalidad central, y no relegándola como a menudo se hace en los programas de lenguaje. Este autor señala el siguiente esquema como marco de actividades que definen tres aspectos básicos del desarrollo del lenguaje:

Gráfico N°1



Desde este esquema, se proponen las siguientes actividades marco a partir de las cuales explorar diferentes destrezas comunicativas, para el desarrollo de la *competencia poética* de los estudiantes:

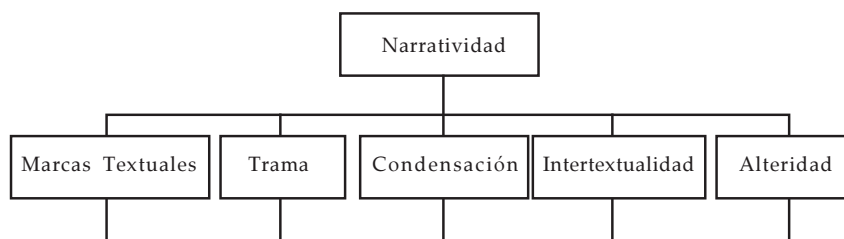
- **Codificación:** hacer una composición (poco importa que le llamemos literaria o no si lo que se fomenta en el alumno es un lenguaje personal).

- **Recodificación:** transcribir en un relato escrito una anécdota oída, dramatizar un poema, escribir versiones distintas de una misma historia, etc.
- **Transcodificación:** “contar” lo que dice un cuadro o lo que nos sugiere una música, o bien hacer mímica de un mensaje literario.
- **Multicodificación:** el teatro o las formas parateatrales como modelo básico de integración de códigos verbales y no verbales.

1.3 Categorías de base para la evaluación de los desarrollos poéticos de los estudiantes

Se observaron los desarrollos poéticos de los estudiantes y la manera como estos desarrollos aparecen expresados en sus composiciones textuales, partiendo del concepto de *narratividad* como núcleo de los elementos evaluados, a saber: Marcas textuales, Trama, Condensación, Intertextualidad y Alteridad.¹⁰ En la siguiente gráfica se ubica el orden de dichos elementos:

Gráfico N°2



La *narratividad* se refiere a la base textual en la cual se sitúan los elementos que nos permiten identificar la estructura de la acción narrada a partir de la cual el lector elabora interpretación(es) y recomposiciones de un texto que puede o no ser literario. Se trata de un reconocimiento inicial, no especializado, de las estructuras elementales de algunos relatos narrativos, caracterís-

¹⁰ En la definición de las categorías poéticas que se proponen en este capítulo, se retoman algunos de los desarrollos conceptuales elaborados por el profesor Alfredo Elejalde (1997) y se hacen las adecuaciones correspondientes a los objetivos de la presente investigación.

ticos de los modos de contar y de las tendencias actuales de la narrativa, expresados en el cine, la literatura, las historietas cómicas, entre otros.¹¹

Digamos, entonces, que la *narratividad* constituye la categoría de base del análisis y posterior evaluación de las composiciones textuales de los estudiantes (relatos narrativos, verbales y no verbales), a partir de la cual derivamos un subconjunto de categorías menores, referidas a aspectos particulares de la estructura de esos textos.¹²

Las *marcas textuales*, por su parte, se definen como aquellas palabras, frases o signos de puntuación que, distribuidos a lo largo del texto, proporcionan *pistas y direcciones*. En este nivel de análisis, se trata de notar una primera y elemental aproximación de los estudiantes a la estructura básica de los relatos, al orden superficial, que permita ubicar los patrones globales de sentido y orientación de los mismos.

Una aproximación pertinente al concepto de *trama* en relación con la aproximación no especializada a los relatos narrativos, es la que propone la profesora Neyla Graciela Pardo (1998) cuando señala que, al relacionar narrativamente sucesos o hechos para estructurar una trama, el narrador crea o descubre un punto de despliegue específico, un origen y la ruta desde la cual es posible su evolución.¹³ En este punto, se trata de observar hasta qué punto el estudiante identifica el orden implícito de los relatos, derivada de los patrones que regulan el universo de

¹¹ La estructura narrativa está caracterizada generalmente por la acción de los personajes en tanto que constituyen el eje del relato, es decir, el esqueleto a partir del cual el lector construye su interpretación. Esto es posible porque los eventos cobran *sentido* al relacionarse unos con otros.

¹² Cabe notar que en el caso de esta propuesta didáctica se le da al relato breve (literario o no literario; verbal o no verbal) y, particularmente, al cuento corto, un lugar preponderante en la exploración textual, toda vez que esta modalidad permite explorar de manera muy favorable estructuras textuales, asequibles a los modos de representación de la realidad comunes en la cultura estética, audiovisual y literaria de estudiantes que se inician en la Universidad del Valle.

¹³ De esta manera, dice la profesora Pardo, la trama formula una relación entre los sucesos que trascienden el curso natural u obligatorio de las acciones humanas y lo específico del acto de narrar no es la relación de causalidad que se establece entre los hechos, sino la relación motivacional, la imposición de algún tipo de ruptura del orden natural o social para transgredirlo, formulando intencionalmente el conflicto entre lo establecido y la expectativa. (Pardo, 1998:34)

ficción que se instaura en ellos; la manera como la comprensión de este orden en el texto de referencia le permitiría reconstruir ese universo paralelo o alterno y re-crearlo a partir del trabajo de re-composición textual.

La *condensación* (Elejalde, 1997), permite la brevedad, el incremento de la intensidad y la eliminación de lo superfluo. Ciertas técnicas sirven para esto: la elección de una historia simple; el uso de recursos como la selección de materiales para la narración (por ejemplo, un momento dramático o significativo); el *manejo de la escala de la representación* (por ejemplo, la elipsis, el uso de lo implícito o la ampliación sólo de las escenas claves); el uso *del punto de vista del narrador que resume los hechos*, entre otros. Esta capacidad de agrupar sintéticamente los elementos de la estructura narrativa, se erige como una opción estratégica en la composición de textos poéticos del tipo que se proponen en este trabajo.¹⁴

Con respecto a la *intertextualidad*, se la retoma como “diálogo entre los textos”, como una opción de trabajo que, aunque tradicionalmente se relaciona con los textos literarios, se hace extensiva al vínculo entre diferentes formas de los relatos. Según Jurado (Ministerio de Educación Nacional, 1998:82), la intertextualidad relaciona textos proponiendo una relectura de ambos, original y nuevo. Reside en la presencia, en un determinado texto, de expresiones, temas y características estructurales, estilísticas, procedentes de otros textos, y que han sido incorporados a una obra en forma de citas, alusiones, imitaciones, recreaciones paródicas, etc.

Se propone observar cómo los estudiantes trabajan la intertextualidad en distintos niveles: desde el discurso de los

¹⁴ La agrupación adecuada de los elementos del relato (que no debe entenderse literalmente en el sentido de la síntesis), permitirá, además, que el estudiante se aventure en los juegos con el lenguaje a partir del dominio de los implícitos, las presuposiciones, las elipsis, las analogías, la sinonimia, la metonimia, entre otros recursos de la composición poética. Dado el carácter experimental que caracteriza la escritura en el nivel de formación evaluado en la presente investigación, los recursos de condensación que se señalan, entre otros, permiten al estudiante controlar el desarrollo del texto sin perderse en elucubraciones pseudopoéticas o en extensas tramas sobre las cuales no logra el manejo más adecuado.

personajes, por una referencia explícita en boca de alguno de los protagonistas, como contexto ficcional de las acciones de los personajes, creando una analogía entre lo que el personaje hace y la acción a la que remite la cita del intertexto, como evocación de una situación bien reconocida en un contexto local muy puntual, entre otras formas y posibilidades. Este recurso poético les permite abordar los textos como entidades dialógicas en tanto representaciones de la cultura y de la sociedad, de sus distintos conflictos y dinámicas, potenciando una perspectiva crítica y reflexiva en sus procesos de lectura y escritura.

Finalmente, la *alteridad* constituye el ejercicio de reconocimiento mutuo que implica la lectura y que en un sentido profundo lo convierte en un diálogo intersubjetivo en el cual hay que ponerse en el lugar del otro y derivar (viene de “estar a la deriva”, como cuando los pescadores están en el mar sin un punto fijo de referencia) desde las propias intuiciones, prejuicios, saberes previos.¹⁵

Los elementos de la *narratividad* mencionados anteriormente, constituyen un eje fundamental de la evaluación de la propuesta didáctica por cuanto permitieron explicitar algunos logros específicos en términos de la competencia poética de los estudiantes y cómo se manifiesta esta competencia en sus composiciones textuales.¹⁶

¹⁵ Es decir, en la lectura como en la escritura, en un sentido estricto, hay que crear, re-conocer al otro y a través del otro re-conocerse a sí mismo. En esto consiste el recorrido identidad - alteridad - identidad que se renueva permanentemente en el ejercicio de una buena lectura y de una buena escritura.

La importancia de este elemento en la evaluación narrativa, radica en explorar el problema del “otro” en términos del “diálogo”, “comprensión”, “encuentro” y otros similares, que resumen de alguna manera la filosofía y la praxis de la alteridad. En ese reconocimiento del “otro”, además del descentramiento del sí mismo que obnubila y reprime la posibilidad del diálogo, de la interacción, de la fraternidad, tiene lugar el encuentro con la propia identidad. Y la identidad, entendida como una construcción social, dialógica, necesita de la diferencia, de la alteridad. He ahí la validez de la elaboración narrativa como lugar privilegiado para ese encuentro. Se trataría entonces de vislumbrar la presencia de estos rasgos en las composiciones textuales de los estudiantes y notar la manera como se constituyen.

¹⁶ En este nivel se ubican logros específicos derivados de cada ejercicio (es decir, desarrollos poéticos en particular). No significa esto que aquí se agota la evaluación de la actividad propuesta ni de la secuencia didáctica en la que se halla inscrita; se trata, no obstante, de una de las distintas formas de evaluación, complementada por la autoevaluación, la coevaluación, las expectativas sobre el curso y las representaciones sobre su desarrollo, vislumbrados en las encuestas y las entrevistas (previas y posteriores a las actividades de composición textual, respectivamente).

2. Metodología

Se utilizó el modelo de la investigación formativa de tipo cualitativo, el cual permite el reconocimiento de la historia del problema en cuestión; involucra una discusión sobre la formulación del mismo; así como sobre los resultados esperados, en este caso, derivados en opciones pedagógicas y didácticas para los cursos de narrativa y literatura en L1 y L2 en los programas de licenciatura en el área de lenguaje.

La población estuvo constituida por 60 estudiantes de tres grupos diferentes de primer semestre de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle que cursaron la asignatura Lenguaje y Creatividad en los periodos agosto-diciembre de 2002 y agosto-diciembre de 2003. Para efectos de la evaluación de los desarrollos poéticos alcanzados en el curso, se tomó como muestra las composiciones textuales de 12 estudiantes.

Los instrumentos de recolección de datos estuvieron constituidos, además, por un modelo de encuesta (ver Anexo 1) sobre aspectos generales de su cultura estética y literaria, aplicada al comienzo del curso; y una entrevista no estructurada sobre los logros y percepciones generales a propósito de la experiencia escritural y vivencial a través del curso. Se entrevistó a 15 estudiantes (de los tres grupos) que tomaron el curso, quienes en el momento de la entrevista se encontraban en diferentes niveles de formación.¹⁷ (Ver Anexo 3).

Vale decir, sin embargo, que el trabajo descriptivo se centró en las composiciones textuales de los estudiantes, por cuanto constituyen la evidencia más significativa de la ejecución y evaluación de la propuesta didáctica prevista. El seguimiento y evaluación de cada una de esas composiciones se realizó a través de los respectivos cuadros descriptivos (ver anexos 2 y 4).

¹⁷ Para obtener una información más amplia, y en perspectiva, a propósito de la propuesta didáctica realizada, se entrevistó a un subgrupo de seis estudiantes que acababan de terminar el curso (promoción 2003); a seis que lo tomaron en el 2002; y a tres que lo tomaron en 1999.

2.1 Plan de acción didáctica

Las secuencias didácticas estuvieron orientadas por matrices conceptuales y pautas pedagógicas para la realización de las actividades de comprensión y producción textual a través del curso. Estas secuencias constituyen una serie de sesiones organizadas según una progresión que permitió a los alumnos un resultado final, en cada caso relacionado con el desarrollo de su competencia poética. El orden de las secuencias fue el siguiente:

- S 1:** Reflexiones preliminares y acuerdo sobre las nociones de base
- S 2:** Ejercicios de codificación textual
- S 3:** Ejercicios de recodificación textual
- S 4:** Ejercicios de transcodificación y multicodificación
- S 5:** Composición de un relato narrativo final a manera de evaluación

La primera secuencia fue de carácter exploratorio (conocimientos previos sobre los contenidos y actividades previstas; sensibilización frente a la dinámica del curso); las tres siguientes se centraron más en los contenidos conceptuales y procedimentales (apropiación de nociones y estrategias básicas para la comprensión y composición de relatos narrativos, y desarrollo de ejercicios propios de cada eje de contenido); la última secuencia implicó una dimensión más evaluativa (ejercicio de composición que recoge la experiencia escritural del curso).

2.2 Matrices conceptuales

Las matrices conceptuales constituyen los fundamentos de base epistemológica que sustentaron la propuesta didáctica. Son las siguientes:

- La competencia poética entendida como la capacidad de crear mundos posibles a través del lenguaje y sus diferentes formas de representación textual.
- Los mundos posibles como construcción cultural de alteridades a partir de los universos de referencia y de los saberes previos de los estudiantes.
- El proceso de alfabetización creativa como alternativa pedagógica para la construcción de una cultura representacional que vaya más allá del uso instrumental del lenguaje.

- La construcción de un estilo escritural y de la identidad personal de los estudiantes como posibilidad de reconocimiento de su subjetividad.
- El cambio actitudinal de los estudiantes entendido como el desarrollo de una sensibilidad propicia para el reconocimiento de la alteridad y del pensamiento divergente.

2.3 Pautas pedagógicas

Las pautas pedagógicas para el logro de los objetivos del curso fueron:

- El desarrollo permanente de actividades complementarias de comentario, comprensión y composición de relatos narrativos desde la perspectiva creativa.
- La relación transversal entre los conceptos de lenguaje, imaginación y creatividad a partir de las distintas actividades de lectura y escritura.
- La exploración de distintas textualidades a partir del trabajo con relatos narrativos verbales, no verbales y literarios.
- La ubicación de la estructura narrativa de diferentes tipos de relatos.
- La realización de un conjunto de secuencias didácticas, entendidas como una serie de sesiones de trabajo organizadas e integradas según una progresión determinada.

2.4 Codificación de los registros

Tal como lo proponen Coffey y Atkinson (2003), al aproximarse a los registros (encuestas, composiciones textuales y entrevistas) se vincularon los conceptos y los datos, para observar elementos significativos en relación con la evaluación de la propuesta didáctica y sus orientaciones conceptuales y metodológicas.¹⁸

¹⁸ Muchos investigadores de los datos cualitativos, dicen Coffey y Atkinson (2003), comienzan con una investigación de temas y patrones clave. Esto, a su vez, suele depender de los procesos de codificación de los datos. La segmentación y codificación de datos son partes que suelen darse por sentadas en el proceso de investigación cualitativa. Los investigadores, dicen estos autores, han de ser capaces de organizar, manipular y recuperar los segmentos más

En la codificación y recuperación se utilizó un estilo manual muy simple, el cual consiste en marcar con palabras claves en los márgenes de las transcripciones de los registros (encuestas, composiciones de los estudiantes y entrevistas), denominando categóricamente aquellos fragmentos que constituían regularidades (matrices conceptuales), es decir, patrones derivados o aproximados a las hipótesis de la investigación, sus objetivos y su metodología.

En el nivel más simple, los datos se redujeron a categorías genéricas derivadas del componente narrativo (*narratividad*) expresado en las distintas composiciones de los estudiantes y de las representaciones sobre el desarrollo y los logros del curso, manifiestas en las encuestas y entrevistas. Este paso se constituyó en un punto de partida fundamental en la construcción de categorías significativas (matrices conceptuales) que permitieron una interpretación y, por ende, una evaluación cualitativa, más amplia del proceso.

En la encuesta se indagó por aspectos generales de la cultura estética y literaria de los estudiantes, su relación con la lectura y la escritura, sus gustos y preferencias en el ámbito de la lectura, la música y el arte, y sus representaciones a propósito de conceptos relacionados con el contenido del curso. De esta manera, se pretendió recuperar la memoria sobre los factores asociados a sus hábitos de lectura y escritura, de manera que éstos pudieran ser relacionados con sus comportamientos y actitudes frente a la clase, así como con sus logros en cuanto a las actividades específicas derivadas de las unidades didácticas.

Se seleccionaron seis encuestas en las cuales se observó hasta qué punto eran concomitantes los factores asociados a los hábitos de lectura y escritura de los estudiantes participantes con las actitudes y desarrollos poéticos expresados a través del curso, en el marco de cinco matrices analíticas: **1.** Nociones sobre algunos términos básicos de referencia en el curso (pregunta 1);

significativos de los datos. La manera común de hacerlo es asignándoles etiquetas o membretes a los datos, basados en nuestros conceptos. Estos autores hacen hincapié en que a pesar de que la codificación puede hacer parte del proceso de análisis, no debe confundirse con el análisis mismo. En otras palabras, la codificación no debe considerarse sustituto del análisis. (Coffey y Atkinson, 2003:31).

2. Conceptos generales asociados a la dimensión poética del lenguaje (pregunta 2); 3. Hábitos y gustos estéticos de los estudiantes (pregunta 3); 4. Relación personal con la lectura y la escritura (pregunta 4); y 5. Expectativas sobre el curso (pregunta 5).

En el caso de las composiciones textuales, se observó cómo los estudiantes se aproximaron y se relacionan con las textualidades propuestas en el trabajo con relatos narrativos no verbales, verbales y literarios, a partir de los registros seleccionados. El orden analítico y evaluativo de estos registros es el mismo del desarrollo de las cinco unidades didácticas propuestas.

Por su parte, con las entrevistas se propuso reconocer la incidencia del curso en los hábitos de trabajo académico de los estudiantes, en su formación posterior, la idea misma de la creatividad asociada con el lenguaje en el aprendizaje de una segunda lengua, el fortalecimiento de la competencia poética en su lengua materna, entre otros aspectos relevantes.¹⁹ Se trató de mostrar las representaciones sobre el curso, considerando que cada pregunta implicaba un ámbito de representación particular discriminado a través de los registros (p.e. cosas para destacar, experiencias previas, expectativas, etc.). Finalmente se realizó una evaluación general de las entrevistas reseñadas a la luz de los objetivos de la propuesta, las hipótesis formuladas y las perspectivas de trabajo a que puedan dar lugar.

3. Resultados y discusión

Se confrontaron las hipótesis planteadas inicialmente en la investigación con la experiencia del trabajo realizado por los estudiantes, indagando por la manera como esta propuesta, sus

¹⁹ La selección de los datos ilustrativos que se discriminan aquí, significa que fue necesario darle algún sentido a la investigación de la cual provienen. Esto implica que destacamos los elementos asociados a la perspectiva investigativa en términos de encontrar la relación entre el desarrollo de la competencia poética de los estudiantes en este nivel de su formación, el lugar de la propuesta didáctica definida con este propósito, y las percepciones derivadas de la práctica docente de algunos de ellos así como de su posterior experiencia con los cursos del componente lingüístico y específicamente con los del área de lengua materna de la Licenciatura.

presupuestos conceptuales y metodológicos, se hicieron presentes e incidieron en el proceso creativo de los estudiantes.

Para involucrar más significativamente a los participantes, se conjugó la evaluación en términos de coevaluación y autoevaluación, en tanto que elementos propios de la investigación formativa.²⁰ Estos elementos aparecen inscritos no sólo en la observación directa de los trabajos de composición textual sino en las encuestas y entrevistas realizadas a los participantes, en las cuales se manifestó la apreciación sobre el trabajo propio y el de sus compañeros de clase.

No se trató entonces de “comprobar” la adquisición o el dominio de una destreza en particular (por ejemplo, el dominio de un saber declarativo formulado desde una teoría o prescriptiva literaria en particular o la competencia procedimental para “componer” un texto de cierto tipo), sino de notar qué elementos poéticos surgen al disponer un tipo de aproximación a los relatos narrativos verbales, no verbales y literarios, en relación con el universo de representaciones afectivas, estéticas e incluso éticas de los estudiantes en términos de lo que se define aquí como narratividad y algunos de sus componentes derivados (marcas textuales, condensación, trama, intertextualidad y alteridad).

En cada una de las matrices analíticas de las encuestas, los estudiantes manifiestan los universos de representación desde los cuales se aproximan o se han aproximado a los textos del arte y de la cultura en general, y a sus experiencias con la lectura, la escritura y la literatura, en particular. Las nociones sobre algunos términos básicos de referencia en el curso (pregunta 1), permitieron situar nociones previas de los estudiantes que resultan claves a la hora de evaluar sus producciones textuales. Para los encuestados, *Imaginación* es un concepto que remite a la opción

²⁰ La coevaluación es un ejercicio permanente de diálogo a través del desarrollo de las actividades propuestas, donde los estudiantes actúan como pares de sus compañeros frente a los desarrollos que cada uno va alcanzando. La autoevaluación, por su parte, consiste aquí en el reconocimiento de los propios logros de cada uno de los participantes en relación con los ejercicios propuestos y con la actividad general del curso. Este proceso se puede percibir aquí de manera directa, en el desarrollo de los ejercicios a través de las intervenciones de los estudiantes sobre sus propios ejercicios; o indirecta, a través de las entrevistas y de una composición final realizada por ellos durante la última unidad didáctica.

de “ver con los ojos de otro” o “trascender los límites de la realidad”; *Mundos posibles* les sugiere “todo lo que seamos capaces de construir a nuestro alrededor” o “aquello que podemos crear a nuestro alrededor”; *Creatividad*, constituye un “territorio de infinitas posibilidades” o “una manera de ver las cosas”.

Los conceptos generales asociados a la dimensión poética del lenguaje (pregunta 2), ponen de relieve que los estudiantes tienen una aproximación más emotiva e intuitiva que estética propiamente dicha. Sobre *Estilo*, por ejemplo, lo consideran cercano a un “don propio e innato que nadie puede arrancarle a otro”, como una “marca o sello particular de un escritor o pensador” o como “[...] la forma propia de una persona hacer algo”. Para ellos, *Divergencia* tiene que ver con un “conjunto de ideas expuestas desde diferentes puntos de vista”, con “disociación” o con “[...] contradicción, diferencia, diversidad de puntos de vista”. En el caso de *Autonomía*, lo relacionan más con “capacidad para tomar decisiones propias”, “independencia”, o con “poseer criterio propio”.

Los hábitos y gustos estéticos de los estudiantes (pregunta 3), reflejan su inscripción en una cultura prioritariamente mediática, en la que el libro en su formato tradicional y la lectura como ejercicio intelectual (más allá de las tareas académicas), todavía adoptan un estatus muy instrumental. Los *Gustos de lectura*, por ejemplo, están relacionados con “textos de aventuras y superación”, “cómic, revistas, libros de suspenso”, “aventuras, poesía, y lo que me capte mi concentración”; cuando no se refieren a “filosofía, poesía, novelas y cuentos” sin dar indicios de una orientación epistémica precisa.

En el caso de sus gustos musicales y artistas favoritos, los estudiantes acuden a referencias comerciales dominantes en el mercado de la juventud (salsa, merengue, rock en inglés, *Hardcore*, *Death Metal*, *Trans*, etc.), cuando no a los estereotipos de corte más local (la canción social, las baladas, el rock en español), que en todo caso no sugiere una relación significativa con ellos. Los artistas que mencionan como favoritos (que van desde Tom Hanks, pasan por Sergio Vargas, Robinson Díaz, Piázola, Escher, Buñuel, Enanitos Verdes, Tito Rodríguez, entre otros, y derivan en Miguel Ángel,

Serrat, Neruda y Da Vinci), muestran un híbrido incoherente que algunos teóricos neodesocupados o ad portas de la jubilación intelectual denominan postmodernismo, carente de organicidad y de vasos comunicantes.

La relación con la lectura y la escritura (pregunta 4), muestra que, en general, ésta no ha sido precisamente lúdica o abundante. Domina un sentido instrumental de estos procesos en las experiencias académicas y no académicas de los estudiantes, lo cual los hace decir, por ejemplo, que “[...] se limita a los libros leídos en secundaria y alguna que otra revista” o que “[...] en un principio de mi vida fue muy buena. Luego se vio desplazada por la música, la televisión y otras formas de entretenimiento un poco más si se quiere facilista, pero me he dado cuenta que los libros guardan muchos secretos y riquezas que no nos puede entregar ninguna otra”.

En síntesis, las percepciones y representaciones de los estudiantes, manifiestas en esta encuesta, permitieron identificar tendencias e influencias de la cultura y la sociedad contemporánea, particularmente matizadas por fragmentaciones y desdoblamientos a veces impuestos artificialmente por el mercado, aunque también por los nuevos modos de comunicación y de sensibilización que impone una época de grandes y aceleradas transformaciones en lo individual y colectivo. Desde aquí, entonces, se anuncia de alguna manera el imaginario desde el cual comprenden y producen los textos.

En la evaluación general de las composiciones textuales, se nota cómo los estudiantes se aproximaron y se relacionaron satisfactoriamente con relatos narrativos no verbales, verbales y literarios, a partir del concepto de *narratividad* en tanto que constituyó el núcleo de los desarrollos poéticos evaluados (marcas textuales, trama, condensación, intertextualidad, y alteridad).

A través de los ejercicios de composición textual y en el orden progresivo de las secuencias didácticas propuestas, los estudiantes expresaron algunos logros importantes. Aunque en algunos ejercicios se manifiestan de manera diferencial estos logros (p.e. a partir del uso de marcas textuales bien definidas, la economía del lenguaje, una buena articulación de elementos

intertextuales, entre otros), el orden de trabajo de las secuencias didácticas permite ubicar ciertos rasgos creativos dominantes de acuerdo con la especificidad del ejercicio y la naturaleza del texto de referencia (verbal, literario, audiovisual, etc.).

Los elementos de evaluación destacados permiten decir que en el orden de las composiciones textuales y de la ejecución de las secuencias didácticas propuestas, se registraron tres logros generales relacionados con el desarrollo de su competencia poética: 1) el reconocimiento básico de los elementos constitutivos de las estructuras narrativas de referencia; 2) la capacidad de articular diferentes materialidades significantes de orden semiótico, lingüístico y metalingüístico en la composición de un texto propio; y 3) la definición de un estilo escritural propio. Estos logros, surgen de la integración diferencial de los componentes narrativos subyacentes a los ejercicios propuestos (los cuales conforman el orden de la narratividad) y, ante todo, de la manera como los estudiantes los articulan con las representaciones de sus experiencias cotidianas.

En las entrevistas realizadas se observaron distintos ámbitos de representación a propósito de esta experiencia. Aunque se mantuvieron ciertas regularidades temáticas en cuanto a las preguntas formuladas, el énfasis de las entrevistas fue más abierto y terminó asumiéndose un modelo semiestructurado en el que se intentó establecer más un diálogo que un cuestionario propiamente dicho. En cada ámbito sobre el que se indagó (p.e. cosas para destacar, experiencias previas, logros específicos, dificultades, expectativas, etc.), se trató de identificar las incidencias pedagógicas, cognitivas, afectivas, estéticas y vivenciales de la propuesta didáctica realizada.

Los estudiantes destacan como aportes significativos la manera como el curso les permitió lo que ellos denominan “modos propios de expresión”. Este elemento lo caracterizan en este mismo ámbito de representación en términos de “nuevos caminos hacia la lectura”, “reconocimiento de ideas propias”, “abrir la mente a otros espacios”, “ganar seguridad para escribir”, “construir un sujeto que lograra pensarse a sí mismo”, entre

otros. Resulta obvio que esta caracterización surge de una experiencia que introduce elementos novedosos.

Manifiestan igualmente que la experiencia previa (considerada aquí como aquella anterior a la realización del curso de *Lenguaje y creatividad*), con los textos en general y con los textos poéticos en particular ha sido, en sus propios términos, "pobre". Incluso se podría decir que algunos de los términos con los que los encuestados califican esa experiencia previa, son sintomáticos: "superficial", "falta de contacto directo con el texto", "escaso trabajo sobre el significado del texto", "carencia de iniciativa propia", "contacto mínimo con la literatura", "poca relación con la poesía". En cuanto a lo actitudinal, perciben que el curso les permitió una nueva visión de la lectura, motivación para seguir escribiendo, una actitud más abierta hacia los demás, empezar a pensarse a sí como escritores y como lectores, manifestar sentimientos de formas diferentes.

Finalmente, se lograron identificar tres ámbitos que recogen percepciones muy puntuales de los estudiantes sobre: 1) Factores que favorecieron la lectura y la escritura poética; 2) Obstáculos y dificultades encontradas en el mismo; y 3) Influencia del curso en la formación posterior (este último, sobre todo, en relación con quienes fueron entrevistados cuatro años después de haber tomado el curso).

Conclusiones

En la evaluación de la propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia poética de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras se mantuvo un orden de reflexión sobre las causas, los métodos y el tipo de expectativas que generan cierta mirada instrumental del lenguaje y, por lo tanto, una pobre cultura estética y literaria de los jóvenes que ingresan a la educación superior.

La propuesta didáctica de *Lectura creativa y reescritura de textos*, parte del concepto de evaluación como elemento vital y permanente del proceso educativo y no necesariamente como punto de llegada o el corte de cuentas en un momento específico señalado por factores externos al proceso mismo. De ahí que, en

su planeamiento y ejecución, se hayan considerado tres momentos básicos del ciclo formativo de los estudiantes en este nivel: 1) los saberes y experiencias previos (explorados a través de una encuesta mínima); 2) las realizaciones específicas a partir de un conjunto de secuencias formuladas y reformuladas desde la experiencia del curso (observadas a partir de los ejercicios de composición textual); y 3) las valoraciones posteriores sobre los logros del curso y las expectativas en relación con su proyección hacia el futuro (expresadas en una entrevista final).

De acuerdo con lo anterior, en el proceso evaluativo se indagó por el conjunto de representaciones de los estudiantes antes, durante y después del curso, tratando de acoger los principios de la evaluación formativa, en lo que tiene de procesual, reguladora y permanente. De ahí, la importancia de la autoevaluación y la coevaluación como parte substancial de la elaboración y reelaboración actitudinal, el logro de habilidades y el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Para efectos del trabajo con los relatos narrativos, se optó por la perspectiva didáctica de las *lecturas o interpretación de narraciones*, sin priorizar la *iniciación a las estructuras narrativas*, lo cual no excluyó el necesario reconocimiento de algunos modelos básicos de su composición, por ejemplo, a partir de la ubicación de secuencias y funciones. Desde la orientación hermenéutica propuesta, la interpretación textual permitió mayores posibilidades de lectura y escritura creativa, puesto que se logró integrar las valoraciones éticas, estéticas y literarias, expresadas de manera desigual por los estudiantes, de acuerdo con su propio universo de representaciones.

De otra parte, la *narratividad* como patrón conceptual desde el cual se analizaron los desarrollos poéticos evaluados implicó un tipo de aproximación de los estudiantes a la dimensión interpretativa de los textos y, derivado de aquí, una opción reconstructiva de los mismos manifiesta en sus composiciones. Esa *narratividad*, referida a los elementos que les permitieron elaborar interpretaciones y recomposiciones de los textos, permitió igualmente el reconocimiento inicial, no especializado, de las estructuras elementales de algunos relatos narrativos, carac-

terísticos de los modos de contar y de las tendencias actuales de la narrativa expresados en el cine, la literatura, las historietas cómicas, entre otras formas significantes (propias de los consumos culturales de los jóvenes en la actualidad).

Atendiendo al reconocimiento de hábitos de trabajo académico, nivel formativo, preferencias y actitudes, formas y estilos de composición textual, y reflexiones a posteriori de los estudiantes sobre el desarrollo de la propuesta, se logró identificar muchos aspectos relacionados con la incidencia de este curso en su formación posterior, los métodos de trabajo, de lectura y escritura que los estudiantes consideraban adecuados en ciertos casos, la idea misma de la creatividad asociada con el lenguaje en el aprendizaje de una segunda lengua, el fortalecimiento de la competencia poética en su lengua materna, entre otros aspectos relevantes.

Tal como se señaló en su momento, para los estudiantes como para el profesor, la experiencia del curso tiene que ver con un camino en el que todos aprendieron. Desde aquí se pueden reconocer entonces algunos patrones sobre motivos, estilos y representaciones de los estudiantes a la hora de comprender y producir los textos de manera creativa.

Referencias bibliográficas

- ADAM, J. M. (1996). "(Proto) Tipos: La estructura de la composición en los textos". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10, pp. 9-22.
- CAMPS, A. (Coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Biblioteca de Textos, Serie Didáctica de la lengua.
- COFFEY, Amanda y At Paul (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- CORTES, J. y BAUTISTA, A. (1998). "Maestros y estudiantes generadores de textos", *Documento de trabajo del Programa de Mejoramiento Docente en Lengua Materna*, Universidad del Valle.
- ELEJALDE F, A. (1997). "La Narratividad" (online). Disponible en: <<http://www.apuntes.org/materias/cursos/clit/narratividad.html>> Actualizado el 22/08/97.

John Saúl Gil

- GIL ROJAS, J. S. (1999). "Exploración de la función imaginativa en un curso de Lenguaje y Creatividad". Trabajo de Grado de la Especialización en enseñanza de la Lectura y la Escritura, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- (2001a). "Desarrollo de la competencia poética de los estudiantes de un programa de formación de docentes a través de un curso de Lenguaje y Creatividad". Informe de investigación registrada y aprobada por la Vicerrectoría de Investigaciones (R 4159), Universidad del Valle.
- (2001b). "Hacia una pedagogía del lenguaje desde la perspectiva creativa". *Lenguaje*, 28, Universidad del Valle.
- (2003). "Lectura creativa y reescritura de textos". *Revista Enunciación*, 8, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C.
- (2004). *Lectura creativa y reescritura de textos: Propuesta de trabajo para un curso de Lenguaje y creatividad*. Cali: Editorial Anzuelo Ético.
- MARTOS NÚÑEZ, E. (1993). *Métodos diseños de investigación en didáctica de la literatura*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*, Santafe de Bogotá.
- PARDO, N. G. (1998). "Narrar: escritura e identidad". *Revista Universidad del Valle*, 19, Cali.
- UNIVERSIDAD DEL VALLE (2000). Acuerdo 009 de 2000. Serie Reglamentación Institucional, Cali.
- VÁSQUEZ, F. et al. (1999). *Didáctica de la Literatura en la Escuela*. Facultad de Educación, Santafé de Bogotá. D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Sobre el autor

John Saúl Gil

Licenciado en Literatura y Lenguas Modernas y Especialista en enseñanza de la lectura y escritura de la Universidad del Valle. Magíster en Lingüística y Español de la misma Universidad. Vinculado a la Escuela de Ciencias del Lenguaje como profesor de tiempo completo del Departamento de Lingüística.

Correo electrónico: johnsaul@telesat.com.co

Fecha de recepción: 17-04-2006

Fecha de aceptación: 23-08-2006

Anexo 1

Encuesta aplicada a los estudiantes

*Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje*

*Lenguaje y Creatividad
Profesor John Saúl Gil*

Taller de autoevaluación inicial

Nombre: _____ Código: _____ Edad: _____

1. Qué significa para usted:

Creatividad:

Lenguaje:

Imaginación:

Poesía:

Mundos posibles:

2. Defina los siguientes conceptos en sus propios términos:

Lectura:

Escritura:

Enseñanza:

Aprendizaje:

Autonomía:

Alfabetización:

Relato:

Texto:

Narrativa:

Literatura:

Estilo:

Juego:

Divergencia:

Estética:

3. Responda y cite ejemplos en relación con las siguientes preguntas:

¿Qué le gusta leer?

¿Cuáles son sus autores favoritos?

¿Cuál es su música favorita?

¿Qué cine prefiere ver?

¿En general, cuáles son sus artistas favoritos?

4. Brevemente, diga cómo ha sido su relación con la lectura y la escritura dentro y fuera de las aulas de clase

5. ¿Cuáles son sus expectativas sobre este curso?

Muchas gracias por su atención.

Anexo 2

Muestra de dos ejercicios de composición textual

Ejercicios de composición textual de los estudiantes	Desarrollos poéticos logrados
<p>Secuencia Didáctica 3: Ejercicios de recodificación</p> <p>Actividad propuesta: Componer una secuencia adicional para un relato dado, manteniendo la estructura narrativa y la trama básicas del mismo de manera coherente.</p> <p>Texto de referencia: “Maneras de estar preso”</p> <p>Estudiante : Sandra Soto</p> <p style="text-align: center;"><i>Maneras de estar preso</i></p> <p>“Entonces sí, sucedió en el cine Libertad, Gago, Lil, Bergman, el whisky (así es como estaba escrito) y no puedo entender que Gago discutía la problemática moral de Bergman mientras acariciaba las piernas de Lil.</p> <p>Leo algunas líneas más y debo creer que Lil no sabe que yo existo, porque así lo dice este texto, que yo debo creer lo que dice este texto, que lil en la mañana siguiente se arreglará para almorzar a las 11:30 y que gago inventará una cita de trabajo, sentirá pena por mentirme, mientras baja del Ford que le prestaré para que arribe elegante a la casa de Lil, se arregle la corbata y hasta antes de tocar el timbre piense en mi bata naranja, en los mordisquitos en el cuello y en el cine Libertad.</p> <p>En estas líneas vos también te enteraste de la disyuntiva de Gago, porque está escrito que te enterarás pero no entenderás por qué estábamos juntos en la cama y luego el teléfono, la cita del trabajo y las llaves del Ford.</p> <p>Lil que no está leyendo esta página como vos dirá encantada gracias, a donde tú</p>	<p>El texto trata de mantener el juego intertextual, ubicando en esta extensión del relato de referencia sus elementos narrativos característicos.</p> <p>Se presenta una asimilación muy precisa del tono narrativo del texto de referencia, lo cual se expresa en los términos empleados, la sintaxis de la nueva secuencia, el tono irónico del relato y el ritmo de la narración.</p> <p>La inclusión del lector en la narración, el juego de referencia con el texto que a su vez contiene el relato que se nos está contando, la irónica complicidad del narrador- protagonista, incluso el perfil psicológico de los personajes, son integrados a esta</p>

<p>quieras, y no entenderá a gago, pensará que su semblante descompuesto y su nerviosismo son consecuencia de lo hermosa que se ve ella en su vestido de seda azul. Y si leyera este texto no entendería que cuelga la bocina y la mano de gago desata mi bata naranja (es así como alguien lo escribió para que vos creas que yo piense que es así como alguien lo escribió) para terminar abrazados y cansados sobre la alfombra del living, olvidándonos de Lil, Bergman, el cine y el teléfono, hasta mañana a las 11.00 cuando todo suceda como este texto que rechazo dice que sucederá y yo me rompa la cara contra las paredes porque alguien escribe que gago está enamorado de Lil.”</p> <p>Secuencia Didáctica 4: Ejercicios de trans y multicodificación</p> <p>Actividad propuesta: Graficar las secuencias básicas de una película cuya estructura narrativa no debe ser lineal</p> <p>Texto de referencia: Snatch (Cerdos y diamantes) de Guy Ritchie</p> <p>Estudiantes: Daniel Cabanzo y Juliana Valencia (Secuencia 1)</p> 	<p>nueva secuencia sin alterar el tono y el ritmo del texto original.</p> <p>Al final, el texto se va cerrando con la orientación supranarrativa y a la vez cómica producida por el texto de referencia, en la cual el protagonista es consciente de que está dicho de antemano lo que sucederá con él y con la historia en la que participa, incluso como narrador.</p> <p>En las cuatro actividades siguientes, se parte de un texto de referencia verbal, no verbal y/o audiovisual que debe ser transformado bajo una consigna en particular.</p> <p>En esta primera secuencia gráfica, se ilustra la dimensión circular del relato cinematográfico dirigido por Guy Ritchie. En general, las imágenes son representativas de las situaciones características, sus acciones y protagonistas. Las viñetas logran condensar esas situaciones a partir de íconos muy bien definidos y de una secuencia que recoge la trama básica del relato propuesto.</p>
---	--

Anexo 3

Muestra de una entrevista (Fragmento)

Nombre del entrevistado: Andrés Felipe / Edad: 18 años
 Observaciones: Estuvo matriculado en el curso de Lenguaje y creatividad en el periodo agosto – diciembre de 2002

Entrevista 1: (extracto)	Representaciones sobre el curso
<p><i>J: Andrés Felipe ¿Cómo te pareció esa experiencia en el curso, qué destacarías?</i></p> <p>A: Destacaría que siendo una persona que me gusta expresarme mucho, encontré los caminos para expresarme por medio de la escritura en la cual no era muy bueno y tuve la posibilidad de guiarme por medio de los textos y sacar muy buenas lecturas ya que referente a los trabajos cada uno exigía un nivel diferente y temas diferentes. Entonces pienso que como que me abrí al camino de la lectura.</p> <p><i>J: Cómo fue esa experiencia anterior al curso en relación con los textos poéticos narrativos, literarios, tanto a nivel del colegio como de tu vida cotidiana?</i></p> <p>A: En realidad esa experiencia había sido nula por que nunca me había interesado por textos poéticos o textos que fueran como salidos de la rutina, desde que recuerdo de la escuela nunca se interesa por mostrar este tipo de textos creativos imaginativos que nos lleven a otros lugares, solo se interesa por mostrar las viejas obras que en realidad casi no me gustan, entonces mi experiencia había sido nula.</p> <p><i>J: ¿Y cuál sería entonces la diferencia con el curso, en relación con ese tipo de experiencia anterior?</i></p> <p>A: Por su puesto que encontré una gran diferencia por que yo llegué a construir mis propios textos que fueron evaluados</p>	<p>Cosas para destacar</p> <p>Modos propios de expresión</p> <p>Nuevos caminos hacia la lectura</p> <p>Experiencia previa con textos poéticos</p> <p>Pobre experiencia anterior</p> <p>Nuevas experiencias poéticas</p> <p>Aspectos que se enriquecieron</p> <p>Composición de textos propios</p>

<p>y hasta reconocidos por mis compañeros y por el profesor; entonces es muy diferente a leer tus libros, sabiendo que tienes que contestar cosas de memoria, cosas exactas a tener que crearte un mundo, crearte un libro y que no sólo te guste a voz, si no que sea gustoso para las demás personas.</p> <p>J: ¿Qué aspectos de tu formación se enriquecieron a través del curso?</p> <p>A: Creo que son muy beneficiosos, por que antes para empezar un trabajo era un problema hacer una introducción y yo creo que gracias al curso de lenguaje y creatividad hay como la chispa para empezar a hacer cualquier tipo de texto; en cuanto a lo personal, pienso que me he abierto un poco a las personas y que tengo la posibilidad de hablar con cualquier tipo de personas y a la hora de expresarme referente a lo sentimental creo que he mejorado.</p> <p>J: ¿Qué conocimiento específico lograste?</p> <p>A: Pues yo creo que me referiría sin lugar a dudas a Julio Cortazar, que es un escritor muy complicado, que hay que tener la mente muy abierta para entender esos textos. Me referiría también a la literatura asiática exactamente Árabe, de la cual nunca había leído textos y siento que me agrada mucho y que es excelente, ya que gracias al curso y al prof tuve la oportunidad de leerme las Mil y una Noches, que me habían dicho que era un libro hartísimo y larguísimo y en realidad a mi me fascinó.</p>	<p>Logros específicos en el curso</p> <p>Iniciación en los textos</p> <p>Actitud más abierta hacia los demás</p> <p>Conocer escritores y literaturas</p> <p>Comprender la idea de los mundos posibles.</p>
---	---

Anexo 4

Cuadro descriptivo de la última actividad de las secuencias didácticas propuestas

Secuencia 5: *Collage* literario y escritura experimental: Formas creativas de la arquitectura textual
Tema : Composición de un texto narrativo a manera de evaluación del trabajo realizado en clase
Actividad Propuesta: Componer un relato narrativo a partir de la experiencia escritural y vivencial, integrando distintos elementos de los relatos trabajados, momentos y vivencias reales e imaginarias.

Texto de referencia propuesto: Experiencia escritural del curso

Consigna	Parámetros Analíticos	Indicadores	Observaciones
Compongan un relato a manera de cuento, crónica, carta, etc., reconstruyendo la experiencia escritural y vivencial del curso	Propiciar la escritura creativa como un juego experimental con textualidades de distinto orden.	El estudiante inscribe en su composición la experiencia con la escritura creativa a partir del curso.	
Pueden intercalar distintas técnicas narrativas, independiente del género narrativo en particular.	Lograr que el estudiante se apropie de la historia de su proceso escritural	El estudiante integra distintos momentos y técnicas escriturales en un relato narrativo.	
Pueden trabajar en un formato electrónico digital, audiovisual o de cualquier otro tipo.	Permitir el reconocimiento de la escritura como el producto de un proceso creativo permanente, expresado en un relato original	El estudiante reconstruye su proceso creativo escritural a través de un relato narrativo experimental que sintetiza textualidades distintas.	