

*HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE DESDE LA PERSPECTIVA CREATIVA**

*John Saul Gil Rojas
Universidad del Valle*

Resumen

Este texto presenta una síntesis de la experiencia del curso de Lenguaje y Creatividad con cuatro grupos de estudiantes de primer semestre inscritos en la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Universidad del Valle durante los períodos académicos comprendidos entre enero de 1999 y diciembre de 2000. El tipo de investigación tiene que ver con la integración de los principios básicos de la investigación formativa de tipo cualitativa y el trabajo por proyectos, orientado principalmente a partir de los ejercicios de comprensión y composición de relatos no narrativos, narrativos literarios y no literarios. Se indaga principalmente el universo representacional de los estudiantes y se considera la interpretación como punto de partida del trabajo de exploración de la función imaginativa y del desarrollo de la función poética del lenguaje, concebida aquí como la capacidad de crear y proponer mundos posibles.

Abstract

This text presents a summary of the experience of the Language and Creativity Course with four groups of students in first semester enrolled in the Modern Language Program at the Universidad del Valle during academic periods between January 1999 and December 2000. The kind of investigation is related with the basic principles of the qualitative formative investigation and the work by projects, principally guided since the comprehension and composition tasks of non narrative, literary narrative and non literary tales. It is principally explored the representational student universe and it is considered the interpretation as the beginning point of the exploration job of the imaginative function and the development of the poetic function of language, conceived here like the ability of creating and proposing possible worlds.

* Síntesis del proyecto *Desarrollo de la competencia poética de los estudiantes de un programa de formación de docentes a través de un curso de Lenguaje y Creatividad*, aprobado por el Departamento de Lingüística y Filología e inscrito ante la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad.

ANTECEDENTES Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

PRESENTACIÓN

Es importante reconocer cómo en el contexto actual de la legislación educativa de carácter nacional, el Decreto 272 de 1998 llama la atención sobre la necesidad de fomentar procesos de desarrollo pedagógico, conceptual y curricular que permitan comprender el momento histórico que vive el país y los principios que animan el ordenamiento social propio de la democracia participativa.¹

De este criterio se desprende la importancia de los procesos de cualificación docente que, para el caso de los profesores universitarios inscritos en las unidades académicas que forman docentes a nivel de pregrado y posgrado, tendrían que ver con la investigación formativa como lugar de encuentro entre la educabilidad y la enseñabilidad, fundamento de una dialéctica del desarrollo del conocimiento, y de los presupuestos teóricos propios de las disciplinas, así como de los obstáculos epistemológicos que deben ser conocidos por los docentes investigadores en el campo de la educación, cualquiera que sea el énfasis de su disciplina.²

La investigación formativa implica que los docentes se familiaricen, desde su formación, con la investigación pedagógica y educativa que les permita asumir responsable y competentemente la tarea de la enseñanza. Se concibe también entonces como la reflexión sistemática que los docentes hacen sobre la educación, a partir de la relación entre teoría y experiencia. En este caso, la propuesta de trabajo sobre el desarrollo de la competencia poética de los estudiantes universitarios se localiza en la concepción de investigación formativa, por cuanto permite el reconocimiento de la historia del problema en cuestión; permite una discusión sobre la formulación del mismo (relación entre imaginación, lenguaje y creatividad a través de una pedagogía para el desarrollo de la competencia poética); así como sobre los resultados esperados (en este caso el sentido amplio de la propuesta tiene que ver con que los estudiantes avancen en este desarrollo y reconozcan las múltiples posibilidades de

1. MEN, *Sistema Nacional de Acreditación, Evaluación y acreditación previa*, Decreto 272, p. 20

2. En este punto es importante señalar la referencia al texto de Gaston Bachelard, *La formación del espíritu científico* (Siglo XXI editores, Buenos Aires, 1972), del cual el documento Evaluación y Acreditación Previa retoma elementos y conceptos fundamentales.

significación del lenguaje mediante la construcción de mundos posibles), resultados que deben derivar en implicaciones y opciones pedagógicas de desarrollo posterior.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Colombia no existe una fuerte cultura de la lectura. Si se observan los índices de lectura en nuestro país, se establece que los colombianos no leen más de un libro al año, cifra pobre si se la compara con el promedio lector de la sociedad europea o norteamericana (15 a 20 libros anuales), referencia que refleja en términos bien aproximados la frecuencia de lectura, los hábitos culturales y el consumo de objetos simbólicos en nuestro país, lo cual ha variado muy poco en términos generales. En términos cuantitativos ésta es una cifra muy diciente. Ahora bien, si observamos otros aspectos en torno a la promoción de la lectura en la escuela y en todo el sistema educativo nacional, el manejo y utilización de la biblioteca pública y escolar, y el negocio editorial en cuanto a costos de producción, las cifras no son más alentadoras.

Efectivamente, hasta hoy poco ha cambiado el diagnóstico de hace dos décadas según el cual la inmensa mayoría de las escuelas y colegios del país no poseen bibliotecas; un buen número de universidades tampoco las poseen y cuando las tienen, se asemejan a menudo a depósitos de libros sin guías y sin bibliotecarios». ³ Desde un análisis muy actual de la cultura lectora en Colombia, Jorge Orlando Melo describe un panorama que muestra la poca mediación de la cultura escolar a través del texto escrito y de los mecanismos de apropiación del pensamiento reflexivo que de allí se derivan, traducidos en última instancia en un analfabetismo funcional de proporciones alarmantes, especialmente si pensamos en nuestra inscripción como estado moderno en la sociedad del conocimiento. ⁴

3. Moanack, Gloria, "Los niños colombianos son muy malos lectores", *Lecturas Dominicales, El Tiempo*, junio 24 de 1984, pp. 15.

4. "Al comparar la educación de nuestros países con la de los países más desarrollados- dice el profesor Melo-, la mayor diferencia no está en la diversidad de contenidos, la calidad del equipamiento o la preparación de los maestros. En todos estos aspectos, es cierto, existen grandes atrasos en nuestra educación. Pero la gran diferencia está en el modelo central, en la concepción básica, en el núcleo de la práctica docente que rige en Colombia. En esencia es un modelo basado en la comunicación oral, y en la utilización del texto escrito ante todo como apoyo para la memorización de los contenidos(...) Este modelo corresponde a los hábitos culturales de la sociedad colombiana, que nunca llegó a ser una sociedad cuya cultura se basara en el libro. Hasta hace pocos años, la

Sin embargo, frente a un propósito particular y a unas circunstancias específicas de nuestro medio universitario, en donde los cursos de Lenguaje, Español, Talleres de Escritura y Composición, entre otros, se ofrecen como componentes fundamentales para la formación *básica y complementaria* de estudiantes que acceden a múltiples disciplinas y saberes⁵, conviene proponer un enfoque pedagógico que permita un acercamiento más abierto y amable al lenguaje y a sus múltiples formas de representación de la realidad, así como el desarrollo de la capacidad de crear mundos posibles como una opción ética, simbólica, conceptual y política, a favor del ejercicio pleno de la civilidad y para la construcción de una sociedad más democrática y solidaria.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Desde un enfoque funcional de la lengua, es posible pensar una propuesta pedagógica en la que se explore particularmente la función imaginativa del lenguaje⁶ a través de actividades en lo que podemos denominar un proceso de *alfabetización creativa*. El presupuesto de esta búsqueda, tiene que ver con la certeza de que en nuestro medio escolar, desde la educación básica primaria y secundaria, los niveles de representación y simbolización poética de la realidad mediante el lenguaje son poco explorados, lo cual da lugar a niveles mínimos de *semiotización* de la realidad por parte de los estudiantes que ingresan y se mantienen en la universidad.

Esta alternativa pedagógica permitiría no solo la exploración de una función del lenguaje en particular y el enriquecimiento de la competencia poética de los estudiantes en términos de la relación

mayoría de los contenidos de la formación individual se transmitían en forma oral – en la familia, la iglesia, el grupo de trabajo o la escuela. El alfabetismo de la mayoría de la población es un hecho reciente, y las cifras optimistas de los censos recientes no ocultan que, pese a un alfabetismo nominal del 90%, la mayoría de los colombianos siguen siendo funcionalmente analfabetas.” Melo, Jorge Orlando, “La lectura independiza”, Gaceta de Colcultura, Santafé de Bogotá, Nos. 44-45, enero-abril de 1999, p.54.

5. 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*.

6. Halliday define el lenguaje como el vínculo semiótico que produce y renueva los significados culturales y los variados recursos por medio de los cuales la sociedad se entiende a sí misma y se reproduce. Halliday, M.A.K., *El Lenguaje como semiótica social*, Fondo de Cultura Económica, Santafé de Bogotá, 1994.

lenguaje-creatividad, sino que muy seguramente incrementará su potencial lingüístico en términos de realizaciones discursivas de orden explicativo y argumentativo, presentes en la generalidad de las disciplinas académicas de este nivel de formación.

OBJETIVOS GENERALES

- Explorar la función imaginativa del lenguaje y propiciar un mayor desarrollo de la competencia poética de los estudiantes universitarios a través de un proceso de *alfabetización creativa*, entendida como una pedagogía de trabajo que fomenta el reconocimiento del valor creativo de la palabra y de las diferentes manifestaciones del lenguaje (audiovisual, icónico, plástico, verbal, no verbal y literario), como alternativas para la construcción de la significación.
- Enriquecer la competencia poética⁷ y la sensibilidad literaria de los estudiantes, a través del trabajo con relatos narrativos, literarios y no literarios, que permitan la recreación de desarrollos cognitivos alternos, favorables para la comprensión del complejo universo de la ciencia, la cultura, el arte y la filosofía modernos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fortalecer la cultura lúdica, estética y literaria de los estudiantes que llegan a la Universidad, con el fin de potenciar su competencia poética del lenguaje que les permita acceder a múltiples representaciones de la realidad.
- Iniciar con los estudiantes -en y desde el lenguaje- un proceso de *alfabetización creativa*⁸ y de sensibilización frente al arte y la literatura, como opción ética, afectiva y social para la consolidación de una sociedad más tolerante, justa y democrática, en

7. 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. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.* Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*, p. 51.

8. Entendida como la opción pedagógica que va más allá de *alfabetizar* en el sentido literal de "Enseñar a leer y escribir".

diálogo con los orígenes de nuestra nacionalidad y con el pensamiento universal.

PARADIGMA, ÁREA Y MÉTODO

PARADIGMA

El paradigma de los estudios literarios contemporáneos permite abordar el fenómeno creativo desde una perspectiva de trabajo amplia en términos de las posibles realizaciones textuales de los estudiantes.

Apoyándose en Mignolo,⁹ Martos Núñez destaca uno de los principios fundamentales que permite diferenciar el concepto de *crítica* del concepto de *teoría*, subrayando que ésta se ocupa de los *principios generales* en tanto que aquélla se orienta hacia la interpretación de *obras particulares*. Para sistematizar la cuestión, dice este autor, Mignolo distingue dos niveles de acercamiento a la obra literaria: de una parte, la comprensión *hermenéutica*, centrada en los problemas de la interpretación y relacionada con una "*comunidad interpretativa*"; de otra parte, la *comprensión teórica*, orientada hacia los problemas de explicación y relacionada con una "*comunidad científica*". De este modo Mignolo pone de relieve que la función de las teorías de la investigación literaria es *el acto de la producción literaria en general y no el estudio de la lectura de la obra "x"*.¹⁰

Mignolo establece entonces la noción de paradigma como *el marco de referencia más amplio aceptado por la comunidad científica* y clasifica los *paradigmas* de estudio de la literatura en cuatro grupos, incluyendo las subdivisiones de los mismos puesto que cada paradigma puede generar varias teorías:

- I. Paradigma semiológico
 1. Teorías lingüístico- literarias
 2. Teorías del texto literario

9. Mignolo, W. D. , *Elementos para una teoría del texto literario*, Crítica, Barcelona, 1978.

10. Al respecto, señala Eloy Martos Núñez: "Si bien la *crítica* puede sustentarse en 'principios generales', en la medida en que haya una *aplicación* de éstos a una obra concreta entramos inevitablemente en el campo de la *comprensión hermenéutica*, porque *interpretar un texto es situarse irremediabilmente en los parámetros de una comunidad interpretativa*". Martos Núñez, Eloy, *Métodos y diseños de investigación en Didáctica de la Literatura*, p. 13.

II. Paradigma fenomenológico

1. Teorías de la estructura ontológica de la obra literaria
2. Teorías de la recepción

III. Paradigma sociológico

IV. Paradigma psicoanalítico

En la aproximación a los textos literarios, es importante destacar también los diversos niveles de comprensión que, en un momento curricular y en un contexto determinados, resultan pertinentes para un diseño didáctico en el área de lenguaje. En este caso nos interesa trabajar la *comprensión de primer grado*, en términos de aproximación inicial y participativa al texto literario, dejando en un segundo plano la *comprensión de segundo grado*, entendida como aproximación secundaria o especializada al texto literario en particular y a los relatos en general.¹¹

ÁREA DE INVESTIGACIÓN

Dado que nos interesa en esta propuesta el trabajo de comentario y composición de textos como actividad *transversal* dominante en el Curso de Lenguaje y Creatividad, proponemos su inscripción en la dimensión hermenéutica del lenguaje, como área de investigación. Esta opción se inscribe dentro de la didáctica del comentario de textos que, según Martos Núñez,¹² tendría que ser abordada desde tres planos principales:

- a) Teoría y análisis del texto
- b) Hermenéutica del lenguaje
- c) Instrucción de la literatura

11. En la perspectiva de una aproximación didáctica pertinente a los niveles iniciales de formación y recreación del universo literario, Mignolo destaca una comprensión de *primer grado* y una comprensión de *segundo grado*: "(...) la primera se realiza bajo la forma de *participación* y la segunda de *observación*. En la primera actuamos como lectores/ oyentes que nos acercamos a Hansel y Gretel. La *participación* se evidencia ya no en las formas intersubjetivas de comprensión que nos hacen adscribir estos relatos a unas clases convenidas ("cuento", "novela"...), sino a la propia dimensión patética de dichas historias. En cambio, en la comprensión teórica, actuamos como lo hizo V. Propp al estudiar los cuentos maravillosos rusos, intentando explicar una serie de regularidades apreciables en todos los cuentos y diseñando unos instrumentos de análisis que reconstruyeran el "funcionamiento del objeto", en suma, una *Morfología* del cuento que dilucidase sus elementos significativos. Nació así el modelo de Propp, prototipo de diversos modelos narratológicos elaborados por Greimas, Todorov, Bremond...etc. Claro está que aquí la actividad principal no es la de participar sino la de observar (analizar, organizar el conocimiento en conceptos...). Un modelo del cuento maravilloso (por ejemplo, Las Funciones de Propp.), no pretende sustituir al cuento mismo ni desvelar por ejemplo el confuso contenido de *Hansel y Gretel* ni ser un juego creativo (Rodari, Lacau), sino que trata sólo de describir las reglas de composición narrativa. *Ibid.*, p.17.

12. Martos Núñez, Eloy, *Op.Cit.*, P. 45.

En nuestro caso, la segunda opción define la posibilidad más acertada al tipo de aproximación planteada en este proyecto, a partir del reconocimiento de las dimensiones psicopedagógicas, lingüísticas, estéticas, sociales y curriculares implicadas en esta perspectiva de trabajo, toda vez que indaga principalmente el universo representacional de los estudiantes y considera las interpretaciones posibles como punto de partida del trabajo de exploración de la función imaginativa del lenguaje.

MÉTODO

En la investigación didáctica propiamente dicha y en la propia configuración de la Didáctica como ciencia, señala Martos Núñez,¹³ se da una duplicidad analizada por el profesor Pérez Gómez en su estudio sobre epistemología de la educación. De este modo, dice el autor, podríamos distinguir dos dimensiones constitutivas de la Didáctica de la Literatura y, agreguemos aquí que muy posiblemente también en la del lenguaje, a través de las siguientes dualidades:

- a) Normativas vs. Explicación
- b) Comprender vs. Explicar
- c) Enfoque cualitativo vs. Enfoque cuantitativo
- d) Comunidad Escolar vs. Comunidad Científica
- e) Investigación en la acción vs. Investigación nomotética¹⁴

Uno de los criterios básicos para orientarnos en la investigación cualitativa desde un enfoque hermenéutico, tiene que ver con la constatación de que el rigor de los métodos experimentales aplicados y el enfoque cuantitativo no logran reconocer o controlar las variables impredecibles de la vida en el aula, que en estos casos pueden resultar

13. *Ibid.*, p.35.

14. El profesor G. De Landsheere, en su estudio *La investigación experimental en educación*, corrobora estas bipolaridades al subrayar que –en el campo de la investigación psicológica o educativa– se produce una escisión entre dos enfoques tradicionales de la ciencia: uno de ellos se apoyaría en la tradición aristotélica y buscaría la explicación de los fenómenos en términos de finalidades, intenciones, motivos...; otro, de carácter positivista –más cercano a la tradición “galileana”–, identificaría la explicación científica con la explicación causal, dejando de lado los aspectos de *finalidad*. En consecuencia, existe una perspectiva que se pregunta *cuál es la estructura del fenómeno* (explicación) y otra que se pregunta *cuál es su función*. La primera corresponde a una investigación nomotética, es decir, destinada a *establecer leyes y generalizaciones, y por tanto más dependiente del enfoque cuantitativo y de los métodos de la comunidad científica*. En cambio, en la segunda se trata ante todo de *comprender el fenómeno educativo a fin de extraer criterios o normas que puedan aplicarse a la práctica de la enseñanza* (por ej. planificación y organización escolar) y, en definitiva, a las *decisiones* que el docente tiene que ir tomando continuamente. Es lo que Corey define como *investigación en la acción*. *Ibid.*, p.36.

las más decisivas para el desarrollo de alternativas pedagógicas, didácticas y curriculares abiertas a la multiplicidad situacional, experiencial y cognitiva del ámbito escolar.

Al examinar las diferencias entre el enfoque *cuantitativo* y el enfoque *cualitativo* de la investigación experimental, optamos por el segundo, tratando de definir el énfasis mismo de la orientación de este trabajo en términos de una exploración de los procesos de comprensión y composición textual que permita el reconocimiento de las variables propias del ámbito educativo y del complejo universo de mediaciones que lo constituyen en nuestro medio, sin el objeto de demostrar o comprobar una definición teórica preestablecida.

ESTRATEGIAS DE DISEÑO DEL PROGRAMA Y UNIDADES DIDÁCTICAS PROPUESTAS

COMPRESIÓN, COMENTARIO Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS COMO EJERCICIOS BÁSICOS DEL CURSO

Como vimos, Mignolo distingue 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. Habría que pensar, sin embargo, que así como en un momento determinado se integran varios modelos de análisis y estrategias de diseño didáctico, de la misma manera en la comprensión, comentario y composición de los relatos resulta interesante la integración de la comprensión teórica con la comprensión hermenéutica, como perspectivas complementarias que permiten una exploración a la vez analítica y creativa del lenguaje.

En este caso, las diferentes *gramáticas* del lenguaje permiten diferentes aproximaciones y usos en contextos propios, lo cual da lugar a la opción creativa de *desnormalización*, como en el caso de la *Gramática de la Fantasía* de Rodari, pero que permite igualmente la opción pedagógica complementaria de *normalización*, es decir, de reconocimiento de la literalidad semántica y textual como punto de partida del trabajo creativo en un momento determinado.

En algunos de los ejercicios realizados en clase, se hace evidente esta integración con muy buenos resultados, aunque en general el énfasis lo hacemos en la comprensión hermenéutica por cuanto permite

la realización más significativa de los estudiantes con su mundo afectivo, social y personal a partir del trabajo con los textos.¹⁵

PLAN DE ACCIÓN DIDÁCTICA

Se refiere a las matrices conceptuales y a las pautas para el desarrollo de las actividades del curso.

MATRICES CONCEPTUALES

Los conceptos de base que sustentan esta propuesta didáctica, relacionados con los procesos de comprensión y producción creativa de relatos no narrativos, narrativos literarios y narrativos no literarios, son los siguientes:

- La noción de competencia poética entendida como la capacidad de crear mundos posibles a través del lenguaje y sus diferentes formas de representación textual.
- La noción de 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 simbólica y representacional, más allá del uso instrumental del lenguaje.
- La construcción de un estilo escritural y de la identidad personal como posibilidad de reconocimiento de la subjetividad, a partir de las valoraciones del mundo a través del lenguaje.
- El cambio actitudinal de los estudiantes entendido como el desarrollo de una sensibilidad propicia para el reconocimiento de la alteridad y del pensamiento divergente, principios de la tolerancia y del respeto mutuo que sustentan la ética y la cultura de la democracia.

15. A propósito de los ejercicios de *normalización* y *desnormalización* como opción pedagógica de aproximación al universo textual, nos dice Martos Núñez: "Pero ¿qué significa normalizar? En sociolingüística se habla de que una lengua está normalizada cuando se halla estabilizada socialmente. A nosotros nos interesa más la acepción de normalizar como *estandarizar*, *reducir algo difícil a algo diferente a un patrón común conocido* (...). Por ejemplo, cuando un médico ha de hacer comprender una enfermedad a su paciente, tiene que normalizar o estandarizar el mensaje médico a un mensaje coloquial. En suma, ha de *traducir* de algún modo el mensaje, o, si se quiere usar la terminología de Bernstein, ha de pasar de los tecnicismos y construcciones formales del *código elaborado* a la simplicidad del *código restringido*. Ibid., p147.

PAUTAS BÁSICAS PARA EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Según los antecedentes señalados y las unidades didácticas propuestas en el subsiguiente modelo de intervención, las pautas para la aplicación de estrategias de creatividad seguidas en el desarrollo del curso son:

- El desarrollo permanente de actividades complementarias de comentario, comprensión y composición de relatos desde la perspectiva creativa
- La relación transversal entre los conceptos de lenguaje, imaginación y creatividad a partir de las distintas actividades con los relatos
- La exploración de distintas textualidades a partir del trabajo con relatos no narrativos, narrativos literarios y narrativos no literarios
- La ubicación de la estructura básica de diferentes relatos narrativos
- La realización de un conjunto de secuencias didácticas, entendidas como sesiones de trabajo organizadas e integradas según una progresión que permita al alumno la comprensión y producción permanente de distintos relatos

CUADROS DESCRIPTIVOS DE LAS UNIDADES
DIDÁCTICAS REALIZADAS

La representatividad de las producciones textuales referenciadas, está directamente relacionada con criterios de mayor o menor aproximación a los parámetros analíticos y a los indicadores establecidos en cada una de las actividades propuestas en las cinco unidades didácticas diseñadas para el desarrollo del curso. Es importante precisar aquí que de una muestra aproximada de 1500 trabajos realizados por una población de 100 estudiantes (25 estudiantes por cada uno de los cuatro grupos, 15 ejercicios individuales y 5 colectivos por cada estudiante), se realizó el registro de 20 textos con sus respectivos cuadros analíticos, a partir de una discriminación positiva de carácter cualitativa.

A manera de ejemplo, veamos tres cuadros descriptivos de los ejercicios realizados en el curso, correspondientes a dos de las producciones textuales más representativas de los estudiantes.

Primera Unidad Didáctica

Secuencia 1: El círculo de la actividad Creativa

Tema 1: Reflexiones preliminares

Actividad Propuesta: Leer y componer un texto sobre nuestra propia imagen como lectores y escritores a partir de un relato narrativo

Texto de referencia: «Borges y yo» de Jorge Luis Borges.

¿ESA SOY YO?

Lina me conoce bien, igual que yo a ella. Tenemos muchas cosas en común, como el gusto por los sundaes de chocolate y por montar bicicleta. Pero a veces cuando nos sentamos a conversar y le digo sus cuantas verdades, se muerde los labios de la rabia porque no me puede callar.

Antes ella era tan callada..., solo me seguía, me balanceaba la hamaca cuando yo llegaba cansada y de vez en cuando opinaba sobre lo que hacíamos en el día. Poco a poco fue cogiendo confianza y yo la fui dejando; fue y fuimos cambiando con el pasar del tiempo. Después era Lina la que elegía qué vestir, qué comer, a dónde ir, la fui aceptando así como ella lo hizo también. Ya es imposible deshacerme de ella. Todas mis cosas junto con mi historia y mi vida han ido quedando para Lina. Nos hemos ido uniendo cada vez más. Y aunque a veces peleamos, Lina siempre está conmigo y yo estoy con ella cada vez que hay que decidir, escribir, hablar, o pensar en algo.

Lina Vanesa Marulanda*

(29 de octubre de 1999)

*La autora nació en Cali el 10 de abril de 1981. Vive aún en su ciudad con sus padres y un hermano. Actualmente cursa quinto semestre de Lenguas Modernas en la Universidad del Valle.

Consigna	Parámetros Analíticos	Indicadores	Observaciones
Mediante una breve composición expresen el desdoblamiento propio de cuando escribimos y construimos mundos alternos, tal como lo manifiesta Borges en este relato.	Permitir a los estudiantes reconocerse a sí mismos como sujetos y objetos de la escritura creativa a partir de la construcción de mundos posibles desde un mundo de referencia propio.	El estudiante logra reconocerse y diferenciarse a sí mismo como sujeto y construir su propia imagen como protagonista de una ficción narrativa en la que se inscribe voluntariamente.	Lina realiza una composición interesante, que revela de manera muy fina el desdoblamiento propio del paso de la adolescencia a la juventud y el control de las acciones que genera el diálogo con el super yo en tanto conciencia crítica propia. Además, logra mantener coherentemente el modelo tipológico propuesto en el texto de referencia.
	Sensibilizar sobre la dimensión recreativa del lenguaje y su lugar en la creación de un estilo escritural personal más allá de su uso instrumental.	El estudiante construye creativamente un juego de interacciones ficticias y reales a partir de su propia imagen como escritor.	
	Diferenciar de una manera primaria las instancias narrativas del narrador y del protagonista de un relato narrativo literario.	El estudiante expresa su mundo afectivo y personal a través del lenguaje escrito.	

Primera Unidad Didáctica

Secuencia 1: El círculo de la actividad creativa

Tema 2: Composición de un relato narrativo

Actividad Propuesta: Componer un relato narrativo, tomando como referencia una situación real o imaginaria de la vida cotidiana

Texto de referencia: Anécdotas varias de alguien real o imaginario

LO QUE ESCRIBO

La frecuencia con que escribo no es muy alta, no pasa de una página semanal. Se dan cosas interesantes cuando escribo, como el inevitable dolor de cabeza de las primeras líneas y la ocasional fluidez a continuación de éstas. La memoria suele aportar notorios detalles, fruto de lecturas, pensamientos del pasado y cosas sucedidas que surgen no para herir o avergonzarnos sino para convertirse en frases y párrafos. Presta una gran ayuda también la opinión que nos hayamos formado sobre las cosas, aspecto este de naturaleza ciertamente cambiante y engañosa.

Cuando acudimos al ensueño solemos fabular o poetizar aunque necesitamos de un arduo trabajo para darle claridad a las imágenes y así saber poblar el papel coherentemente; si no se presta para la claridad, el ensueño solo sirve para divagar y perder el tiempo.

Son diversas las condiciones que se presentan a partir del deseo de escribir, tales como el deseo que nos mueve a hacerlo, disponibilidad de objetos y espacio atmósfera apropiada, taza de café, música, en fin, también nos enfrentamos a la escasa prevención de las eventualidades por lo que solemos tener la idea clara pero no un lápiz, papel pero no lápiz o se tiene lo anterior pero no la destreza gramatical de poner por escrito lo pensado.

Hay ocasiones donde se pierde el deseo de escribir o de "gramaticalizar" el pensamiento y recurrimos más bien a otros procesos de expresión, ya sea el dibujo, la narrativa oral y tal vez luego el accidente llamado inspiración, sea lo que decida tomar el camino de la escritura aunque no necesariamente el de la abundancia o la fecundidad. Sucede frecuentemente que no se termina lo que se empieza a escribir, lo que se hace es suponer una conclusión sobre el asunto y los detalles sobrantes se apuntan, sin tener en cuenta que a duras penas se vuelve sobre lo ya escrito, apuntado, etc.

Para terminar, sostengo que la gramática plantea la calamidad predominante a la hora de escribir algo. También a veces no se da la coordinación requerida entre riqueza de las ideas y decisión de la mano para empezar.

Luis Fernando Ruiz*
(agosto de 2000)

* El autor nació en Ipiales (Nariño) en 1979. Vive en Cali con sus padres y una hermana. Actualmente cursa tercer semestre de Lenguas Extranjeras en la Universidad del Valle.

Consigna	Parámetros Analíticos	Indicadores	Observaciones
A partir de una anécdota real o imaginaria, componer un relato narrativo en donde expresen su propia imagen como lectores y escritores de textos.	<p>Introducir el concepto de relato narrativo.</p> <p>Iniciar a los estudiantes en la escritura creativa que les permita recrear una anécdota real o imaginaria.</p> <p>Articular el lenguaje cotidiano al lenguaje de la posible ficción narrativa.</p>	<p>El estudiante reconoce los relatos narrativos a partir de su propia producción textual.</p> <p>El estudiante inicia el juego creativo a través del lenguaje, articulando elementos cotidianos al mundo de ficción construido en su texto.</p> <p>El estudiante se introduce en el universo de la verosimilitud mediante la utilización de un lenguaje y de unas referencias coherentes con la vida cotidiana.</p>	<p>Luis Fernando compone un texto narrativo en el que nos aproxima a su autoreconocimiento como lector y escritor, acudiendo a un lenguaje que sugiere la atmósfera propia de quien se inicia en la experiencia escritural.</p> <p>Los elementos sencillos de la cotidianidad se mezclan con la reflexión sobre el escribir, a través de algunas imágenes poéticas interesantes.</p>

Primera Unidad didáctica

Secuencia 2: Comprensión y Producción primaria de textos

Tema 1: Lectura y ejercicios creativos de exploración textual

Actividad Propuesta: Producir un relato narrativo a partir del establecimiento de una analogía entre el amor y el fútbol el amor y las matemáticas o el amor y la ensalada

Texto de Referencia: Vivencias propias

EL AMOR Y EL FÚTBOL

Recibo el esférico con mis piernas, corro volátil y desde el centro con un puntapié le entrego una chocolatina, sonrío no más, lo tapa; Mucho arquero! Se aleja, desde el medio campo, lo observo, mucho músculo, mucha fuerza, muchas piernas ...se trae una jugada en la cabeza, me está tratando a punta de penas máximas, una aquí otra allá, como duele en el alma, digo en la cancha.

No hay meleíto, no hay toque toque, que aburrido se pone este partido, preferiría que fuera un partido amistoso, estaríamos más cerca. Sólo me rechaza. Me concentro entonces en mi objetivo, planeo una "táctica y estrategia", leo y releo. Soy el director técnico, el delantero, la defensa... ¡la defensa! Me he puesto el uniforme, las medias, las canilleras y los guayos. Estoy preparada, juego limpio pero certero, no le voy a gastar más neuronas pero sí sudor, voluntad, brío... como mi corazón el balón va y viene, lo recibo con el pecho, este escote me luce... Me llama el arco, lo veo cerca, el campo abierto, hay viene el gol.

Por fin una gambeta, me coge las manos, se pone muy emocionante el partido. Cada jugador está dando lo mejor de sí mismo, hay tiros de esquina, saques brillantes, pascitos al mejor estilo suramericano, ya veo la meta, los labios se acercan, me besa y gooooooooooool!!!! Golazo!!!! Los reporteros por fin me halagan goooool!!!!. Se me sale el corazón, las palabras a borbotones en mis oídos, los espectadores han empezado a agitar sus banderas, lanzan papeles, rosas a la cancha... este es un momento cumbre en la historia, el gol se metió con el puntapié del arquero. Tiempo, acabó el primer tiempo...

En el segundo tiempo los jugadores ingresamos muy confiados al campo de juego, vamos decididos a golear. Ataca por delante, encima, al lado, arriba, siempre al arco; se dirige rápidamente al grano, me abraza fuerte, me acaricia, me deslizo tranquilamente, el sol calienta fuertemente y nos quitamos las camisetas bañadas en sudor, pero de pronto en una jugada equívoca, el balón se desvía y el partido toma un giro sorpresivo. Me siento casi desahuciada, se descontrola, corre a millón por la cancha, tiene el balón en la mira, lo alcanza y prrrrrrrriiiiiiii el árbitro a tiempo da la señal: Mano!!! Y sentencia la tarjeta amarilla, pues el acto fue totalmente intencional.

Continúa el juego con furor, el estadio parece venirse al suelo, se acerca lentamente, con los ojos cerrados y con un movimiento circunforme se viene hacia el arco, los espectadores están extrañados, no entienden porqué su favorito se acerca al arco y ¡BASTA!... autogol a mi favor.

El enfrentamiento se pone tenso, está ofendido y ha bajado la guardia; en la cancha los cuerpos se dispersan y el corazón se aplaca, y con el alma triste se pueden vislumbrar unas jugadas poco elaboradas. Parece que todo se ha acabado, no hay competencia y el marcador del tiempo todavía muestra 15 minutos para que este caos finalice. Se sale de la cancha y toma un segundo aire, entra en el campo un poco más animado, trae una jugada maravillosa en las piernas, en la mente.

John Saul Gil Rojas

De nuevo se reanuda el azar, dispuesto y con los ojos enfurecidos tras el balón hace lo que sea por poder tenerlo bajo control, lo arrebató con los pies, se inicia casi un combate, no respeta y con una plancha al balón comete falta y el árbit

(11 de febrero de 1999)

La autora nació en Pereira el 29 de junio de 1980, vive con su familia y actualmente estudia la Licenciatura en Arte Teatral del Instituto Departamental de Bellas Artes.

Consigna	Parámetros Analíticos	Indicadores	Observaciones
Establezcan un juego escritural a partir de la construcción de analogías poco comunes que den lugar a un relato narrativo.	<p>Lograr que los estudiantes escriban un relato narrativo a partir del establecimiento de relaciones poco comunes.</p> <p>Reconocer el pensamiento divergente a través de la escritura creativa.</p> <p>Aplicar la analogía como una estrategia creativa importante en la composición textual.</p>	<p>El estudiante compone un relato coherente, manteniendo la relación analógica de principio a fin del relato narrativo.</p> <p>El estudiante reconoce posibilidades de relación y representación múltiples.</p> <p>El estudiante incorpora acertadamente el concepto de analogía en la composición de un relato narrativo.</p>	<p>Tatiana logra un excelente relato narrativo en el que recrea con mucha gracia una analogía posible entre el amor y el fútbol. El texto expresa una dimensión dramática de la sensualidad a través del lenguaje en el aparente escenario de un juego de fútbol, con sus expresiones y situaciones típicas. Cumple un papel clave aquí la presencia de clichés propios de las narraciones futbolísticas más conocidas en nuestro medio.</p>

EVALUACIÓN DEL CURSO POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

La evaluación del curso se realizó dos grupos de 25 estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, matriculados durante el semestre académico agosto–diciembre de 2000. En esta evaluación utilizamos una encuesta que recoge el desarrollo del proceso de acuerdo con los objetivos definidos en este proyecto didáctico.

Es importante señalar que el objetivo del énfasis se evalúa en tres niveles de desarrollo: 1. El proceso mismo de la construcción de una sensibilidad favorable al desarrollo de la *competencia poética* de los estudiantes. 2. El proceso de *alfabetización creativa*, como opción para crear *mundos posibles* y 3. La posibilidad de lograr en los estudiantes el reconocimiento de las múltiples opciones recreativas del lenguaje en la constitución de un estilo personal. Los aspectos evaluados cuyas “frecuencias” o regularidades señalamos, definen entonces el tipo de aproximación hacia el logro o no de los objetivos antes mencionados.

Por su complejidad, la clasificación de estos aprendizajes y de los logros obtenidos deben constituir un objeto de investigación formativa para los docentes. Digamos, también que la mediación meta-cognitiva de un proceso evaluativo de los estudiantes tendría que ver en este caso con categorías de observación como las siguientes:

- ✍ Capacidad para relacionarse y comunicarse con otras personas
- ✍ Construcción de conceptos nuevos
- ✍ Desarrollo de conceptos psico-socio-afectivos
- ✍ Disponibilidad para acoger lo emergente, previsto o no previsto
- Inclusión de perspectivas divergentes en las propuestas creativas propias.¹⁶

En la consideración de estos criterios asumidos una concepción de evaluación ligada a la pedagogía de proyectos, en la cual el proceso formativo se integra a la transformación del mundo subjetivo, social y cultural del sujeto, en este caso desde el lenguaje como mediador de las prácticas humanas y de sus construcciones mentales. En esta perspectiva resulta definitivo, entonces, pensar en el cambio actitudinal de los estudiantes como una dimensión formativa y por lo tanto evaluativa fundamental en este proceso de realfabetización creativa.

16. Para la definición amplia de estas categorías y relación con el proceso evaluativo ver: Jolibert Josette y Jacob Jeanette, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*, Santiago de Chile, Dolmen, 1998.

CONCLUSIONES

La naturaleza cualitativa del enfoque aplicado permite hacer una aproximación tanto a las categorías desde las cuales se diagnostican las condiciones de los estudiantes frente al desarrollo de la competencia poética, como a las actividades respectivas a partir de las cuales se proponen alternativas para el logro de mejores posibilidades de enriquecimiento de sus universos simbólicos y representacionales a través del lenguaje.

Queda claro que no se postuló como parte de los objetivos, ni se trató de alcanzar taxativamente a través de su desarrollo metodológico, el incremento de alguna habilidad del lenguaje en particular, sino que más bien se insistió en una mirada distinta del lenguaje, no necesariamente entendido como instrumento de la comunicación, sino más bien en su calidad de materia prima de la creatividad poética a partir de las múltiples representaciones del mundo natural, social y cultural por parte de los participantes en esta aventura.

Estas representaciones, forjadas a partir del trabajo transversal de comprensión y composición de relatos narrativos, no narrativos y narrativos literarios, permitieron una explosión de variables que dejaron entrever las valoraciones propias del mundo y del saber experiencial de los estudiantes, forjar de manera inicial en muchos casos un estilo y una identidad individual a través del lenguaje, y descubrir las posibilidades expresivas como un elemento de autoreconocimiento a veces oculto por el mundo convencional del orden, la pulcritud excesiva, el purismo lingüístico y el poder.

Es importante, en todo caso, plantear en este punto cómo el carácter experimental de esta investigación y la aproximación inicial a una dimensión tan poco explorada en nuestro medio, como es el desarrollo de la dimensión poética del lenguaje y su importancia en la construcción de una nueva sensibilidad, a partir de desarrollos cognitivos, afectivos, lingüísticos, éticos y actitudinales alternos, marca un punto de partida para una investigación posterior, que pueda indagar sobre aspectos específicos de estos posibles desarrollos y proponer métodos, didácticas y, por qué no, una pedagogía novedosa que retome los aportes de las disciplinas y saberes más actuales de manera integral e interdisciplinaria.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICIO de Escorcía, Blanca, 1991, "La lectura como forma de acceso al conocimiento", en *Lenguaje* No. 18, Universidad del Valle.
- BAENA, Luis Ángel, 1996, "Funciones del lenguaje y enseñanza de la Lengua Materna", en *Lenguaje* No. 24, Universidad del Valle, Pág. 156-166.
- 1996, "Lenguaje y Educación", en *Lenguaje* No. 24, Universidad del Valle, Cali.
- BAJTIN, Mijail, 1993, *Problemas de la poética de Dostoievsky*, Fondo de Cultura Económica, Santafé de Bogotá.
- BARRERA LINARES, Luis, 1994, "La narración mínima como estrategia pedagógica máxima", *Perfiles educativos*, No 66.
- BETTELHEIM, Bruno, 1997, *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*, Editorial Crítica, Barcelona.
- 1989, *Educación y Vida Moderna*, Editorial Crítica, Barcelona.
- BETTELHEIM, Bruno, y ZELAN, Karen, 1989, *Aprender a Leer*, Editorial Crítica, Barcelona.
- BODEN, A. Margaret, 1994, *Lenguaje, cognición y creatividad*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- CARRETERO, Mario, 1993, *Constructivismo y educación*, Editorial Luis Vives, Zaragoza.
- CORREA, Miralba, 1997, "La Práctica Textual, un marco para el trabajo en lectura y producción de textos", en *Documentos de trabajo*, Universidad del Valle, Cali.
- CORTES, James y BAUTISTA, Alvaro, 1998, *Maestros y estudiantes generadores de textos*, Universidad del Valle, Cali.
- BRUNER, Jerome, 1996, *Realidad mental y mundos posibles*, Editorial Gedisa Barcelona.
- ECO, Umberto, 1987, *Lector in fábula*, Editorial Lumen, Barcelona (2a. edición).
- GARCIA MÁRQUEZ, Gabriel, 1993, "La poesía al alcance de los niños" (Prólogo del *Informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo de Colombia*), Santafé de Bogotá.
- GARDNER, Howard, 1997, *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura Económica, Santafé de Bogotá.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ Antonio, 1993, *El texto narrativo*, Editorial Síntesis, Madrid.
- GIL ROJAS, John Saúl, 1992, *El niño y la Literatura Infantil en Colombia*, Monografía de Grado de la Licenciatura en Literatura, Universidad del Valle, Cali.
- 1996, *Enseñanza de la Lengua Materna y de la Literatura Infantil*, Anteproyecto de tesis para el Master Internacional en Creatividad Aplicada Total, MICAT, (Aprobado) Universidad de Santiago de Compostela, España (Inédito).

- 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, Universidad del Valle, Cali.
- HALLIDAY, M.A.K., 1996, *El lenguaje como semiótica social*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- HUIZINGA, Johan, 1995, *Homo Ludens*, Alianza Editorial, Barcelona.
- J AUS, Robert, 1998, *Pour une herméneutique littéraire*, Gallimard, París.
- JOLIBERT, Josette, 1996, *Pedagogía de Proyectos*, Teleconferencia de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, Cali.
- JOLIBERT, Josette y JACOB Jeannette, 1998, *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*, Santiago de Chile, Dolmen.
- MARTÍNEZ, Fabio, 1999, *El viajero y la memoria* (Ensayo sobre la cultura Colombiana visto a través de la ficción literaria), Tesis Doctoral, Université de Québec à Montréal.
- MARTOS NÚÑEZ, Eloy, 1993, *Métodos diseños de investigación en didáctica de la literatura*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- MAX NEEF, Manfred, 1992, "El acto creativo: desde la esterilidad de la certeza hacia la fecundidad de la incertidumbre", I Congreso de la Creatividad, Santafé de Bogotá.
- MELO, Jorge Orlando, 1999, "La lectura independiza", Gaceta de Colcultura, Nos. 44-45, Santafe de Bogotá.
- M.E.N., 1998, Sistema Nacional de Acreditación. *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*, Santafé de Bogotá.
- 1998, *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización*, Santafé de Bogotá, 1998.
- MIGNOLO, W. D., 1978, *Elementos para una teoría del texto literario*, Crítica, Barcelona.
- MUTH, Denise K., (Comp.) 1991, *El Texto Narrativo: Estrategias para su comprensión*, Aique, Grupo Editor S.A., Buenos Aires.
- NEUILLY, André Maurois, "Les écritures d'invention", www.ac-versailles.fr/pedagogi/lettres/ecrinvcob.htm
- PEREZ GOMEZ; A. I., 1983, "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- RESTREPO, Luis Carlos, 1994, "Educación de la Sensibilidad", en *Revista de Cultura Política Consenso*, Año 1 No. 1, Editorial Presencia, Santafé de Bogotá.
- 1994, *El Derecho a la Ternura*, Arango Editores Ltda., Santafé de Bogotá.
- 1994, *La Trampa de la Razón*, Arango Editores Ltda., Santafé de Bogotá.
- RINCÓN, Gloria, 1998, *El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria*, Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Cali.
- RODARI, Gianni, 1999, *Gramática de la Fantasía (Introducción al arte de inventar historias)* Panamericana Editorial Ltda., Santafé de Bogotá.

Hacia una pedagogía del lenguaje desde la perspectiva creativa

- SOSSA ISAZA, Fernando, 1987, *Literatura de Infancia y Niñez*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín.
- THÉRIEN, Gilles, 1998, *Antrophologie lecture et imaginaire* (Recueil de textes), Univesité de Québec à Montréal, Lit 2030, Sem 921^a.
1995, "Le thêoros et l'image, Texte, No. 18-19, P. 159-194 Toronto.
- TOLCHINSKY, Liliana, 1992, "Calidad narrativa y contexto escolar", *Infancia y aprendizaje*, No 58, Barcelona.
1996, "De pensar narrativamente a narrar pensadamente", ICE, Universidad Autónoma Barcelona.
- ZAVALA, Lauro, 1994, "La enseñanza de la narrativa" *Perfiles Educativos*, No 66.
- ZULETA, Estanislao, 1990, "Sobre la Lectura", en *Revista Gaceta de Colcultura*, No. 6, marzo - abril, Bogotá.
1995, *Educación y Democracia: Un campo de Combate*, Corporación Tercer Milenio y Fundación Estanislao Zuleta, Santafé de Bogotá.