



*APRENDIENDO A ESCUCHAR EL ENTRAMADO DE TEXTOS: UNA INTERVENCIÓN
DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA LECTORA CRÍTICO-
INTERTEXTUAL EN GRADO UNDÉCIMO DEL COLEGIO HERNANDO CAICEDO*

JOSÉ MANUEL CASTRILLÓN ESPAÑA

UNIVERSIDAD DEL VALLE
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LITERATURA
SANTIAGO DE CALI
2023



*APRENDIENDO A ESCUCHAR EL ENTRAMADO DE TEXTOS: UNA INTERVENCIÓN
DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA LECTORA CRÍTICO-
INTERTEXTUAL EN GRADO UNDÉCIMO DEL COLEGIO HERNANDO CAICEDO.*

JOSÉ MANUEL CASTRILLÓN ESPAÑA

CÓDIGO:

202200846

Trabajo de profundización de postgrado para optar al título de:
MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

Director del Trabajo de profundización:

JUAN EVANGELISTA MORENO BLANCO

Doctor en estudios Ibéricos e Iberoamericanos

Profesor titular en la Escuela de Estudios Literarios

UNIVERSIDAD DEL VALLE
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LITERATURA
SANTIAGO DE CALI

2023

Tabla de Contenido

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN.....	11
1.1. POBLACIÓN Y/O CONTEXTO DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO	15
1.1.1 Caracterización del grupo y hábito lector.....	17
1.1.1.1. Fortalezas:	20
1.1.1.2. Debilidades:.....	21
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	22
1.3. LA RUTA METODOLÓGICA / EJES	32
1.3.1. Categorías analíticas.....	34
1.4. OBJETIVOS.....	35
1.5. ANTECEDENTES	36
2. MARCO DE REFERENCIA: A) POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA CASTELLANA Y DE LA COMPETENCIA <i>CRÍTICO-INTERTEXTUAL</i> Y B) SOBRE LA <i>TRANSTEXTUALIDAD</i>	42
2.1. El puerto de llegada del entramado del texto como Competencia lectora <i>crítico-intertextual: los Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje</i>	43
2.1.1. La competencia lectora de nivel <i>crítico-intertextual</i> en los <i>Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje</i>	52
2.2. Cinco formas claves de la <i>transtextualidad</i>	57
2.2.1 La Intertextualidad	58
2.2.2. Paratextualidad	59
2.2.3. Metatextualidad	60
2.2.4. Architextualidad	60
2.2.5. Hipertextualidad	61
3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.....	64
4. PLAN LECTOR: PREÁMBULO TEXTUAL-TEÓRICO	66
4.1. Cuadro sintético: De Tomás Moro a la distopía literaria.....	66
4.2. Red de textos regalos y textos apoyo con su justificación de uso en la secuencia didáctica: <i>Aprendiendo a escuchar el entramado de textos</i>	71
4.3. El gran asunto de convergencia de la constelación de textos	73
5. ACERCA DE LA CULTURA LITERARIA	76
6. ESTRATEGIA DIDÁCTICA: <i>APRENDIENDO A ESCUCHAR EL ENTRAMADO DE TEXTOS</i>	80
7. DESPLIEGUE DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA.....	97

7.1. Diagnóstico.....	98
7.2. Práctica Reflexiva: Diario de Campo	104
7.2.1. Pertinencia de la Práctica Reflexiva: conclusiones del proceso del diario de campo.....	107
7.3. Resultados de las actividades pedagógicas catalizadoras de los objetivos de aprendizaje de la competencia <i>crítico-intertextual</i> (muestreo).	111
7.3.1. Examen de comprensión lectora sobre <i>La verdad de las mentiras</i> :	112
7.3.2. Diario íntimo de lectura:.....	116
7.3.3. Entrevista callejera	125
7.3.4. Telaraña intertextual	128
7.3.5. Cuento o relato distópico.....	131
7.4. Apreciaciones finales sobre los resultados de las cuatro grandes evaluaciones auténticas	140
7.5. Encuesta a los estudiantes.	145
8. CONCLUSIONES.....	150
8.1 Generales.....	150
8.2. Desde la Práctica Reflexiva.....	154
9. LISTA DE REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS.....	157

Índice de Anexos¹

	Pág.
ANEXOS	3
Anexo # 1: Scanner de los préstamos de libros de la Biblioteca del Colegio Hernando Caicedo	3
Anexo # 2: Diario de Campo completo del profesor José Manuel Castrillón España.....	3
Anexo # 3: Fotografías de evidencias de las actividades pedagógicas de la semana 2 hasta la 4 ...	80
Anexo # 4: Evidencias fotográficas de actividades programadas para la semana # 5 y 6.....	82
Anexo # 5: Visualización de El hoyo	88
Anexo # 6: Evidencia de formulación, entrega y corrección de entrevistas:	89
Anexo # 7: Ejemplos de fragmentos del diario íntimo de lectura	90
Anexo # 8: Laura y Naia de grado noveno regalando su voz a los educandos de grado undécimo.	93
Anexo # 9: Evaluación de lectura crítica:.....	94
Anexo # 10: Incidente crítico: Tik Tok	97
Anexo # 11: Evidencias de ejercicio de exposición, votación y apropiamiento de la telaraña intertextual:	99
Anexo # 12: Telaraña intertextual seleccionada.....	101
Anexo # 13: Evidencias fotográficas de escritura epistémica y asesorías.....	102
Anexo # 14:	115
Anexo # 15:	116
Anexo # 16: Metacognición y dinámicas grupales de cierre (autoevaluación y coevaluación)	117
Anexo # 17: Resultados de examen de lectura crítica de los educandos (muestreo), María José...	118
Anexo # 18: Resultado del examen de lectura crítica de María Camila.....	121
Anexo # 19: Resultados del examen de lectura crítica de Emmanuel	125
Anexo # 20: Resultado del examen de lectura crítica de Jacobo.....	129
Anexo # 21: Resultado del examen de lectura crítica de Samuel.....	133
Anexo # 22: Diario íntimo de lectura de María José López.....	137

Anexo # 23: Diario íntimo de lectura de María Camila Rayo	140
Anexo # 24: Diario íntimo de lectura de Emmanuel Rodas.....	142
Anexo # 25: Diario íntimo de lectura de Jacobo Posso	146
Anexo # 26: Diario íntimo de lectura de Samuel Fuyar	148
Anexo # 27: Entrevistas de los estudiantes	152
Anexo # 28: Las distintas telarañas intertextuales	158
Anexo # 29: Cuento distópico de María José L.....	159
Anexo # 30: Cuento distópico de María Camila R.	162
Anexo # 31: Cuento distópico de Emmanuel R.	166
Anexo # 32: Cuento distópico de Jacobo P.....	171
Anexo # 33: Cuento distópico de Samuel F.....	172

1

¹ Nos permitimos informar, muy amablemente, que el índice de anexos estará en su plenitud en otro documento PDF, el cual será entregado junto a este. Todo por términos de extensión y practicidad en la lectura de este Trabajo de Profundización.

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO

JURADO

DEDICATORIA

A Colombia que... salvo el clima, que es perfecto, todo en él está mal. Podría ser el paraíso, pero se ha convertido en un infierno (Abad, 2003); aunque es bueno creer que un cielo en un infierno cabe (De Vega, 1634 [S.F.]). - Juego propio de citas y sentidos.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutor y docente Juan Moreno Blanco le agradezco su apoyo, sus sugerencias pertinentes, el acompañamiento constante y perspectiva crítica, fue usted profesor quien me llevó a aterrizar un poco más varios aspectos fundamentales tratados en este Proyecto de Profundización que se encontraban en una especie de nebulosa. Sin usted todo esto no habría sido concretado, mil gracias por la flexibilidad y guía brindada en este proceso tan arduo.

Agradezco infinitamente a todos los profesores y maestros —quienes asustada y humildemente niegan serlo, quizá por el peso semántico de la palabra— que me encontré en este camino, sin destino, del conocimiento didáctico, pedagógico, literario e interdisciplinar. A todos los llevo en mí y, en ocasiones, los identifico con alegría en mi práctica docente cotidiana. Sus enseñanzas han dejado huella. En especial, el presente Proyecto de Profundización fue concluido gracias a las enseñanzas recibidas en el desarrollo de los cursos propios del programa de la Maestría en Didáctica de la Literatura por parte de los/as profesores/as Álvaro Bautista Cabrera, Hernando Urriago Benítez, Fabio Gómez Cardona, Alice Castaño Lora, Claudia Patricia Montoya Sánchez y Mery Cruz Calvo.

Igualmente, mis agradecimientos se extienden a mis compañeras de carrera universitaria y de vida en estos últimos años, Paola Gómez y Natalia Toro. Saben que las llevo en mi corazón y que pudimos retroalimentarnos en esta travesía quijotesca de la maestría. Mi fraternidad agradecida seguirá allí con y para ustedes, singularmente a Paola Gómez quien conoce en carne propia todos los esfuerzos, maromas, magias, fintas y viajes en el rocinante moderno con motor que vivimos en el transcurso de estos dos años transitando las carreteras del Valle del Cauca de polo a polo para poder lograr este sueño, para nada fácil en este país, de la maestría.

A mi familia por su apoyo y ánimo. En especial a mi madre, por su paciencia y motivación de superación. También, imposible olvidarlo, a cada uno de mis estudiantes. Profesores, compañeras, familia, estudiantes... han sido la base que posibilitó y motivó el inicio y cierre de esta carrera.

Infinitas gracias a todos

RESUMEN

Este Proyecto de Profundización tiene como propósito central desplegar una secuencia didáctica encaminada al fortalecimiento de la competencia lectora *crítico-intertextual* en los estudiantes de undécimo grado del Colegio Hernando Caicedo por medio de actividades pedagógicas vehiculadas por las formas de la *transtextualidad*.

El Proyecto de Profundización relaciona la propuesta didáctica: *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos* con los documentos públicos educativos (L.C.L.C. y E.B.C.L.), el aprendizaje basado en competencias y la práctica textual (texto eje-texto regalo-texto complementario); al mismo tiempo, busca promover 1) un mayor desarrollo en las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, 2) la consciencia del educando sobre su papel en su aprendizaje y, en efecto, que responda al desarrollo de las habilidades-competencias necesarias para la lectura y la escritura en sus distintos niveles y, en última instancia, 3) que la sistematización y la Práctica Reflexiva del profesional docente se configure como posibilidad de transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

The central purpose of this Deepening Project is to deploy a didactic sequence aimed at strengthening critical-intertextual reading competence in eleventh-grade students at the Hernando Caicedo School through pedagogical activities conveyed by the forms of transtextuality.

The Deepening Project relates the didactic proposal: Learning to listen to the framework of texts with public educational documents (L.C.L.C. and E.B.C.L.) in the face of critical-intertextual competence, learning by competences and textual practice (text axis-text gift-text complementary); At the same time, it seeks to promote 1) greater development in interpretive, argumentative and propositional skills, 2) the student's awareness of his or her participation in his or her own learning process and, in effect, responds to the development of the skills-competences necessary to reading and writing at their different levels and, ultimately, 3) that the systematization and Reflective Practice of the teaching professional is configured as a possibility of transforming the teaching-learning process.

Palabras claves: Competencia lectora *crítico-intertextual* / *Transtextualidad* / Literatura Colombiana / Secuencia Didáctica / Intertextualidad / Comprensión e Interpretación textual / Educación Secundaria colombiana / Formación de lectores / Evaluación auténtica / Redes textuales / Estudios literarios / Utopía / Distopía / Efecto estético / Aisthesis / Mímesis / Poiesis.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es un fortalecimiento de la alfabetización literaria de los estudiantes del Colegio Hernando Caicedo de La Paila, Zarzal, Valle del Cauca, Colombia, por medio del desarrollo de la competencia lectora *crítico-intertextual*. Ejercicio que no se aparta de la carta magna de Colombia, en especial en lo dicho en su artículo 67 donde la educación: “Formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente [...]” (1991), particularmente en esa formación de respeto, de democracia y de mejoramiento cultural, más aún, permitiendo que se impulse esa potencia de futuro ciudadano interpretativo, argumentativo, participativo y propositivo en un estado democrático. Por ello, la cultura literaria y la educación en esta, permite hacer de los educandos unos lectores competentes de obras literarias y del mundo en sus diferentes dimensiones.

El reto que se presenta en este Trabajo de Profundización es cómo mejorar las habilidades-competencias de los estudiantes del Colegio Hernando Caicedo de grado undécimo para reconocer las relaciones pragmáticas, semánticas y sintácticas entre el texto con el texto, el texto con el mundo, el texto con el lector, el texto con el autor y el texto con otros textos y reflexionar críticamente sobre sus contenidos por medio de lo que agencia la competencia lectora *crítico-intertextual*.

Al mismo tiempo, en este escenario de reto está el porqué y para qué desarrollar dichos procesos: para que los educandos del grado undécimo del Colegio Hernando Caicedo amplíen el panorama y competencia lectora en cuanto constante relación dialógica con el mundo diverso que los rodea, tanto cultural, material, espiritual, literario, moral, social, político, filosófico y cognitivo; aprendan a leer de manera *crítico-intertextual*, escuchar los diferentes entramados detrás de los discursos, las diferentes relaciones entre texto-contexto-autor-lector en la dinámica de la construcción de sentido de mundos posibles, su ser, su situación y su entorno de una manera más compleja y enriquecedora, habitando de este modo la cultura literaria desde diferentes ramas y/o frentes que se retroalimentan para representarse el mundo.

En este sentido, un lector con *competencia crítico-intertextual* es un lector que se habita a escuchar al otro, a ver los diferentes discursos y fuentes que hay en las manifestaciones culturales por medio del lenguaje, a entender que los productos del intelecto y la sociedad son constructos culturales que

nacen de la interacción, de préstamos, imitaciones, referencias, inspiraciones, diálogos, reconocimientos, conexiones y coexistencias; ese lector con *competencia crítico-intertextual* pone en práctica su ser, hacer, saber, convivir y transformar (se) en un mundo socio-cultural que reconoce como un mundo lleno de voces, de polifonías, diversidad, diferencia, de textos, etc. En última instancia, ese lector *crítico-intertextual* como *telos* del educando del último ciclo educativo del Colegio Hernando Caicedo se configuraría como un ser humano íntegro situado y habituado a representarse y practicar el mundo de una manera más democrática, intercultural, intersubjetiva, interdiscursiva e intertextualmente en su diario vivir que desplegaría su competencia interpretativa, argumentativa y propositiva en un ser, estar y actuar como ciudadano contemporáneo democrático.

Es más, habitará el lenguaje tal como lo deseaba Hölderlin, según nos recordaba Martín Heidegger, como su “casa”, *pues el lenguaje es la casa del ser y es poéticamente que el hombre habita el mundo* y es el lenguaje el que se *nos ofrece como un aparato para entendernos sobre lo real* (Heidegger, 1951); es decir el lector *crítico intertextual* estaría en el lenguaje más allá del mero uso y consumo del mundo y se ubicaría en un lugar estético y activo, cognitivamente, pues el mundo se le presentaría como constante signo...signo que lleva a otro signo en una semiósfera infinita de significantes y/o textualidades que dialogan entre sí.

Desde este panorama, el aula del Colegio Hernando Caicedo constituye un escenario de investigación para comprender la relación que existe entre la *competencia crítico-intertextual* y el proceso de comprensión e interpretación de textos, partiendo que de no atender a la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas y los procesos propios de lectura de los educandos, resultaría contrario a la formación investigativa que como docentes-estudiantes se nos plantea desde la Universidad del Valle en la Maestría en Didáctica de la Literatura, más aún cuando existe en ella un enfoque pedagógico que sustenta a la Maestría en la Práctica Reflexiva; a saber, surge la pregunta que será contestada en todo el siguiente Trabajo de Profundización: ¿Cómo fortalecer los procesos de comprensión e interpretación textual de nivel *crítico-intertextual* de los educandos de último ciclo del Colegio Hernando Caicedo?

Con esta pregunta se da inicio a la búsqueda de posibilidades y a la construcción de una intervención didáctica por medio de una Secuencia Didáctica que impacte en los procesos de comprensión e interpretación textual más allá de mediciones y adiestramientos para la resolución de preguntas tipo ICFES —sin olvidar, pues que, a pesar de ser una prueba estandarizada, da algunos indicios del

estado de los conocimientos, habilidades, desempeños y competencias de los educandos finalizando sus estudios y brinda posibilidades si se da a buen término de que los educandos puedan continuar con su cadena formativa institucionalizada—, postura memorística, lingüísticas y psicolingüísticas de la tradición de la enseñanza de la lengua y la literatura en nuestro país.

Este trabajo de profundización pretende ofrecer metodologías como, también, practicar, examinar y proponer discursos y acciones pedagógicas sobre lectura literaria que puedan fortalecer una competencia de comprensión e interpretación textual dejada de vista en la mayoría de procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del área de lengua castellana en la educación secundaria de nuestro país, es decir: la *competencia crítico-intertextual*. En la mayoría de las narrativas didácticas sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, incluso desde la enunciación oficial sintetizada en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2003), se ha venido teorizando y desarrollando prácticas en el aula que solo tienen en cuenta tres niveles de lectura: nivel literal, inferencial y crítico, dejando en una zona marginal, casi de olvido, la competencia de lectura en un nivel *crítico-intertextual* muy trabajado en el documento público del año 1998 conocido por la mayoría de docentes de lengua castellana y/o humanidades, llamado *Lineamientos curriculares del área de lengua castellana*. Por supuesto, teóricos y estudiosos de la literatura y su enseñanza, tales como Antonio Mendoza Fillola y Fabio Jurado Valencia en el nuevo siglo han venido trabajando en distintas propuestas que tienen en cuenta las competencias, habilidades, procesos lectores y conceptos fundamentales de las relaciones posibles y de distinto género que se pueden dar entre un texto y otro de manera directa o secreta, refractadas en múltiples teorías sobre lo intertextual desde Julia Kristeva, Roland Barthes, Michel Riffaterre hasta Gerard Genette.

En ese marco, el presente trabajo que aprecia el lector es un trabajo de corte metadidáctico, aterriza distintas teorías haciendo *transposición didáctica* y contiene un fuerte sentido de *práctica reflexiva* desde las aulas de clase y para las aulas de clase colombianas. Por tanto, está dividido en los siguientes dos fases teórico-prácticas: 1) una primera que consiste en el planteamiento, la descripción de los sujetos de estudio, el problema, el estado de la cuestión investigativa, los objetivos del trabajo de profundización, un marco de referencia sobre el sentido y contexto de la *competencia crítico-intertextual* dentro de las políticas públicas y educativas de la enseñanza de la lengua castellana como, también, las cinco formas claves de manifestarse la *transtextualidad*, las categorías analíticas, la convergencia del género distópico con la obra eje de la propuesta didáctica y su desempeño principal dentro del proyecto educativo de cultura literaria, la secuencia didáctica *Aprendiendo a*

escuchar el entramado de textos y el plan lector a modo de plan textual. 2) La segunda fase más práctica, consiste en la presentación de subcapítulos que versan sobre aquellos resultados de las categorías de análisis, las evidencias de los objetivos de aprendizajes, las descripciones, explicaciones, análisis, interpretaciones y las reflexiones que quedaron como fruto del proceso de práctica reflexiva del trabajo de profundización; tal fase está titulada, siendo consecuente a lo expresado: “Despliegue de la estrategia didáctica”

Esperamos que el lector al finalizar la lectura de este trabajo de profundización logre hacer algún tipo de cambio, cual espectador activo del teatro antiguo cuando al final de la obra vivenciaba la *metanoia*, ya sea de enseñanza-aprendizaje, o el simple paso de un no conocimiento de algo a un conocimiento, que este texto pueda poner en práctica alguna cuestión eferente o, al menos estética-didáctica, de lectura. Que invite a una respuesta del lector, que aporte algo en su constructo como sujeto enseñante, guía del proceso educativo, cuando este fuese el caso.

Vale decir que las preguntas iniciales que fueron el motor para ir dándole forma a este Trabajo de Profundización fueron: ¿Qué investigaciones teórico-prácticas se han realizado a nivel nacional e internacional en lo concerniente a la competencia lectora *crítico-intertextual* en las aulas de clase en el siglo XXI? ¿Qué es la competencia lectora *crítico-intertextual*? ¿Qué se comprende como *transtextualidad*? ¿A partir de qué actividades pedagógicas los estudiantes de grado undécimo del Colegio Hernando Caicedo pueden generar competencias de lectura *crítico-intertextual*?

1.1. POBLACIÓN Y/O CONTEXTO DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO



Ilustración 1: Foto oficial de conmemoración de los 50 años del colegio Hernando Caicedo

El Colegio Hernando Caicedo se encuentra ubicado en el corregimiento de La Paila del municipio de Zarzal y es un Colegio de carácter No-Oficial que cuenta con 376 estudiantes matriculados y un grupo de educandos entre 30 y 40 estudiantes por cada grado (desde primero a undécimo grado). Este está relacionado con la empresa Riopaila Castilla y con la Fundación Caicedo González Riopaila Castilla desde su trabajo con los pilares de Seguridad alimentaria, Comunidades sostenibles y Educación; es en esta última y con el interés de retribuirle con los pilares al tejido social y al territorio donde la empresa lleva sus actividades de producción, economía, distribución y comercialización alrededor de la materia prima: La caña de azúcar.

Dicho colegio lleva 65 años en funcionamiento. Actualmente otorga el título de bachiller académico y brinda su jornada de enseñanza-aprendizaje únicamente en la jornada de la mañana, se apega a la línea de la pedagogía constructivista, a los estándares de calidad, a lo exigido por el MEN, a los cinco pilares de la educación desde la UNESCO: aprender a conocer (saber-saber), aprender a hacer (saber-hacer), aprender a vivir juntos (saber-convivir), aprender a ser (saber-ser) y aprender a transformar(se) (transformarse a uno mismo y a la sociedad). Se destaca por trabajar con Microcomunidades (grupos de estudiantes) para fomentar el aprendizaje colaborativo con redes de apoyo y las habilidades socio-emocionales de los educandos, por implementar refuerzos en jornadas de la tarde, por ejecutar la dinámica de Conocimiento Aplicado, el plan lector como eje transversal a todas las áreas, también por articular el cuidado del medio ambiente y el uso de la escritura en letra

cursiva en las diferentes áreas de conocimiento desde los primeros ciclos de estudio, fundamentando el uso de la letra cursiva en Primaria y alternando la Cursiva y Scribd en Secundaria y Media.

Su modelo pedagógico es un *modelo humanístico cultural-sostenible* que se afianza en los principios antropológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos para reconocer al ser humano en todas sus dimensiones como un sujeto —y no objeto— del aprendizaje y que está en formación en una *situación* (deíctico) o contexto trasado por el territorio; a lo sumo, dentro del modelo pedagógico del Colegio Hernando Caicedo se enuncia y se entiende que la formación del ser humano:

[...] comprende el desarrollo del espíritu a través de la cultura; el intelecto, mediante la vida académica; de los sentimientos y emociones por la convivencia y la vida artística; la integralidad física, a través del deporte y la orientación para la salud; y de la vida social mediante actividades cívicas” (F.C.G. 2014, p. 26).

Así que los valores principales del modelo pedagógico del CHC² son los retomados por una educación en derechos del Programa Mundial Para la Educación en Derechos de la UNESCO, pues posee el ideal de operar paralelamente con valores fundamentales de un mejor desarrollo de la enseñanza-aprendizaje; incluso, algunos de sus valores son: Formación integral, la equidad, desarrollo sostenible, creatividad, el respeto a la dignidad humana, la paz como propósito mundial (social e individual), el conocimiento y comunidad (claves para el motivo de la existencia de las “Microcomunidades”), etc. (F.C.G., 2014).

En últimas, dicho modelo tiene una gran marca social y comunitaria con estrategias de desarrollo sostenible con el propósito de desarrollar al ser humano como ser integral para la sostenibilidad, para que en algún momento este sea un ser autosostenible, gracias a los enfoques que redireccionan las programaciones, currículos, aprendizajes, procesos de enseñanza, etc. Estos enfoques son: “Enfoque de derechos / Enfoque de aprendizaje colaborativo / Enfoque formación por competencias / Enfoque de ambientes sostenibles / Enfoque de tecnología-emprendimiento e innovación / Enfoque de trabajo colaborativo con redes de apoyo / Enfoque cultural e intercultural” (F.C.G., 2014).

² Ocupado lector, de aquí para adelante en algunas ocasiones usaremos las siglas “CHC” para referirnos al Colegio Hernando Caicedo; “LCLC” para los *Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana* y “EBCL” para *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*.

1.1.1 Caracterización del grupo³ y hábito lector

Ahora bien, en relación al grado undécimo del año lectivo 2023 del Colegio Hernando Caicedo (CHC), podemos afirmar que es un grupo de estudiantes compuesto por 29 personas, conformado por 15 hombres y 14 mujeres con edades que oscilan entre los 16 y 17 años, pertenecientes en su mayoría a un nivel socioeconómico denominado grupo “C” y “D” por el SISBÉN, a saber: los estratos 2 y 4.

Este grupo se caracteriza por la heterogeneidad en sus procesos relacionales cotidianos, teniendo como factor principal la creación de una atmósfera que desde un abordaje bien estructurado permite trabajar para la ambientación del saber y procesos de evidencia del conocimiento. No obstante, por la misma heterogeneidad se presenta una dinámica del grupo que en ciertas ocasiones no favorece el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por tanto, hace necesario generar llamados de atención y retar su manera de aprender de forma permanente en acciones que requieran un diligente desarrollo, tales como quiz, talleres, actividades prácticas, actividades grupales, Tertulias Dialógicas Literarias, escritos y demás dinámicas de construcción de conocimiento como formas de aprender diferente, yendo más allá del control disciplinario de otro tipo de actividades.

Así mismo, hay estudiantes que tienen mayor compenetración entre ellos, ya por cuestión del tiempo que han compartido juntos en el colegio, ya por las amistades fortalecidas en su diario vivir o, en el caso opuesto, influenciado por el factor de que es estudiante nuevo en la institución (dos, siendo concretos y exactos: Jacobo Posso y Juliana Pérez ingresaron en el 2022 para °10). Las tendencias de sus posturas y eficiencia de procesos en competencias académicas-cognitivas, sociales y personales son las que implican el trabajo grupal, la participación en clase, la demostración de los procesos y la escritura. Cabe anotar que, cuando las actividades pedagógicas son individuales, propenden a estar organizados en filas; cuando son grupales tienden a ser en círculos y cuando la actividad pedagógica es de trabajo colaborativo y de redes de apoyo, se encaminan a ser realizadas por Microcomunidades en distintos espacios del aula y fuera de ella.

³ Esta se realiza a partir de la observación juiciosa que hago del grupo, teniendo en cuenta diversos componentes y dinámicas del grupo en el año 2022 e inicios del 2023 ya como grado undécimo, especialmente. También, gracias a la información brindada por el docente director de grupo de grado undécimo: Juan Gabriel Jaimes y su trabajo escrito de “Caracterización o dirección de grupo”, documento que está subido en la nube de la plataforma de la institución y que el docente e institución me permitió leer con detenimiento.

Otro aspecto a tener en cuenta es que, los estudiantes de grado undécimo tienen afinidad con las asignaturas: Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Química y Educación Física, debido al componente lúdico y la facilidad con que asumen los procesos de conceptualización y práctica.

Se reconoce un entorno familiar heterogéneo, ya que, están conformados por familias nucleares biparentales, Familia nuclear monoparental y/o Familia extensa. En la operatividad de las clases, estas diversas estructuras de composición familiar brindan, en cierto grado, un panorama de procesos y perspectivas a abordar desde el aula de clase en el marco de la formación integral y diversa como, también, articuladas con la familia y la comunidad. La mayoría de las familias están ubicadas en el corregimiento La Paila de la ciudad de Zarzal (Valle del Cauca), donde habitan dentro del ingenio en condominios destinados a algunos trabajadores que así lo han solicitado para vivir allí sin pagar un rubro por concepto de arriendo (beneficio de la empresa R.P.C.); igualmente, hay un porcentaje considerable de familias que se ubican en la ciudad de Zarzal y envían a sus hijos en la ruta de transporte brindada por la empresa a estudiar a La Paila. Esto quiere decir que un buen número de las familias de los estudiantes de grado undécimo tienen un vínculo laboral con la empresa Riopaila Castilla y con la zona de incidencia de la misma.

La mayoría de los hogares de dichas familias no cuentan con bibliotecas físicas ni con espacios especializados de estudio, según se consultó el testimonio oral de los educandos. De los 29 educandos, solo 5 cuentan con algún espacio de estudio ambientado para tal y 4 estudiantes sí cuentan con bibliotecas en casa. De los 29 estudiantes, solo 6 cuentan con biblioteca o algo parecido a ella. Según los datos recogidos y sus versiones, en síntesis:

María José López: Tiene biblioteca familiar y le ha agregado los planes lectores que tiene en físico de años pasados.

Sebastián Díaz: Cuenta con biblioteca familiar como si fuese una decoración más, sin espacio de estudio.

Samuel Fuyar: Cuenta con una biblioteca de libros viejos y nuevos que él ha ayudado a actualizar. Es familiar.

Miguel Loaiza: Cuenta con una biblioteca mediana que ha ayudado a retroalimentar por medio de los planes lectores. Es más, aseguró conservar allí los planes lectores que ha tenido desde grado primero hasta el momento actual.

Isabella Moreno: Está luchando por hacerse de su propia biblioteca, cuenta con un espacio en su cajón de armario para guardar los libros y clasificarlos. Es un espacio especial para sus libros que se destaca aquí, porque, a pesar de no ser la biblioteca tradicional del hogar, se evidencia la voluntad de la estudiante por conservar la lectura en libros físicos a expensas de la falta de recursos y espacio en el hogar para el libro.

Juliana Pérez: Posee biblioteca familiar, aunque confesó no usarla mucho. Esta está ubicada en el segundo piso de su casa.

Los demás 23 educandos aseguran no tener ningún tipo de biblioteca, ni familiar, ni personal. Inclusive, la mayoría de los educandos no conservan los planes lectores que han venido trabajando, usan los libros como cuñas para algún mesón, otros los tienen por “allí tirados y empolvados”, otros los han regalado, vendido y demás, según sus relatos. Aún más, cuando los dos años de pandemia exigió una educación virtual y, por ende, el manejo de los libros del plan lector y de apoyo de manera digital, no física, siendo más asequible a las familias por temas económicos. Por lo tanto, lo anterior muestra una poca relación significativa que los estudiantes de grado undécimo del presente año (2023) tienen con los libros en tanto objetos culturales que puedan ser susceptibles de valor cultural agregado y de las bibliotecas en casa como espacio de encuentro y saber... como, también, el poco hábito de lectura.

En el CHC hay biblioteca, hace tiempo hubo bibliotecaria especializada; ya no la hay a la fecha, sino que esta función la ejerce la auxiliar de secretaría. Según informes de la auxiliar de secretaría: Erika Chamorro, escasos estudiantes entran a la misma. Iniciando el año 2022 en el tiempo de descanso de casi 400 educandos, solo dos estudiantes, uno de grado noveno y otro de grado primero usaron la biblioteca en ese momento que se encontraba disponible. Sin embargo, los educandos pueden solicitar préstamos de libros, pero es poco el movimiento de ello. En este inicio del año 2023 no ha habido una sola solicitud por parte de los estudiantes de algún préstamo de libro (hasta la fecha 11-04-2023); en cambio en todo el año lectivo 2022, solo las estudiantes de séptimo y noveno (no más del tres por ciento de la población): Daniela Vásquez (°9), Manuela Molina (°7), Mariana Vargas (°7), María Luisa Rivas (°7), María del Mar Montoya (°7) y Valeria Caicedo (°7), realizaron solicitud de préstamo con los libros “Siempre lindas” y “Espérame en el cielo”, respectivamente **(ver anexo # 1)**.

En definitiva, no hay un hábito lector marcado y fuertemente significativo en el CHC, ni relación entre estudiantes y libros que salga de las exigidas por las actividades pedagógicas de las distintas áreas del conocimiento y de su carácter académico en los dos últimos años (a excepción, que confirma la regla, de las seis estudiantes mencionadas arriba); los estudiantes leen, pero cuando se les exige o constriñe a hacerlo por cuestiones académicas. Empero, se reconoce que hay actividades pedagógicas en el CHC que propician la competencia *crítico-intertextual* cuando se hacen las pruebas Evaluar para Avanzar, cuando se realizan celebraciones del día del idioma, cuando se participa en el concurso nacional de escritura, cuando se hace ejecución de redes textuales para abordar los planes lectores, cuando se transversalizan las áreas y las lecturas, entre otras... aunque no sean suficientes para hablar de un afianzamiento o práctica recurrente consciente de la competencia lectora *crítico-intertextual*.

1.1.1.1. Fortalezas:

Es un grupo con habilidades y competencias básicas en comunicación que hace de los educandos personas expresivas, tanto en lo personal como de manera social. Son muy receptivos ante las recomendaciones de los guías y reconocen sus errores con madurez y ganas de mejorar constantemente en sus procesos formativos académicos y sociales. El entorno educativo se hace agradable y se evidencia mucha unión grupal y apoyo mutuo de cara a la formación integral que están viviendo. Son muy críticos en el momento de hablar y argumentar frente a algo que no les parece, buscan siempre dialogar y llegar a acuerdos cuando observan que algo no está bien y lo quieren cambiar. Se ponen de acuerdo para tomar decisiones importantes que competa a todo el grupo, igualmente son unidos para planear actividades de integración o celebración de fechas especiales.

Son muy responsables en sus actividades académicas y extra-académicas, aun bajo las dificultades que se les puedan presentar. De manera que, aunque se requieren de procesos adicionales particulares y grupales (jornadas de capacitación con coordinación y psicología y de refuerzo académico en las horas de la tarde), existe un interés en mejorar en la adquisición de saberes y aprendizajes, tanto académicos como para la vida: habilidades socio-emocionales, escuchar, hablar, leer, escribir, etc.

1.1.1.2. Debilidades:

El grado undécimo se caracteriza por tener poca tolerancia frente a actividades largas y rutinarias, ya que se dispersa fácil su atención. Por tanto, en ocasiones se debe llamar la atención debido a la falta de concentración frente algunas actividades que se explican o se muestran. Podría desequilibrarse el comportamiento grupal por medio de la influencia de unos focos de distracción donde se despierta la indisciplina o “recocha”, el cual hace una chispa y los demás estudiantes hacen recepción o denotan en cadena las risas, la indisciplina y el juego. Es decir, suelen “aplaudir” mucho a los estudiantes que hacen bromas fuera y dentro del aula de clase, cuando esporádicamente se dan.

Para cerrar, vale mostrar la lista de estudiantes, la cual es la siguiente:

1	Agudelo Nuñez	Sheridan
2	Arango Díaz	Laura Ximena
3	Betancourt Rubiano	José Manuel
4	Campillo Alonso	Sarah Melissa
5	Cespedes Betancourt	Víctor Hugo
6	Coral	Alejandro
7	Cuero Oliveros	Wilber Andrés
8	Delgado Aguirre	Manuela
9	Díaz Castro	Sebastián
10	Fuyar Naranjo	Samuel Enrique
11	García Rayo	María Camila
12	Gordillo Oliveros	Santiago
13	Hurtado Agredo	Laura Isabel
14	Loaiza Gonzalez	Juan Esteban
15	Lopez Caicedo	María José
16	Lozano Martínez	Miguel Ángel
17	Mayorga Vasquez	María Alejandra
18	Mazuera Castañeda	Estephanía
19	Moreno Tabares	Isabella
20	Ospina Heredia	Luna Isabella
21	Parra Bello	Jhon Sebastian
22	Pérez Triviño	Juliana
23	Posso Palacio	Jacobo
24	Primero Viedma	Sebastián
25	Ramos Grisales	Laura Sofía
26	Rodas Rendon	Emmanuel
27	Romero Cardenas	Nicolé Estefany
28	Serna Montoya	Samuel
29	Vélez Labrada	Carlos Daniel

Ilustración 2: Lista de los estudiantes de grado undécimo (°11) del Colegio Hernando Caicedo del año 2023

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el plano de la relevancia didáctica, este trabajo de profundización se ubica justamente allí, en la educación de sujetos integrales en construcción en los que, por medio del lenguaje con sus principales habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir), se trata de generar unas competencias básicas, conocimientos y habilidades para la vida desde el quehacer docente de este tesista. Sin embargo, se halla que en el proceso de enseñanza-aprendizaje en lo concerniente a las competencias y niveles de lectura propias del desarrollo de saberes de la asignatura de Lengua Castellana del Colegio Hernando Caicedo, por medio de la evidencia que existe en los resultados de las dos últimas pruebas externas (ICFES °11) y los dos últimos planes de mejoramiento de área —en especial el del 2022—, no hay un desempeño destacado y consciente del nivel de lectura crítica y del nivel de lectura inferencial, a pesar de ocupar un lugar igual al de Matemáticas en el primer puesto con un puntaje de 56 en las pruebas Saber 11 del 2022 y de tener un puntaje de 58 en el 2021 por encima de las demás áreas medidas en dicha prueba, tal cual como se puede evidenciar en la siguiente tabla comparativa:



Ilustración 3: Comparativa por áreas Prueba saber ICFES 11° del Colegio Hernando Caicedo.

Es más, la clasificación a nivel Nacional entre establecimientos educativos Oficiales y No oficiales deja ver que el Colegio Hernando Caicedo, de carácter No Oficial, se ubica en el puesto 2.368 dentro de los 12.737 establecimientos educativos que hay en el país, lo que demuestra que, no obstante de tener las áreas por debajo de puntajes globales de 60, posee un lugar competitivo y entra en el 2022 en la categoría A.

CLASIFICACIÓN DE PLANTELES A NIVEL NACIONAL PRUEBAS SABER ICFES 11º

PTD.	CÓDIGO	INSTITUCIÓN	MUNICIPIO	DEPARTAMENTO	CAL.	NATURALEZA	JORNADA	EST	LC	MA	SC	NA	ING	PROMEDIO PONDERADO	PUNTAJE GLOBAL
2345	213223	COL. DIST. JORGE ELIECER GATÁN	BOGOTÁ, D.C.	BOGOTÁ D.C.	A	OFICIAL	UNICA	115	57	58	52	53	56	54.615	273
2346	736892	COL. DIST. U.B. RAFAEL URIBE URIBE	BOGOTÁ, D.C.	BOGOTÁ D.C.	A	OFICIAL	UNICA	88	57	56	52	53	56	54.615	273
2347	720714	INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL SALVADOR EN BARRANQUILLA	ATLÁNTICO	A	OFICIAL	UNICA	80	57	54	53	54	56	54.615	273	
2348	029795	I.E. SANTA LIBRADA	NEIVA	HUILA	A	OFICIAL	MAÑANA	53	58	55	52	53	56	54.615	273
2349	095331	INST. TEC. COAL. DEL NORTE	CAJÍ	VALLE DEL CAUCA	A	NO OFICIAL	MAÑANA	38	57	54	54	53	56	54.615	273
2350	096258	INST. PEDAG. LA REAL SOCIEDAD - SEDE PRINCIPAL	BOGOTÁ, D.C.	BOGOTÁ D.C.	A	NO OFICIAL	UNICA	38	57	56	52	53	56	54.615	273
2351	098947	COL. ANDRÉS ROSILLO	BOGOTÁ, D.C.	BOGOTÁ D.C.	A	NO OFICIAL	PLETA U ORDEN	37	57	56	52	53	56	54.615	273
2352	060621	VILLA FANNY	DOSQUEBRADAS	RISARALDA	A	OFICIAL	MAÑANA	32	57	55	54	52	56	54.615	273
2353	045237	INST. ACAD. BETHEL	BOGOTÁ, D.C.	BOGOTÁ D.C.	A	NO OFICIAL	PLETA U ORDEN	31	58	52	54	54	56	54.615	273
2354	158352	COLEGIO PRINCEPE DE PAZ	TULUÁ	VALLE DEL CAUCA	A	NO OFICIAL	MAÑANA	25	58	55	52	53	56	54.615	273
2355	048582	I.E. CAMPO ELIAS CORTES - SEDE PRINCIPAL	BERBEO	BOYACÁ	A	OFICIAL	PLETA U ORDEN	23	58	54	52	56	56	54.615	273
2356	071637	LICED. JUAN MANUEL MENDEZ BECHARA	MONTERÍA	CÓRDOBA	A	NO OFICIAL	MAÑANA	22	59	54	54	52	56	54.615	273
2357	794638	INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL DE ARTE Y CULTURA DE BARRANQUILLA	ATLÁNTICO	A	OFICIAL	UNICA	20	57	56	52	53	56	54.615	273	
2358	059588	CORPORACIÓN EDUCATIVA INSTITUTO GUADALUPE CARTAGENA	BOYACÁ	A	NO OFICIAL	MAÑANA	19	59	51	55	53	56	54.615	273	
2359	258809	INSTITUTO POLITÉCNICO MONSEÑOR MANUEL SORIALAGA	SANTANDER	A	OFICIAL	UNICA	17	55	56	53	54	56	54.615	273	
2360	165362	GRAN MODERNO LOS ANDES	EL ROSAL	CUNDINAMARCA	A	NO OFICIAL	MAÑANA	16	58	54	53	53	56	54.615	273
2361	738672	I.E. CUPAGUA - SEDE PRINCIPAL	AGUAZUL	CASANARE	A	OFICIAL	UNICA	16	53	60	52	53	56	54.615	273
2362	743672	I.E. M. LUIS DELFIN INSUASTY RODRIGUEZ - SEDE PIPASTO	NARIÑO	A	OFICIAL	UNICA	232	58	56	52	53	53	54.615	273	
2363	010088	SAN SEBASTIÁN	LA PLATA	HUILA	A	OFICIAL	PLETA U ORDEN	117	58	55	53	53	53	54.615	273
2364	140624	ALFONSO REYES ECHANDIA (INST. EDUC. DIST.)	BOGOTÁ, D.C.	BOGOTÁ D.C.	A	OFICIAL	TARDE	88	57	57	51	54	53	54.615	273
2365	137072	I.E. PRESBITERO LUIS EDUARDO PEREZ M. BARBOSA	ANTIOQUIA	A	OFICIAL	MAÑANA	76	57	56	55	51	53	54.615	273	
2366	675405	COLEGIO TÉCNICO MUNICIPAL FRANCISCO DE PAU DUTAMA	BOYACÁ	A	OFICIAL	UNICA	59	57	57	51	54	53	54.615	273	
2367	732386	COLEGIO PARQUES DE BOGOTÁ (RED) - SEDE PRIV. BOGOTÁ, D.C.	BOGOTÁ, D.C.	BOGOTÁ D.C.	A	OFICIAL	UNICA	48	58	56	52	53	53	54.615	273
2368	645416	COL. HERNANDO CAICEDO	ZARZAL	VALLE DEL CAUCA	A	NO OFICIAL	UNICA	34	58	56	53	54	53	54.615	273
2369	733368	GIMNASIO MODERNO VILLA DEL NORTE	TURBACO	BOLÍVAR	A	NO OFICIAL	UNICA	27	59	54	54	52	53	54.615	273
2370	723122	RICARDO BARRERO ALVAREZ	NEIVA	HUILA	A	OFICIAL	UNICA	17	54	58	51	56	53	54.615	273
2371	111173	COL. RAFAEL POMBO	TUNACO	NARIÑO	A	NO OFICIAL	MAÑANA	18	55	56	53	56	50	54.615	273
2372	794545	COLEGIO DELICIAS	PUEBLO NACIONAL	SANTANDER	A	OFICIAL	MAÑANA	16	56	59	52	53	50	54.615	273
2373	021537	COLEGIO NICOLAS GARRIGA	CANASGORDAS	ANTIOQUIA	A	OFICIAL	PLETA U ORDEN	50	56	55	56	55	47	54.615	273
2374	801027	INSTITUTO TÉCNICO AGRÍCOLA RAFAEL ORTIZ (COP. SANTA BARBARA)	SANTANDER	A	OFICIAL	UNICA	11	58	59	50	54	47	54.615	273	
2375	838858	INSTITUCIÓN EDUCATIVA GIMNASIO REAL	SAN ANDRÉS	SAN ANDRÉS	A	NO OFICIAL	MAÑANA	15	58	57	50	50	64	54.538	273
2376	167932	LIC. BILQUEE EL PORLADO	PEREIRA	RISARALDA	A	NO OFICIAL	MAÑANA	13	59	56	50	50	64	54.538	273
2377	838363	COLEGIO SAN RAFAEL - SEDE PRINCIPAL	COPACABANA	ANTIOQUIA	A	NO OFICIAL	UNICA	29	58	53	52	53	61	54.538	273
2378	603888	LIC. EMANUELE MARLUI	BOGOTÁ, D.C.	BOGOTÁ D.C.	A	NO OFICIAL	UNICA	27	59	54	51	52	61	54.538	273
2379	025478	INST. DE PEDAG. AUTOCATIVA DE GRUPOS (IPAG)	BOGOTÁ, D.C.	BOGOTÁ D.C.	A	NO OFICIAL	PLETA U ORDEN	21	58	53	52	53	61	54.538	273
2380	722181	COLEGIO FILARMÓNICO JORGE MARIO BERGOLIC BOGOTÁ, D.C.	BOGOTÁ, D.C.	BOGOTÁ D.C.	A	OFICIAL	UNICA	40	57	55	52	53	58	54.538	273
2381	000594	COL. SANTA TERESITA	MEDELLÍN	ANTIOQUIA	A	NO OFICIAL	PLETA U ORDEN	21	59	55	52	51	58	54.538	273
2382	026039	CENT. EDUC. DIST. PANAMERICANO	BOGOTÁ, D.C.	BOGOTÁ D.C.	A	OFICIAL	TARDE	15	56	53	53	55	58	54.538	273

De los 12.737 establecimientos educativos Oficiales y No Oficiales a nivel nacional, el Colegio Hernando Caicedo se encuentra en el puesto N° 2368 a 18, 5% de la meta nacional



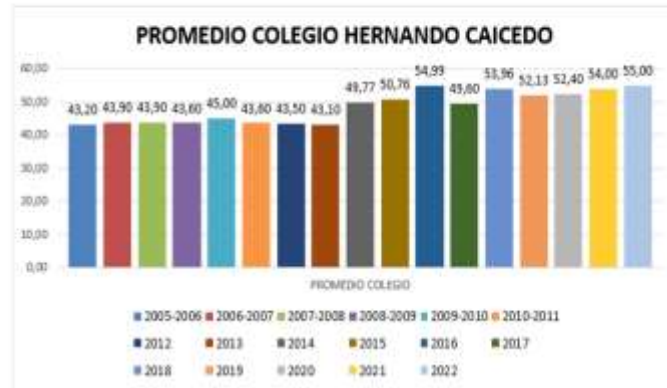
Información de la entidad territorial (ET)	
Entidad territorial	COLOMBIA
Numero de establecimientos	12737

Ilustración 4: Clasificación de planteles a nivel nacional, en la fuente: <https://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber201web/pages/publicacionResultados/autenticacion/autenticacionPlantel.jsf#No-back-button/>

Tanto es así que, el Colegio Hernando Caicedo para el año 2022 logró subir el puntaje ponderado a 54,615 con un puntaje global de 273, siendo este uno de los resultados mayores en más de diez años y, al mismo tiempo, por estos resultados el CHC logra alcanzar la categoría A, luego de ubicarse por varios años en su histórico en la categoría B, tal como lo evidencia la siguiente tabla comparativa interna del CHC:

COMPARATIVA PRUEBAS SABER ICFES 11°

AÑO LECTIVO	PROMEDIO COLEGIO
2005-2006	43,20
2006-2007	43,90
2007-2008	43,90
2008-2009	43,60
2009-2010	45,00
2010-2011	43,60
2012	43,50
2013	43,10
2014	49,77
2015	50,76
2016	54,99
2017	49,60
2018	53,96
2019	52,13
2020	52,40
2021	54,00
2022	55,00



Código Dane	Nombre del Establecimiento	Sector	2017	2018	2019	2020	2021	2022
376895000809	LICEO DEL SABER	NO OFICIAL			A	A	A	A+
476895000382	COL HERNANDO CAICEDO	NO OFICIAL	B	B	B	B	B	A

Ilustración 5: tabla comparativa interna por años de los resultados Saber ICFES del Colegio Hernando Caicedo.

Esto demuestra la educación como proceso de larga duración y evidencia el esfuerzo académico-pedagógico del CHC, ya que mantenerse en una categoría puede resultar más complejo que salir con un alto desempeño de manera repentina y luego no mantener el mismo nivel. En ese sentido, cabe decir, se vislumbra un reto al CHC para continuar en la categoría A para los resultados posibles en las Pruebas Saber ICFES 11° del 2023. No obstante, a estos resultados, se deja un espacio abierto para seguir deseando un mejor desempeño en las áreas, en especial la de lengua castellana, que se muestra ante este panorama como una fuente amiga de futuros mejores resultados, debido a la transversalización de sus competencias en otros escenarios del conocimiento y desenvolvimiento con el lenguaje que transita y se exige en las demás áreas del saber que son objeto estandarizado de evaluación en dicha prueba, más aún cuando el foco del plan lector se propone como eje transversal de todas las demás áreas desde su modelo pedagógico.

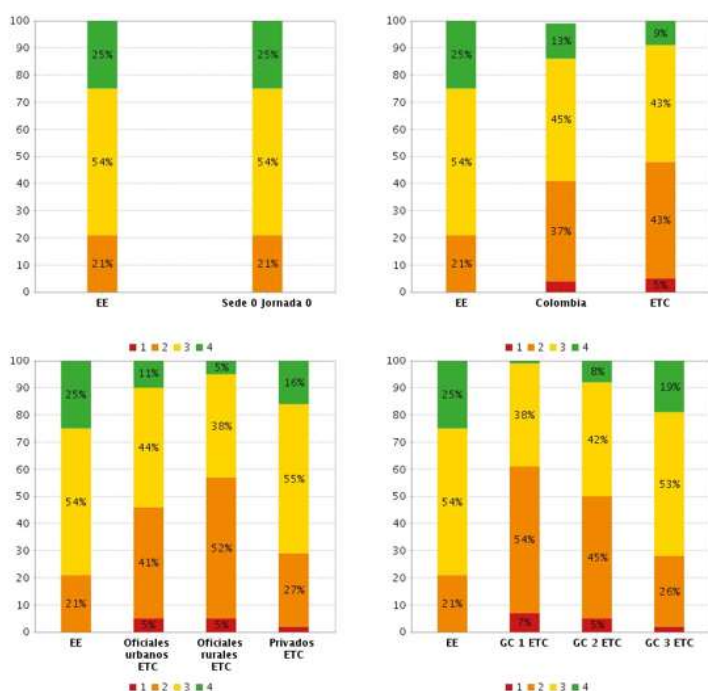
Los resultados de la Prueba ICFES en el Colegio Hernando Caicedo donde, tanto por su histórico como por los efectos de la pandemia (según el MEN la educación por el Covid-19 se atrasó un año en los aprendizajes⁴), no tiene un “nivel” considerable frente a las competencias aplicadas en las

⁴Es más, en referencia a ello, aquí se puede explayar esta idea: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/la-pandemia-ha-retrasado-un-ano-el-nivel-educativo-de-los-alumnos-599136>

resoluciones de las preguntas estandarizadas de carácter inferencial y crítico en los últimos dos años, 2021 y 2022, siendo el resultado general en Lectura crítica de 58 y 56, respectivamente.

Como comunidad, en el Colegio Hernando Caicedo de La Paila, Zarzal, Valle del Cauca, pese a su *modelo pedagógico humanístico cultural sostenible para la formación integral del ser humano* y de que su andamiaje teórico-práctico-pedagógico esté sentado desde las bases de la UNESCO con sus cinco pilares del saber y de los múltiples esfuerzos para formar integralmente a los educandos para la vida como para la academia, tiene resultados no satisfactorios en relación con las habilidades-competencias de lectura en distintas evaluaciones internas y externas, en especial en las enunciadas arriba. Esto se afirma aquí no como el objeto central a tener en cuenta, pero sí como indicador de un problema, debido a que si en algún lugar se puede materializar la ejecución de la *competencia crítico intertextual*, es en dicha prueba del Estado, pues se hace desde textos continuos-discontinuos y se conjuga las competencias del lenguaje junto a las de filosofía (llamada desde el 2014 como prueba de “Lectura crítica”), la capacidad de interrelacionar saberes previos materializados en otras textualidades con los textos que aparecen como reto en la prueba, los elementos propios del texto con el texto (paratextualidad), posibilita una mayor comprensión del mismo; incluso, da cabida al proceso de interrelacionar los elementos del mismo texto, tanto formales como temáticos, más los otros modos de lo transtextual: intra/extratextualidad, architextualidad, hipertextualidad, intertextualidad, dando participación a la habilidad-conocimiento lector como competencia y no como simple nemotecnia.

En consecuencia, el Resultado del Promedio de Respuestas Incorrectas y su respectivo Desempeño frente a otros tipos de establecimientos y niveles en el país respecto a cada aprendizaje evaluado en Lectura crítica en el año 2022 que tuvo el grado 11° del CHC, debido a que presentó un bajo porcentaje de estudiantes en nivel superior:



¿Cómo interpretar la Gráfica 3.3?

Esta gráfica muestra el porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño para determinada prueba del examen. El escenario ideal es aquel en el cual los segmentos de color

verde y amarillo ocupen la mayor parte de la barra.

Figura 3.4 Porcentaje de promedio de respuestas incorrectas en cada aprendizaje evaluado en Lectura Crítica

Ampliamente EE Colombia ETC

Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.

26%

36%

Ilustración 6: Resultado promedio de Prueba Saber ICFES 11° en Lectura Crítica del Colegio Hernando Caicedo, 2022.

Nivel de agregación	Niveles de desempeño			
	1	2	3	4
Establecimiento educativo (EE)	0%	21%	54%	25%
Sede 0 / Jornada 0	0% ●	21% ●	54% ●	25% ●
Colombia	4% ▼	37% ▼	45% ▲	13% ▲
ETC	5% ▼	43% ▼	43% ▲	9% ▲
Oficiales urbanos ETC	5% ▼	41% ▼	44% ▲	11% ▲
Oficiales rurales ETC	5% ▼	52% ▼	38% ▲	5% ▲
Privados ETC	2% ▼	27% ▼	55% ▼	16% ▲
GC 1 ETC	7% ▼	54% ▼	38% ▲	2% ▲
GC 2 ETC	5% ▼	45% ▼	42% ▲	8% ▲
GC 3 ETC	2% ▼	26% ▼	53% ▲	19% ▲

Ilustración 7: Resultado promedio de Prueba Saber ICFES 11° en Lectura Crítica del Colegio Hernando Caicedo, 2022.

La desviación estándar se certifica, según lo anterior, alta; más aún, cuando uno de los puntajes más bajos de los educandos frente a dicha Prueba fue de 190 a modo global y de manera particular el resultado inferior de Lectura Crítica fue 37; por el contrario, el puntaje más alto obtenido por los educandos de manera global fue de 357 y el resultado en Lectura crítica mayor fue 76. Por tanto, el puntaje global del plantel educativo para el 2022, fue: 273, 91 como se pudo evidenciar en las tablas anteriores. Con esto notamos el percentil y la desviación que hay en las competencias implicadas en el proceso de comprensión e interpretación textual del Colegio Hernando Caicedo. De manera más exacta, nos podemos detener en el siguiente reporte:

		Reporte de Resultados																	
Este archivo es una copia no controlada																			
Código del colegio		645416																	
Código DAN		476895000382																	
Nombre		COL HERNANDO CAICEDO - COMPLETA																	
Número de Registro	Nombre	Puntajes en las Pruebas															Puesto	Puntaje Global	
		Lectura crítica			Matemáticas			Sociales y ciudadanas			Ciencias naturales			Inglés					
		Puntaje	Nivel	Decil	Puntaje	Nivel	Decil	Puntaje	Nivel	Decil	Puntaje	Nivel	Decil	Puntaje	Nivel	Decil			
AC20224127	AGUIRRE ORTEGA JERONIMO	68	4		74	4		71	4		74	4		68	B1		-	357	
AC20224127	BASTIDAS MEDINA LUIS	55	3		66	3		61	3		65	3		58	A2		-	307	
AC20224127	BUENDIA ROJAS TIFFANY	64	3		61	3		58	3		55	2		57	A1		-	297	
AC20224127	CAICEDO PEREA NICOLAS	37	2		55	3		45	2		51	2		68	B1		-	243	
AC20224127	CAICEDO ZAPATA SANTIA	63	3		56	3		62	3		63	3		57	A1		-	303	
AC20224127	CASTAÑEDA MAYORGA	76	4		64	3		55	2		57	3		60	A2		-	314	
AC20224127	CHAMORRO GOMEZ CARLOS	52	3		49	2		42	2		48	2		35	A-		-	234	
AC20224127	CHICA JARAMILLO CRISTIAN	62	3		60	3		60	3		56	3		50	A1		-	294	
AC20224127	CUERO GONZALEZ JUAN	47	2		48	2		40	1		39	1		50	A1		-	220	
AC20224127	GARCIA ROJAS JHONATAN	60	3		60	3		57	3		56	3		47	A-		-	287	
AC20224127	GIRON CAICEDO MANUEL	54	3		44	2		36	1		37	1		43	A-		-	214	
AC20224127	HERNANDEZ MARIN STEFANY	64	3		67	3		64	3		67	3		55	A1		-	323	
AC20224127	HERNANDEZ MARTINEZ	44	2		54	3		50	2		55	2		46	A-		-	252	
AC20224127	HURTADO CHAMORRO SANTIAGO	38	2		46	2		54	2		47	2		49	A1		-	232	
AC20224127	LOAIZA CUERVO KEVIN	58	3		57	3		56	3		51	2		34	A-		-	269	
AC20224127	MARTINEZ VALENCIA KARLA	66	4		50	2		64	3		55	2		56	A1		-	293	
AC20224127	MONTAÑO PIEDRAHITA	66	4		58	3		56	3		58	3		62	A2		-	298	
AC20224127	MORALES PENAGOS LUIS	60	3		59	3		53	2		57	3		47	A-		-	282	
AC20224127	MOSQUERA LOAIZA ANA	42	2		37	2		34	1		39	1		38	A-		-	190	
AC20224127	NARANJO HERRERA ANA	71	4		60	3		44	2		59	3		59	A2		-	293	
AC20224127	PARRA CABRERA MARIA	51	3		43	2		48	2		50	2		57	A1		-	243	
AC20224127	RESTREPO BERMUDEZ	46	2		35	1		40	1		38	1		37	A-		-	198	
AC20224127	RIVERA GUZMAN VALENTIN	64	3		60	3		69	3		60	3		60	A2		-	315	
AC20224127	RODRIGUEZ MOGOLLÓN	40	2		43	2		40	1		45	2		35	A-		-	207	
AC20224127	ROJAS ARDILA CESAR	57	3		55	3		46	2		52	2		60	A2		-	265	
AC20224127	ROJAS SERNA ALEJANDRO	58	3		61	3		63	3		59	3		76	B1		-	307	
AC20224127	RUBIANO CHAMORRO SANTIAGO	64	3		62	3		61	3		63	3		55	A1		-	310	
AC20224127	SANDOVAL JARAMILLO	47	2		43	2		42	2		47	2		46	A-		-	224	
AC20224127	TANGARIFE CEBALLOS	61	3		63	3		55	2		58	3		60	A2		-	297	
AC20224127	TORRES PANESSO ANGEL	58	3		64	3		53	2		57	3		55	A1		-	289	
AC20224127	URIBE PENILLA CARLOS	62	3		67	3		63	3		58	3		54	A1		-	309	
AC20224127	VALENCIA LOPEZ ISABEL	47	2		62	3		52	2		48	2		45	A-		-	258	
AC20224127	VALENCIA VANEGAS JOSE	65	3		70	3		73	4		73	4		59	A2		-	347	
AC20224127	VILLAFÁÑE TOVAR VALERIA	52	3		49	2		38	1		49	2		64	A2		-	242	
		56			56			53			54			53					

Ilustración 8: Reporte individual de resultados Prueba Saber ICFES 11° del Colegio Hernando Caicedo, 2022.

Como se ve, el 58.8 % de los educandos en la prueba de Lectura Crítica (2022) se ubicaron en un nivel 3 —20 educandos—, 26.4% de ellos logró un nivel 2 —9 estudiantes— y el 14.7% obtuvo el nivel 4 —5 estudiantes—, según indica el MEN en lo que refiere a los Niveles de Desempeño acorde a el puntaje individual enganchado a unos procesos que el educando muestra ser competente frente a la lectura; tal cual como se puede ver a continuación:



Ilustración 9: Niveles de desempeño de la Prueba ICFES de Lectura Crítica; fuente:

<https://www.icfes.gov.co/documents/39286/10065230/Niveles+de+desempe%C3%B1o+Lectura+Cr%C3%ADtica+Saber+11.%C2%BA+2022.pdf>

En el año 2021 se obtuvo un porcentaje bajo que no representa una mejoría en relación con las metas propuestas por el Colegio en los últimos años, claro que, también, se debe comprender esto como efectos colaterales de la pandemia, 2020-2021, y como resultado de la reorganización en el 2021 y 2022, a fuerza que el Ministerio de Educación Nacional sacó una propuesta llamada “Evaluar para

Avanzar” para reforzar dichos saberes que en pandemia no se desarrollaron de la mejor manera. Todo esto, en fin, se encuentra estipulado en los planes de Mejoramiento del Área de Lengua Castellana del Colegio Hernando Caicedo.

En este orden de ideas, se encontró otro factor que incide en la problemática del nivel de lectura de los educandos del CHC, ya que, a partir de la revisión de los últimos dos planes de Mejoramiento del Área de Lengua Castellana, se halló que las dificultades en los procesos de lectura en tanto comprensión e interpretación textual, los estudiantes presentan constantes inconvenientes por falta de: hábitos lectores.

En efecto, para el 2021 se contó con jornadas extras de refuerzo para los educandos en su totalidad con el fin de darle mayor efectividad a los procesos de las dos principales competencias comunicativas (escrita-oral). Así, actividades de refuerzo en jornada contraria y en el mismo espacio educativo cotidiano por medio de textos regalos, textos complementarios, cartillas, fotocopias, equipos de cómputo, etc., con diferentes actividades pedagógicas, fueron las que marcaron la ruta de mejoramiento. Lo que, implícitamente, deja entrever una problemática constante en el año lectivo de cara al nivel de lectura, según muestra el Plan de Mejoramiento del 2021 del Colegio Hernando Caicedo (CHC) referente a lo dicho:



FUNDACION CAICEDO GONZALEZ RIOPAILA CASTILLA
COLEGIO "HERNANDO CAICEDO"
LA PAILA - VALLE



FUNDACION CAICEDO GONZALEZ RIOPAILA CASTILLA
CONSTITUCION 1991

PLAN DE MEJORAMIENTO AÑO LECTIVO 2021

AREA: HUMANIDADES

DOCENTES: LEONOR HERRERA, ALEJANDRA MARÍA MENDOZA, SANDRA YISETH MONEDERO, DIANA PATRICIA MORALES, RUBEN ALEXANDER PASOS Y DIANA CAROLINA YEPES.

OBJETIVO GENERAL: Fortalecer las competencias de comprensión, interpretación y producción textual para mejorar los resultados del proceso de aprendizaje.

INDICADOR	META	ACCIONES Y/O ESTRATEGIAS	RESPONSABLES	RECURSOS	FECHAS		RESULTADOS	
					Inicio	Finalización	A Junio	A Noviembre
# De estudiantes que participan en actividades de nivelación y refuerzo de las competencias comunicativas lectoras y escritoras.	100% de los estudiantes que presentan dificultad en el alcance de las competencias comunicativas lectoras y escritoras, participan en las actividades de nivelación y refuerzo.	Jornadas de nivelación y refuerzo para los estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje en Lenguaje.	Profesores de castellano e inglés.	Textos, cartillas, fotocopias, Internet, equipos de computo, celulares y plataformas educativas digitales.	Febrero	Noviembre	100% de los estudiantes que a la fecha han presentado dificultad en el alcance de las competencias comunicativas lectoras y escritoras, asisten a las actividades de nivelación y refuerzo.	100% de los estudiantes que presentaron dificultades participaron de las actividades de nivelación y refuerzo de las competencias comunicativas lectoras y escritoras.

Ilustración 10: Plan de mejoramiento del área Lengua Castellana 2021 del CHC.

Para el año 2022 fue igual la situación-problema, presentándose esta dificultad en los dos semestres del año, a pesar de las actividades de diagnóstico, seguimiento y refuerzo en las competencias propias del área, en especial la de fortalecer los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) en los educandos del CHC; incluso solo fue el 60% de ellos quienes demostraron mejoría. A continuación, puede verse a detalle el problema y las formas de enfrentarlos por medio de los ítems “indicadores”, “meta”, “acciones/estrategias”, “responsables”, “recursos”, etc. particularmente:



FUNDACION CAICEDO GONZALEZ RIOPAILA CASTILLA

COLEGIO "HERNANDO CAICEDO"

LA PAILA - VALLE



PLAN DE MEJORAMIENTO AÑO LECTIVO 2022

AREA: HUMANIDADES

DOCENTES: LEONOR HERRERA, SANDRA YISETH MONEDERO, DIANA PATRICIA MORALES, DIANA CAROLINA YEPES, JOSE MANUEL CASTRILLON.

OBJETIVO GENERAL: Fortalecer las competencias de comprensión, interpretación y producción textual para mejorar los resultados del proceso de aprendizaje.

INDICADOR	META	ACCIONES Y/O ESTRATEGIAS	RESPONSABLES	RECURSOS	FECHAS		RESULTADOS	
					Inicio	Finalización	A Junio	A Noviembre
# de estudiantes que realizan prueba diagnóstica al inicio del año.	100% de los estudiantes presentan prueba diagnóstica.	Implementación de pruebas diagnósticas que permitan evidenciar el grado de comprensión lectora, ortografía, producción textual, habilidades y destrezas para el manejo de pruebas internas y externas a través de diversas plataformas educativas digitales.	Profesores de Castellano	Pruebas diagnóstico, Pruebas externas e internas, textos, periódicos, guías, fotocopia, diccionario, Internet, equipos de computo y Plataformas educativas digitales.	Febrero	Febrero	Todos los estudiantes del colegio realizaron prueba diagnóstica al inicio del año escolar.	Todos los estudiantes del colegio realizaron prueba diagnóstica al inicio del año escolar.

INDICADOR	META	ACCIONES Y/O ESTRATEGIAS	RESPONSABLES	RECURSOS	FECHAS		RESULTADOS	
					Inicio	Finalización	A Junio	A Noviembre
# De estudiantes que trasversalizan los niveles de comprensión lectoras en las diferentes áreas.	80% Estudiantes que ponen en practica los tres niveles de comprensión lectora, en las áreas del conocimiento.	*Sensibilización a los docentes sobre los niveles de lectura y los parametros para formular preguntas de carácter literal, inferencial y crítico. *Reconocimiento de los niveles de comprensión en las actividades académicas. *Ejecucion de actividades, talleres, preguntas, procesos de lectura, conversatorios, entre otros, donde se evidencie estos niveles comprensión.	Docentes del colegio	Textos, cartillas, fotocopias, Internet, equipos de computo y plataformas educativas digitales.	Febrero	Septiembre	60% de los estudiantes que ponen en practica los tres niveles de comprensión lectora, en las áreas del conocimiento.	80% de los estudiantes han participado en actividades para dominar y practicar los tres niveles de comprensión lectora en las diferentes áreas del conocimiento.

Ilustración 11: Plan de mejoramiento del área Lengua Castellana 2022 del CHC.

Por tal razón, la preocupación sobre el desarrollo de la comprensión e interpretación lectora de los estudiantes de la básica secundaria y en su último ciclo de estudio, anotando la intención de implementar acciones de mejora: Los estudiantes poseen deficiencias para movilizar los saberes, para conjeturar, relacionar, situar, interpretar y evaluar la información del texto, imposibilitando la identificación de ideologías, funciones verbales, estructuras, intenciones, sentido global del texto, macro-proposiciones, micro-proposiciones, etc.

Entonces, la problemática, en términos educativos, nace de identificar una dificultad en el Colegio Hernando Caicedo de La Paila, Zarzal, que consiste en la falta de un desempeño afianzado en los niveles de lectura inferencial y crítico de los últimos dos años lectivos frente a las Pruebas Saber 11, los Planes de Mejoramiento del área de Lengua Castellana y demás procesos que esto evidencia de manera manifiesta y latente. Por ello, se reitera, la pregunta central de este trabajo de profundización es: ¿Cómo fortalecer los procesos de comprensión e interpretación textual de nivel *crítico-intertextual* de los educandos de grado undécimo (2023) del Colegio Hernando Caicedo? Teniendo como implícito que es con dicha competencia y futura propuesta didáctica que se planteará la solución al mismo.

1.3. LA RUTA METODOLÓGICA / EJES

Nuestra investigación responde a un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo), ya que hablamos de una intervención en la comunidad: el aula. O sea, se trabaja con seres humanos en su complejidad y cambio, se busca comprenderlos en sus dinámicas de aprendizaje en un campo específico y no solamente medirlos y cuantificarlos como objeto inerte de la naturaleza. Este enfoque posibilita la recolección de datos, con intencionadas mediciones numéricas, la combinación de aspectos cuantitativos y cualitativos y la descripción/observación que nos permite encontrar categorías conceptuales, prácticas recurrentes, perspectivas de enseñanza-aprendizaje, modos de aprendizaje y efectos de intervención, además de descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación y, en nuestro caso, las categorías conceptuales y didácticas sobre la *competencia crítico-intertextual* puesta en marcha en el aula de clase para desarrollar la comprensión e interpretación textual en sus niveles de lectura.

En ese sentido esta investigación, al mismo tiempo, está inscrita en el campo de la Etnografía educativa, al menos como la ha entendido Elsy Rockwell Richmond en: *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (2009) y la principal fuente de análisis de los datos recogidos será por medio de la ayuda que brinde la Sistematización de la Práctica Educativa, guiados por Mauricio Pérez Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A., en *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas* (2013), más en lo que refiere a la práctica reflexiva que a los instrumentos de análisis y recolección de datos que allí se recomiendan, puesto que, **en este Trabajo de Profundización dicha ejecución de una práctica reflexiva docente se usará un diario de campo (instrumento)** desde los postulados de Antonio Bolívar Botía, Jesús Domingo Segovia y Manuel Fernández Cruz en *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología* (2001).

A la vez, se lleva a cabo la evidencia y análisis de resultados por medio del método muestreo, debido a que la población de estudio es grande, 29 estudiantes de grado undécimo del Colegio Hernando Caicedo, y por la capacidad representativa que tiene los procesos, subprocesos y evidencias de aprendizaje de los seleccionados. Entonces, se elige a cinco estudiantes de grado undécimo del CHC con criterio de selección, no de una selección aleatoria; así que para el proceso de documentación se selecciona a estos cinco miembros de la población que son partícipe en el estudio: María José

López Caicedo, María Camila García Rayo, Emmanuel Rodas Rendón, Jacobo Posso Palacio y Samuel Enrique Fuyar Naranjo.

Este es el grupo focal. ¿Cuáles fueron los criterios de selección que se atendieron para elegir a estos cinco educandos como representativos o muestra del proceso de intervención didáctica? 1) La alta y constante asistencia a clase. 2) La responsabilidad y compromiso particular frente a actividades pedagógicas intra y extra curriculares. 3) El desempeño destacado en las competencias y habilidades básicas de las asignaturas “Lengua castellana” y “Lectura y pensamiento crítico”. 4) Los resultados satisfactorios en pruebas internas y externas en materia de Lectura Crítica. 5) Ser estudiantes con acreditación de haberse desempeñado superiormente en lengua castellana y la lectura comprometida de los planes lectores del año lectivo 2022 y 6) Disposición declarada de querer participar como sujeto representativo del muestreo.

1.3.1. Categorías analíticas

Pregunta	Objetivo	Eje	Fuentes de información	Técnicas de recolección de datos
¿Cuáles es el nivel de lectura más recurrente en los procesos de comprensión e interpretación textual en el grado undécimo CHC?	Comprender el nivel más recurrente de los procesos de lectura de los educandos de grado undécimo del CHC.	Nivel y procesos de lectura.	-Productos de procesos de lectura. - Resultados Prueba externa Saber 11. - Planeación curricular. - Planes de mejoramiento de lengua castellana.	. Análisis de datos. . Sondeo-Diagnóstico.
¿Con qué tipo de <i>transtextualidad</i> los educandos del grado undécimo del CHC despliegan con mayor desenvolvimiento la competencia <i>crítico-intertextual</i> ?	Determinar la forma de <i>transtextualidad</i> con la que los estudiantes de grado undécimo del CHC demuestran mayoritariamente la competencia <i>crítico-intertextual</i> .	<i>Transtextualidad-Competencia crítico-intertextual.</i>	- Práctica o ejecución de actividades pedagógicas de fortalecimiento de la competencia <i>crítico-intertextual</i>. - Ejercicios evidenciables de comprensión e interpretación textual con las formas de la <i>transtextualidad</i>. - Tertulia Literaria Dialógica, conversaciones, debates y plenarias en clase. - Verbalizaciones y escritos de los educandos.	. Prueba de lectura en Google Doc. . Análisis de evidencias de aprendizajes ("Entrevista callejera", "telaraña intertextual", "diario íntimo de lectura" y "Relato distópico"). . Observación participante. . Sesiones de profundidad. . Diario de Campo. . Encuesta.
¿Cuáles fueron los aportes a la experiencia de lectura de los educandos de grado undécimo del CHC que posibilitó la aplicación de la Secuencia Didáctica <i>Aprendiendo a escuchar el entramado de textos</i> ?	Analizarla el efecto, en términos de experiencia de lectura y nivel de lectura, que tuvo la aplicación de la SD <i>Aprendiendo a escuchar el entramado de textos</i> en los educandos de grado undécimo del CHC.	Fortalecimiento de la experiencia lectora con la competencia <i>crítico-intertextual</i> .	- Actividades pedagógicas de los educandos de grado undécimo del CHC. - Procesos de metalingüística y metacognición de los educandos. - Incidencia de las lecturas transtextuales que ejecutaron los educandos. - Fortalecimiento o cambio en los modos de leer obras literarias. - Desempeños evidenciables. - Formas de reflexión docente frente a lo que acontece en el aula durante el proceso de aplicación de la SD.	. Diario íntimo de lectura de los estudiantes. . Observación participante. . Encuesta estructurada al educando. . Evidencias del proceso de evaluación de <i>competencia crítico-intertextual</i> ("entrevista callejera", "telaraña intertextual" y "Relato distópico") . Vídeo institucional de los educandos sobre lo aprendido. . Diario de campo-reflexivo del docente.

1.4. OBJETIVOS

Lo que interesa en este Trabajo de Profundización es comprender la manera en que se puede llevar a cabo un fortalecimiento de la competencia lectora *crítico-intertextual* de los educandos del Colegio Hernando Caicedo (La Paila, Zarzal, Valle del Cauca) en su último ciclo de estudio por medio de las formas de la *transtextualidad* propuesta por Gerald Genette. El puerto de llegada sería convertir esta competencia en una práctica recurrente en los educandos, en sus procesos de comprensión e interpretación textual, que refuercen los niveles literal, inferencial y crítico (fundamentales) y que, mediante ellos, trasciendan al *crítico-intertextual* con prácticas lectoras significativas que vehiculen las formas de la *transtextualidad*.

En ese sentido, se pretende, concretamente, como:

- **OBJETIVO GENERAL:** Fortalecer los procesos de comprensión e interpretación textual de nivel *crítico-intertextual* desde la secuencia didáctica *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos* a los estudiantes de grado undécimo del Colegio Hernando Caicedo.

Objetivos específicos:

- Diseñar adecuadamente, para el primer periodo académico del Colegio Hernando Caicedo, las actividades pedagógicas de la propuesta didáctica *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos*.
- Poner en práctica los tipos de intertextualidad (*transtextualidad*) para fomentar la competencia lectora *crítico-intertextual* en los estudiantes de grado undécimo del Colegio Hernando Caicedo por medio del texto eje *Angosta* de Héctor Abad Faciolince.
- Analizar el efecto que, en términos de experiencia de lectura literaria y nivel de lectura, tuvo la aplicación de la secuencia didáctica *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos* en los educandos de grado undécimo del Colegio Hernando Caicedo.

1.5. ANTECEDENTES

Se indagó en trabajos nacionales e internacionales de aplicación de didáctica para la enseñanza de la *transtextualidad* en el aula de clase en educación secundaria y de procesos de lectura crítica. Se usaron bases de datos-plataformas como Scielo, Redalyc, Google académico y se investigó en la página de la Universidad del Valle como, también, de las universidades que ofertaban carreras de maestría relacionadas a la enseñanza del lenguaje o la literatura en Colombia, encontrando la Universidad Pedagógica Nacional y el repositorio de la Universidad Javeriana como factores claves para la búsqueda. Sin embargo, dicha búsqueda permitió entrever un escaso estudio a nivel nacional frente a la incidencia de la *competencia crítico-intertextual* y/o transtextualidad en el aula, más bien se halló que se ha venido estudiando y ejercitando mayoritariamente lo intertextual y/o la *intertextualidad* en los procesos de comprensión e interpretación textual enseñados en las aulas de clase de Primaria, Secundaria y Media académica en nuestro país, Colombia. Siendo así, se logró encontrar un trabajo de pregrado, otro de maestría y un artículo académico; teniendo en cuenta que el interés estaba en descubrir trabajos pedagógicos con intervenciones en la enseñanza de la lengua y la literatura de la *competencia crítico-intertextual* en Colombia dentro del siglo XXI. Veamos:

Localización	Echeverry, L. (2019). <i>La intertextualidad para fomentar una experiencia estética en el aula</i> . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
Autoría	Echeverry Capera, Luis Steven
Resumen	El presente trabajo de grado presenta la investigación-acción realizada en el curso 105, grado noveno (°9) de la Escuela Normal Distrital María Montessori. Esta investigación parte de la implementación de una propuesta de intervención pedagógica basada en la interacción intertextual entre varios lenguajes (otros sistemas simbólicos: pintura, dibujos animados, cómics, música y cine) y la literatura, con el propósito de formar una experiencia estética, dado que se encontró que los estudiantes tenían muy poca experiencia con la lectura literaria; es decir, no lograban reflexionar sobre su vida o su mundo por medio de los textos

	literarios propuestos y tampoco relacionar aspectos archigenéricos dentro de la historia de la literatura y estrategias literarias. Por tal razón, fue necesario integrar el cine, la música y el arte en general para lograr formar una mejor experiencia estética del texto literario y jugar con las posibilidades intertextuales entre la película “El dador de recuerdos” (The Giver, conceptos de felicidad y el cortometraje “Happinnes”, en especial de la hipertextualidad por medio de “Un mundo feliz” de Aldous Huxley, el uso de imágenes, canciones y fragmentos literarios para ello.
Anotaciones	En la intervención se logra ver el arduo trabajo para desarrollar actividades pedagógicas con cuentos, microcuentos, música y cine para generar redes textuales y de significación que aporten a la comprensión e interpretación textual de los educandos de grado sexto y noveno por medio de la configuración didáctica <i>taller</i>. La capacidad intertextual más usada en términos de lecto-escritura fue el juego con los hipotextos e hipertextos, pues cree el autor, y lo demuestra, que esto genera las bases para que el lugar del lector se active en el circuito de la comprensión y posibilite la entrada del educando a una experiencia estética que trascienda los juicios emotivos y de valor tradicionales a la lectura “crítica”.

Localización	Rodríguez, J. (2010). <i>Estética e intertextualidad de la literatura. Una invitación a reconocer la voz del lector en el aula</i> . Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
Autoría	Yeimy Johanna Romero Gómez
Relación y relevancia	Es una reflexión sobre el fenómeno de la interpretación de la literatura en la escuela a la luz de la intertextualidad como un camino para abordar los procesos de lectura. También es una

	invitación a reconocer el aula de clase como un espacio de diálogo y al estudiante como lector que vive su lectura gracias a un contexto situado que configura su experiencia particular con la obra de arte literaria. A partir de una visión hermenéutica de la lectura y de un ejercicio de investigación en contexto, este trabajo hace énfasis en la importancia de construir espacios de reconocimiento y contextualización de los procesos de interpretación, como principal objetivo del quehacer del maestro. También puede leerse como una defensa de la literatura como texto estético y sobre todo del niño y el joven como lector que muchas veces no es reconocido en el aula.
Anotaciones	Trabajo de grado presentado para optar por el título de magister en educación, línea lenguajes y literatura de la Universidad Nacional, que demuestra la importancia en el aula y los estudios literarios de tener en cuenta las respuestas y participación del lector en los procesos de lectura; en especial las puestas en escena de sus saberes previos, la enciclopedia literaria, el horizonte de expectativas e intención. Llevar un diario o lista de lecturas hechas para relacionarlas con las nuevas, jugar con el mundo textual y el mundo concreto como, también, con el mundo interno del estudiante-lector para comprender y producir textos por medio de la problemática del yo en “El extraño caso del doctor Jekyll y Mr. Hyde”, son estrategias que posibilitan no solo la competencia crítica y el juego intertextual, sino también la importante labor del conocerse a sí mismo. Todo esto con el fin de reivindicar la mirada constructivista del conocimiento y de darle un papel activo al lector por medio de la intertextualidad que permite la literatura en las aulas de clase de Colombia.

Localización	García Caballero Á. M., Puerta Cruz F. C., & Fierro Chong, B. M. (2013). <i>La lectura intertextual en la comprensión y análisis del texto literario en la formación inicial de estudiantes de Español-Literatura</i> . Revista Conrado [seriada en línea], 9 (40). pp. 25-33. Recuperado de http://conrado.ucf.edu.cu/
Autoría	Ángela María García Caballero, Felicita Caridad Puerta Cruz y Bárbara Mariceli Fierro Chong
Relación y relevancia	El trabajo hace referencia a la intertextualidad como proceso complejo de asociaciones que orienta la lectura de los textos literarios y la interpretación de los mismos, a partir de la lectura interactiva, dialógica, entre texto y lector y que permite el descubrimiento de interconexiones con otros textos en la medida en que la eficiencia lectora va en aumento; a manera de ejemplo, las autoras establecen las relaciones intertextuales entre los textos “Molinos o gigantes” del escritor español Javier Tomeo y la novela de Miguel de Cervantes Saavedra “El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha” . En la formación inicial del profesor de Español-Literatura, se hace indispensable el entrenamiento de la lectura intertextual, como un procedimiento que le facilita al alumno/lector alcanzar los niveles superiores en la comprensión y disfrute estético del texto literario, a partir de la integración de nuevos saberes a saberes anteriores que produzcan nuevos textos a través de la absorción de otros. Con este objetivo se proponen tres fases (1. Fase exploratoria / 2. Fase de profundización / 3. Fase de diseño de tareas de aprendizaje sobre la base de las relaciones intertextuales) para la preparación del estudiante en formación para la dirección del proceso de lectura intertextual. Todo ello les permite concluir que: “La intertextualidad contribuye desde el punto de vista didáctico al enriquecimiento cultural del lector/alumno, constituye una vía de acceso a las avenidas de significación de los textos y una

	exigencia de la formación inicial de los estudiantes de Español-Literatura como un procedimiento que les posibilite alcanzar los niveles superiores en la comprensión y disfrute estético del texto literario, a partir de la integración de nuevos saberes a saberes anteriores que produzcan nuevos textos a través de la absorción de otros.” (García, Puerta & Fierro, 2013, p. 32).
Anotaciones	(Revista Conrado Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos ISSN: 1990-8644). Para agregar, las autoras proponen una forma de rotular y ahorrarse espacio en las nominaciones que llaman “formas intertextuales”, pero que bajo la luz de la teoría de la <i>Transtextualidad</i> de Gerard Genette no sería ni más ni menos que varias de sus cinco clasificaciones de las formas de lo transtextual (<i>paratextualidad</i>, <i>intertextualidad</i> y <i>architextualidad</i>). A saber, las autoras lo expresan así: “El sistema categorial de la intertextualidad, difiere de unos autores a otros, en el trabajo se consideran las categorías: Texto (T) El que se va a estudiar; Paratexto: (PT) Fuente del intertexto, que puede ser un texto, un estilo, un conjunto de convenciones; Intertexto: (IT) Se refiere al texto dentro del texto, el cual se presenta de diferentes formas y tipos. Es el conjunto de los textos que hallamos en nuestra memoria al leer. Es una función esencial que se da en el lector, en el interpretante” (García, Puerta & Fierro, 2013, p. 27).

A partir de la revisión de estos trabajos de grado y el artículo académico sobre lo intertextual dentro del aula de clase, respectivamente, me permito concluir que hay mayor trabajo e interés en dos de las formas de la *transtextualidad*: la hipertextualidad y la intertextualidad. Ya fuese con cuentos, microcuentos, fragmentos de la obra de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, *Un mundo feliz* y/o con las posibilidades hipertextuales e intertextuales de *El extraño caso del doctor Jekyll y Mr. Hyde* en diferentes grados de secundaria y proceso de formación inicial del profesor de Español-Literatura, respectivamente.

El juego de la mimetización, parodia o de transformación de un texto A en B, a partir de la derivación del texto principal o lo más conocido como Hipotexto en un texto B, o sea hipertexto, se ha convertido en un lugar común en las prácticas de enseñanza-aprendizaje para fomentar la competencia intertextual, dejando de esta forma a los demás tipos de *transtextualidad* por fuera de la participación en el aula y los procesos psico-cognitivos de lectura de los educandos, a pesar de los aportes dados en su momento y contexto a dicho escenario pedagógico. El juego intertextual se ha venido manejando, al menos deja entrever esto los anteriores trabajos de grado, como una relación manifiesta y latente entre un texto y otro u otros, pero avanzado más allá de la definición clásica de texto como mero tejido de sentido por medio de los signos de determinada lengua, con estructura y unidad/es, sino que se abrió el espectro de texto, en cuanto en tanto, viene a ser un tejido de sentido que puede tener varios soportes de significación, tal como puede ser el cine, el meme, la caricatura, el comic, la valla publicitaria, el grafiti, la música; en fin, cualquier otro sistema simbólico.

Por ello, en el caso de los trabajos anteriores, se logró interrelacionar y construir colaborativamente significados, comprensiones e interpretaciones por medio de relatos, otros tejidos de sentidos con diferentes significante, estilos, paratextos, gramática, soportes que enriquecieron y enriquecen las experiencias lectoras y las posibles planeaciones de actividades pedagógicas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de clase, dejando como invitación, en especial, la integración de las posibilidades que brinda las formas de lo transtextual como competencia lectora que puede tener que ver con los procesos enriquecedores de la enseñanza de la lengua y/o la literatura en un país como Colombia donde **no** se ha venido hablando mucho, ni discutiendo demasiado académicamente y/o resignificando las prácticas de enseñanza-aprendizaje del área de lengua castellana y la lectura crítica por medio de la *competencia lectora crítico-intertextual*, dejada a un lado como una simple referencia que ha aparecido en un documento público como los *Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana* (en el caso colombiano) o como discusión pasada del siglo XX dentro de los estudios literarios y crítica literaria (en un contexto más global).

2. MARCO DE REFERENCIA: A) POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA CASTELLANA Y DE LA COMPETENCIA CRÍTICO-INTERTEXTUAL Y B) SOBRE LA TRANSTEXTUALIDAD

En este capítulo se presencia un orden del discurso dividido en los siguientes subapartados: “2.1. El puerto de llegada del entramado del texto como Competencia lectora *crítico-intertextual*: Los Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje”, donde se aborda cronológicamente la política pública colombiana frente a la enseñanza del lenguaje, la lectura, sus ciclos y se ve cómo la *competencia crítico-intertextual* tiene su incidencia en la comprensión e interpretación textual como proceso complejo-cognitivo dentro de la educación colombiana, especialmente luego de 1994 con la Ley General de Educación, se mostrará la competencia lectora *crítico-intertextual* en el trabajo de un conjunto de educadores, intelectuales, críticos, académicos, etc., que construyen en 1998 los L.C.L.C., donde la participación de Mauricio Pérez Abril, Fabio Jurado —quien remarca la importancia de la competencia *crítico-intertextual*— y la de Rubén Darío Hurtado — quien propone estrategias cognitivas para la comprensión textual con parafraseo y redes conceptuales—, tienen gran influencia; acto seguido, se ve cómo está la *competencia crítico-intertextual* dentro de los postulados de los E.B.C.L. del año 2003. Tal elección se hace debido a que estos dos últimos documentos oficiales de la enseñanza del lenguaje en Colombia son los más usados, junto a la organización de esas competencias en D.B.A. (Derechos Básicos de Aprendizaje), en los últimos años como referentes de trabajos y desempeños de los docentes de Lengua Castellana en Colombia, tanto en su trabajo curricular, de planeación de asignatura, construcción de metas, enseñanza, etc. Después en el apartado: “2.2. Cuadro sintético sobre la transtextualidad”, se encuentra el lector un breve cuadro sintético de las nociones de Gerard Genette sobre el concepto de *transtextualidad*, sus cinco formas, particularmente importantes como marco teórico del presente Trabajo de Profundización y como posibles vehículos de la competencia lectora de nivel *crítico-intertextual* en el aula.

De manera que, este capítulo nos catapultará a los siguientes, donde se verá la construcción y aplicación de una secuencia didáctica que aterriza en prácticas de enseñanza-aprendizaje concretas y evidenciables de la competencia lectora —catalizadora de la comprensión y producción textual de nivel complejo— *crítica-intertextual* de los educandos de grado undécimo del Colegio Hernando Caicedo por medio de la puesta en escena didáctica (transposición didáctica) de las cinco formas de la *transtextualidad* en las trece semanas de estudio del primer periodo académico.

2.1. El puerto de llegada del entramado del texto como Competencia lectora crítico-intertextual: los Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

Ahora, en el contexto colombiano finalizando el siglo XX e iniciando la primera década del siglo XXI dentro del aspecto didáctico y de las políticas públicas educativas de la básica, secundaria y media del Ministerio de Educación Nacional, se ha venido integrando las virtudes y variables de lo transtextual, arrastrando con ello la configuración de un nivel y competencia lectora más allá de la literal, inferencial y crítica; a lo que es, desde ese tiempo, está tomando participación en el escenario literario y educativo la competencia *crítico-intertextual*, por medio de los *Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana* en 1998 (de aquí en adelante: L.C.), en mayor medida, y los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (de aquí en adelante: EBCL) en 2003, en menor medida. Al mismo tiempo, el profesor colombiano Fabio Jurado publicaba en ese mismo intervalo de tiempo sus pensamientos y propuestas de aula frente a la lectura a través del andamiaje conceptual de la competencia *crítico-intertextual* en varios escritos suyos; a propósito, valga enunciarlo, Fabio Jurado participaba a la vez en los procesos escritos y de estructuración de los *Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana* en 1998. De allí su importancia en lo subsiguiente.

Pero ¿Qué son los lineamientos curriculares? Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), son ciertas orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define él mismo con el trabajo en equipo y de apoyo con la comunidad académica educativa⁵ para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias e indispensables definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23, cuando expresa que: “Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional” (1994, p. 8). *Los lineamientos curriculares del área de lengua castellana* se construyeron en 1998 y desplazó lo que antes de la Ley General de Educación del 1994 identificó como *programas curriculares*; fue un avance significativo para dar el paso, según el propio Fabio Jurado (sisgad, 2013), a la posibilidad de pensar el currículo a partir

⁵ El apoyo fue importante para construir tal documento en democracia y como documento colaborativo, se consideraron planteamientos sobre desarrollo curricular, conceptos de la lingüística del texto, de la psicología cognitiva, de la pragmática, de la semiótica, de los estudios literarios y de la sociología del lenguaje, entre otros.

de lineamientos generales para todos los grados de estudio en primaria y bachillerato, ya no tan taxonómicos y cerrados como los *programas*, sino relacionados con lo que podría ser fundamental con cada una de las áreas del currículo, en el área propia que hablamos en este Trabajo de Profundización se trata de los *Lineamientos curriculares del área de lengua castellana*, cuyo trabajo fue coordinado por el profesor Mauricio Pérez Abril que, al mismo tiempo, invitó a varios académicos, profesores e investigadores que venían aportando en la reflexión del lenguaje, literatura y pedagogía del país a participar en la construcción de los lineamientos.

Dentro de los *Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana*, esencialmente en los apartados “4.3. Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura” y “4.3.1 El diálogo entre los textos: Una posibilidad de trabajo con la literatura”, se fundamenta la competencia lectora *crítico-intertextual*. Generalmente, en las ideas discutidas durante la construcción de este documento sobre los cinco ejes curriculares (Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación), frente al área de Lenguaje y literatura, se concretaron cuatro competencias como procesos fundamentales para ser desarrollados en las clases, incluyendo, al mismo tiempo, las otras competencias y subprocesos; las cuales son:

[...]1. competencia crítica para la lectura (en el ámbito de la diversidad textual); 2. competencia textual en la producción escrita (en los distintos contextos posibles); 3. competencia argumentativa en la intervención oral (sobre todo en relación con la explicación de postulados en las diferentes disciplinas) y 4. competencia para poner en diálogo a los textos, cuando se trata del abordaje de una obra literaria (es lo que hemos venido identificando como posibilidad de hacer lectura crítico-intertextual), lo cual se desprende o es inherente a las anteriores competencias (1998, p. 67).

La competencia crítica para los actos de lectura (habilidad del lenguaje: leer), la competencia textual en las producciones escritas (habilidad del lenguaje: escribir), la competencia argumentativa en la participación y uso de la oralidad (habilidad del lenguaje: hablar) y la competencia *crítico-intertextual* (“poner en diálogo a los textos” cuando se aborda alguna obra literaria), estarían ligadas a los ejes, no en una relación vertical, sino horizontal, móvil como también entendido el eje de manera diacrónica y sincrónica.

Esta puesta en relación de realidades de la creación verbal incluye textos no escritos y fenómenos no verbales de la cultura, otros tejidos de sentidos en distintos formatos. Inclusive, una puesta en práctica de alguna de ellas, conllevaría y se relacionaría con las otras competencias y habilidades del lenguaje. Sin embargo, es pertinente particularizar que la competencia *crítico-intertextual* no se queda tan solo en el “poner” en diálogo a los textos, pues tal competencia también exige del educando —como sujeto del aprendizaje y usuario del lenguaje para fines estéticos y fines de uso y consumo del mundo— que pueda escuchar esas interrelaciones textuales, analizarlas, argumentarlas, darles formas a partir de su caldo de cultivo o diccionario enciclopédico y de su experiencia como lector y, a la vez, articular ideas y posturas con disposición textual, crear textos diversos a partir de otros textos o formular-hacer verbalizaciones organizadas, oralizar la lectura que del mundo está haciendo por textos tradicionales, continuos, discontinuos y/o por medios de comunicaciones distintos u otros sistemas simbólicos, teniendo en cuenta las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática.

A saber, se afirma el deseo de objetivo de aprendizaje de las competencias que deben evidenciar los educandos en los *Lineamientos Curriculares de lengua castellana* (1998):

[...]queremos poner en relieve el hecho de que estamos pensando en propuestas curriculares que se organizan en función de la interestructuración de los sujetos, la construcción colectiva e interactiva de los saberes y el desarrollo de competencias. Veamos algunas competencias asociadas con el campo del lenguaje, o las competencias que harían parte de una gran competencia significativa:

- Una competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
- Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.

- Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.
- Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.
- Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
- Una competencia poética entendida 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. (p. 29).

La existencia de diferentes tipos de textos, lo dice los L.C.LC. (1998), la vida de la palabra en sociedad y sus diferentes usos sociales en diversos contextos, permite entender que existan textos periodísticos, narrativos, científicos, explicativos, argumentativos, indicativos, etc. De tal forma, el ser humano que está en el lenguaje, usa el lenguaje, interactúa con él, lo moviliza y transforma, en tanto es un sujeto capaz de articular en él aspectos gnoseológicos, pragmáticos y axiológicos, estaría en condición de interpretar, explicar, comprender, analizar y crear diversos tipos de textos según sus deseos de acción, necesidades y voluntad de comunicación, pues con el lenguaje además de significar el mundo, puede representárselo, comunicar/lo/se...(**se hace**, el ser humano hace cosas con el lenguaje según exigencias del contexto o menesteres funcionales).

Dicho esto, son diferentes los elementos que conforman un texto o un tipo de texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar, explicar y generar textos, más las competencias y subprocesos asociados a los mismos. En este orden de ideas, los *Lineamientos curriculares del área de lengua castellana* (MEN, 1998) insisten en entender el texto como un “tejido de significados” que guarda en su interior ciertas reglas estructurales sintácticas, semánticas y pragmáticas, por lo que la materialidad, textualidad o forma de presentarse ante los sentidos humanos, pueden ser de cualquier orden, con tal de que sea un sistema de signos. La comprensión, interpretación, la

explicación, el análisis y la producción de diversos tipos de textos, según los postulados de los L.C.L.C., pueden ser a partir de tres tipos de procesos, donde el segundo de ellos abre la puerta a la competencia *crítico-intertextual*:

- **Procesos referidos al nivel intratextual** que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto. Por ejemplo, en el texto descriptivo no están presentes, generalmente, las marcas temporales; priman las marcas espaciales. En el texto narrativo priman, generalmente, las marcas temporales (hechos organizados en el eje “tiempo”). En el texto argumentativo prima cierto tipo de conectores causales. Es claro que en el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, básicamente, las competencias gramatical, semántica y textual, descritas en el capítulo anterior.
- **Procesos referidos al nivel intertextual** que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria.
- **Procesos referidos al nivel extratextual**, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos... “la comprensión textual se basa en la comprensión contextual... los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto...”. Es evidente que en el trabajo sobre este nivel se pone en juego, especialmente, la competencia pragmática (p. 36 *la negrilla es nuestra*).

O sea que los niveles de lectura literal, inferencial y crítico se conjugan como competencia con los otros procesos ligados a las dimensiones sintácticas, semánticas y pragmáticas, donde los aspectos estructurales, ideológicos, programáticos, intenciones, funciones, contextos, estética e interpretación que traslada la comprensión e interpretación de textos es un constante movimiento de relaciones, identificaciones, análisis, imaginación, memoria y pensamiento que se dan por el entramado implícito y explícito de los procesos de lectura en nivel extratextual, intertextual e intratextual.

Cabe recordar que, en la cadena educativa, teniendo en cuenta sus ciclos, el propósito no es quedarse en un solo nivel de lectura, sino que el educando sea versátil y pueda desarrollar todos los niveles, no como un fin en sí mismo, ni para solo el último ciclo de estudio, sino como un *continuum*. No son habilidades y competencias propias potencializadas por la asignatura de Lengua Castellana en la educación Primaria, Secundaria y Media que cierran, sino que son destrezas que continúan ejerciéndose en los momentos cotidianos, la educación continua, en la interpretación cotidiana del mundo, en la argumentación diaria; son, mejor, *procesos* que continúan en la vida personal, social, política, etc.

Al respecto, transcender los niveles de lectura literal, inferencial y crítica con el enriquecimiento del proceso lector por medio de la competencia *crítico-intertextual* es posible si se tiene en cuenta su definición dentro de los *Lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana* (MEN, 1998), en especial los aportes y apartados preparados por Fabio Jurado. El nivel *crítico-intertextual* se especifica así:

[...] determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, **la puesta en red de saberes de múltiples procedencias** (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico.

Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de los juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee.

[...] en la lectura crítico-intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en la interpretaciones diversas y posibles [...] que el texto puede soportar, **en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación** (p. 76 *la negrilla es nuestra*).

Como se ve, la citación, alusión e imitación contienen, por no decir el germen, la base de todas las otras formas de lo transtextual. ¿Qué es, si no, una actividad imitativa el juego hipertextual? simultáneamente ¿qué es si no la intertextualidad, paratextualidad, architextualidad y metatextualidad los procesos que se nombran como “competencia crítico-intertextual”? ... solo que hay que tener en cuenta que los pensadores, pedagogos e investigadores de la educación que participaron en la formulación de estos Lineamientos Curriculares (en especial los profesores Fabio Jurado Valencia y Rubén Darío Hurtado), arman esta competencia a partir de múltiples retazos de otras vertientes y perspectivas de teorías de lectura y literarias para tejer la *competencia crítico-intertextual*, pero en su sustrato están las cinco formas de la *transtextualidad*, solo es poner el ojo clínico en dichos trazos para identificarlos y hacer este proceso de distinguir en dicha competencia las cinco formas de la *transtextualidad* postuladas por Gerard Genette que, en última instancia, ayuda y potencializa más (pues son cinco formas de hacerlo) cuando se pongan en práctica dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje para fortalecer conscientemente la competencia lectora *crítico-intertextual*. Es evidente que la relación del texto con el texto (estructural), la relación del texto con el mundo (semántica/ideológica) y la relación del texto con otros textos (*transtextualidad / intertextualidad*), son relaciones persistentes con otros tejidos de sentido que poseen otras textualidades o significantes, pero que orbitan alrededor de las culturas para poder llegar a significar en el universo semiótico donde un signo lleva a otro signo constantemente.

Es decir que la puesta en práctica de una didáctica de la competencia lectora *crítica-intertextual* dentro de las clases de lengua castellana en nuestro país, los currículos, los PEI, los planes de área y asignatura, es una perspectiva que da el escenario que propicia que el educando tenga contacto no solo con la cultura letrada y/o una educación literaria, sino también que tenga la capacidad de poner en diálogo la cultura y el pensamiento sistemático por medio de las relaciones entre texto-mundo / texto-autor / texto-contexto / texto-texto y texto-lector, en cuanto en tanto haga una puesta en red de saberes de múltiples procedencias.

De esta forma es que se une lo interior con lo exterior, lo interior con lo interior, los elementos sumados, analógicos, diferenciales, con el todo y el todo con sus partes; el mundo del texto con el mundo del lector, el mundo del autor con el mundo textual y el mundo extratextual con el mundo textual, intratextual, etc. Es más, la conciencia creadora “sólo llega al lector si, por una parte, comparte con él un repertorio de lo familiar, en cuanto al género literario, al tema, al contexto social o histórico; y si, por otra, practica una estrategia de pérdida de familiarización respecto a todas las

normas que la lectura cree poder reconocer y adoptar fácilmente (Ricoeur, 1985 [1996], p. 884). Por ello, el lector está llamado a completar el texto, su trabajo activo es el de la dialéctica entre preguntar-responder frente a lo que le da el texto; en la medida que mejor pregunta, este llegará a la médula interpretativa del texto, no del mensaje que el autor quiso dar, sino lo que el lector comprende al apropiarse del texto, al construirlo en cooperación a partir de ciertas coordenadas dispuestas:

El momento en que la literatura alcanza su eficiencia más alta es quizá aquel en que coloca al lector en la situación de recibir una solución para la que debe encontrar a su vez las preguntas apropiadas, aquellas que constituyen el problema estético y moral planteado por la obra. (Ricoeur, 1985 [1996], p. 891).

Y el sujeto que relee e interactúa transtextualmente con el texto llega al sentido de la obra cuando cumple o reconstruye tales condiciones de lectura e interrelaciones, lo que para la síntesis que Fabio Jurado y los investigadores de la educación que construyeron los *Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana* (1998) hace de la teoría de la recepción y la teoría de la lectura, es la coparticipación de un horizonte de expectativas o antecedentes de la recepción (paradigmas de acción y literarios), un horizonte de sentido que permite reconocer estructuras apelativas (contexto social-histórico / otros textos) y, por último, el trabajo hermenéutico del lector implícito o receptor previsto que llena de sentido las zonas indeterminadas, completa las figuras de los acontecimientos, las elipsis, fundamenta las relaciones causales no explícitas, las motivaciones de los personajes, revela la temática, propicia la comprensión de la totalidad a partir de frases inconclusas y sigue la historia desde un punto de vista viajero por medio de inducciones, deducciones y abducciones, infiere, entre otras características sacadas por Fabio Jurado y el equipo de profesores de los postulados de la fenomenología de la lectura de Roman Ingarden, Wolfgang Iser y H.R. Jauss⁶, respectivamente a la tipología textual.

⁶ En toda su extensión: “Retomadas por W. Iser, estas anotaciones recibidas de Husserl a través de Ingarden reciben un desarrollo importante en la fenomenología del acto de lectura. El concepto más original es el de “punto de vista viajero” (p. 377); expresa el doble hecho de que la totalidad del texto no puede nunca ser percibida a la vez, y que, situados nosotros mismos dentro del texto literario, viajamos con él a medida que nuestra lectura avanza: esta forma de aprehender un objeto es “apropiada” para la comprensión de la objetividad estética de los textos de ficción; (p.178). Este concepto de punto de vista viajero concuerda perfectamente con la descripción husserliana del juego de protensiones y de retenciones. A lo largo de todo el proceso de lectura se desarrolla un juego de intercambios entre las expectativas modificadas y los recuerdos transformados (p. 181)”. (Ricoeur, 1985 [1996], p. 882). En otras palabras, el circuito del prejuicio-juicio-post-juicio.

Así, existe dentro de los L.C.L.C. la conciencia sobre la envergadura que conlleva el acto de lectura y su relación con la comprensión del mundo en el plano más humano posible, pero, al mismo tiempo, en el espacio educativo. Al parecer la configuración del pensamiento se da en red, como en redes textuales de múltiples formatos que, en la medida de lo posible, generan conexiones, intertextualidades que posibilitan llegar a una idea, percepción, interpretación y/o juicio. Los estudiosos de los fenómenos de la evolución de la psique y los procesos particulares de la mente lo llaman “sinapsis”, ya que, en el infinito mundo de encadenamientos neuronales, dos de ellas hacen conexión para que nazca una nueva idea, perspectiva, proceso, red; la sinapsis, en tanto unión entre una neurona y otra célula (neurona o no) propicia pensar en el carácter activo y de interrelación propio de la condición humana desde lo más natural e imperceptible posible: las neuronas, ya sea en su actividad sináptica eléctrica y/o química. Quizá podríamos llamar a esto dialogismo o dialéctica dentro de una semiósfera infinita si pensamos en un terreno o campo social, como ya en algunos textos Fabio Jurado lo ha propuesto, en relación a la interacción del ser humano (con su complejo sistema cerebral) con los signos que lo habitan y con los que interactúa o la relación entre el texto y el contexto, el texto y el autor, el texto y otros textos y el texto y el lector de las que él mismo se hace consciente...en ese sentido leer el mundo, pero críticamente; a lo que es: “saber reconocer los textos ya leídos en el texto que se lee y saber lanzar conjeturas sobre el sentido ideológico y estético de estas convergencias es lo propio de la lectura crítica” (Jurado, 2014, p.4): se diría pues, que es lo propio de la lectura *crítico-intertextual* hacer múltiples sinapsis transtextuales, aunque no dejando todo en el plano cognitivo abstracto, sino dando participación a ese aprendizaje en el hacer, por medio de evidencias de aprendizaje tangibles.

2.1.1. La competencia lectora de nivel *crítico-intertextual* en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*

Dentro del documento del año 2003, los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*⁷, se encuentra poca referencia dentro de los cinco ciclos de aprendizajes y una comprensión por fuera de la teoría de Gerard Genette y de los postulados puros sobre la competencia *crítico-intertextual* de los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998). Tan solo es en grado séptimo (°7) donde se alcanza evidenciar una referencia explícita y consciente a la misma, particularmente en el factor de “Producción Textual”, donde se expresa la capacidad así: “Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales” (p. 36 *el subrayado es nuestro*). Igualmente, en el factor ubicado en el ciclo III, de Sexto a Séptimo: “Medios de Comunicación y Otros Sistemas Simbólicos”, se espera la capacidad del educando en la medida que pueda relacionar: “de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal” (MEN, 2003, p. 37).

*

Sin más ni menos, ya cerca al cierre de este capítulo hay una invitación al lector a releer la digresión y preguntas de arriba; evidentemente, luego de la relectura, aquellas preguntas tienen ya su posible respuesta en la formulación misma...se podría decir que más que preguntas figurativas, son preguntas retóricas. Quedan, así, las puertas abiertas para las posibilidades que brindan las formas de lo transtextual como potenciales ejercicios lectores y escritos que vehiculen la competencia *crítico-intertextual*, pues con la paratextualidad tendrán la capacidad de desarrollar el nivel intratextual, con la hipertextualidad el nivel intertextual, con la metatextualidad y architextualidad el nivel extra e intratextual en el sentido genérico, ideológico y referencial de la literatura hacia sí misma y su

⁷ Los EBCL son OTRA herramienta “objetiva” y “pública” realizada para perseguir unos logros mínimos en el aprendizaje de los estudiantes de la educación Básica, Básica Secundaria y Media colombiana. Estos “logros” se configuran desde la concepción de *competencias*, en la medida en que son capacidades relativas al saber-hacer en el entorno de aprendizaje como por fuera de él. Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje o de las demás áreas fundamentales del conocimiento, son el resultado de un arduo trabajo mancomunado, interinstitucional y colaborativo entre el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y las facultades de Educación del país agrupadas en Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación). Con este trabajo en equipo se evidenció la juntanza entre expertos y pares, entre los que se resaltan: maestros adscritos a instituciones de educación básica y media del país, investigadores afianzados de distintas áreas, asociaciones, grupos académicos y de científicos, redes de maestros y profesionales de varias secretarías de Educación, quienes particularmente han tenido acciones comprometidas en la planeación, visión, concepción, formulación, validación y revisión detallada de los estándares a lo largo de varios años.

historia de la literatura, architextualidad cuando se ubique y contextualice las formas e intenciones y juegos verbales propios de un género o subgénero y de allí sus anticipaciones lectoras; teniendo en cuenta el entrecruce de competencias, habilidades, dimensiones y niveles de comprensión y producción de textos que conlleva las cinco formas de la *transtextualidad* en la medida en que es la competencia *crítico-intertextual* dentro de los ejes de los *Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana* y/o los factores de los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, en una lógica vertical y horizontal de coherencia de funcionamiento de las competencias.

En este panorama, Fabio Jurado Valencia ha sido precursor en sus diversos artículos, investigaciones y libros, en especial estos: *La lectura crítica: Un diálogo entre los textos* (2014), *La formación de lectores críticos desde el aula* (2008) y *Lectura crítica para el pensamiento crítico* (2016), donde edifica la capacidad de escuchar, hacer diferentes enlaces entre textos, leer entre líneas aspectos ideológicos que conectan un texto con el mundo socio-cultural externo a la obra verbal, poner en diálogo el texto consigo mismo y con sus referencias, parodiar, crear a partir del texto que se lee, hipertextualizar y citar como competencia *crítico-intertextual*.

Sin embargo, lo que anotamos aquí es que se debe tener en cuenta la juiciosa y ardua clasificación en tipos de las formas en que se da la *transtextualidad* como experiencia estética-cognitiva realizada por Gerard Genette. Si bien es competencia *crítico-intertextual*, se puede clasificar y organizar dichos procesos lectores bajo la teoría de *transtextualidad* en sus cinco formas de manifestarse según Gerard Genette y pensarse de manera más aterrizada las prácticas de dicha competencia por medio de los postulados de Genette al interior de la didáctica de la lengua y la literatura, de las actividades pedagógicas del aula de clase.

Tanta es la importancia del trabajo académico de Fabio Jurado que fue escuchado y llamado en la formulación de los Lineamientos Curriculares y tanto la importancia de Gerard Genette para dilucidar y categorizar con mayor andamiaje conceptual los juegos, funciones, palimpsestos de la *intertextualidad*, que son puntos de referencias en el saber pedagógico y han sido muy tenidos en cuenta en el importante estudio sobre *Las concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años*, en especial cuando se dice de ambos que:

Por su parte, la teoría de los palimpsestos propone la identificación de diálogos entre las obras. Fabio Jurado Valencia es, tal vez, uno de los autores que más ha ahondado en ello. En su libro *Palimpsesto. Crítica y análisis literario en el aula de clase*, insiste en que “la literatura sólo se estudia

en la medida que se interpreten los textos mismos y se los ponga en diálogo, pues la literatura es una práctica significativa cuyos materiales básicos devienen de ella misma en mutua convergencia con otros”. Para Genette (1989) la intertextualidad es: “una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, la presencia de un texto dentro de otro”. Jurado afirma que el sospechar que existe un texto solapado “que habla a través del que se lee” es lo que jalona hacia el proceso conjetural y la producción semiótica. Jurado comenta que una propuesta pedagógica basada en el palimpsesto apunta a alejarse del método periodizante y/o geográfico (que señala como el constante en las prácticas de enseñanza de la literatura) para alcanzar la agudeza crítica de los estudiantes a partir del diálogo entre los textos, tomando como eje el minicuento. Acota que estos diálogos pueden ser ilimitados y que su reconfiguración depende de la enciclopedia cultural de cada lector, de los análisis que el profesor sugiera y oriente. (Martínez & Murillo, 2013, p. 181).

Se espera, pues, de los educandos el desarrollo constante de las competencias de los ejes del lenguaje, las incrustadas en las dimensiones sintácticas, semánticas y pragmáticas, los procesos referidos al nivel intratextual, intertextual y extratextual —ya descritos arriba—, y las siguientes habilidades y competencias cuando ejerciten la *competencia-crítica intertextual*, según los L.C. (MEN, 1998):

- Poner en relación a las obras con el discurso de la historia, de la filosofía, de la psicología y de las ciencias (p. 54).
- En términos semióticos, en la lectura crítico-intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles (los campos isotópicos, en términos de Greimas) que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación (76).
- Conjeturar; pero, de manera determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico (p. 75).

- Identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice (Ibid.).
- Competencia para poner en diálogo a los textos, cuando se trata del abordaje de una obra literaria (p. 67).
- Desarrollar la competencia crítica para la lectura (en el ámbito de la diversidad textual) (Ibid.).
- Usar estrategias de comprensión lectora y producción escrita, el desarrollo de procesos como la descripción, la síntesis, la comparación, el desarrollo del pensamiento estructural y relacional, la clasificación, la definición, el análisis, la elaboración de hipótesis, entre otros, y demás competencias del pensamiento asociadas con la comunicación y la significación. Estos procesos pueden ser trabajados tanto a nivel oral como escrito (Ibid.).

En este caso, es claro que el educando, al mismo tiempo, se devela con la posición del lector, en tanto sujeto activo que dentro del circuito de la interpretación y de la comunicación ejerce un papel axial en la fusión de horizontes de sentidos y la cooperación para construir el sentido del texto, como ya hace un tiempo lo afirmara Umberto Eco, pues es que sin el lector no se completa la significación (1979).

Hay que tener en cuenta que «el fenómeno literario, en todos los casos, es una dialéctica entre el texto y el lector» (Riffaterre, 1991); esta idea de M. Riffaterre nos sitúa en el espacio de la recepción, es decir, del lector y la dialéctica de su proceso para construir la interpretación. Las distintas cuestiones relacionadas con los intertextos no pueden ser planteadas sólo como una cuestión específica de la modalidad del discurso, porque todas las facetas del hecho intertextual implican necesariamente la actividad de recepción, más si se piensa en las cinco formas de la *transtextualidad*. Téngase en cuenta que sin los pertinentes reconocimientos por parte del lector-receptor, el fenómeno *crítico-intertextual* carece de funcionalidad. Por ello, la competencia *crítico-intertextual* que se debe fomentar en el aula de clase, son las provenientes de las ideas de Gerard Genette y las establecidas en los *Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana* (MEN, 1998) —con énfasis en los aportes de Mauricio Pérez Abril, Guillermo Bustamante, entre otros... y, especialmente, apartados realizados allí por Fabio Jurado y Rubén Darío Hurtado—, dejando en claro que los *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje* (MEN, 2003) solo evocan de manera directa y consciente al intertexto en dos ocasiones para el grado séptimo y/o ciclo III y dejan de un lado el “nivel crítico-intertextual” de lectura.

Por supuesto que hay una gran armonía y correspondencia entre las políticas públicas y/o documentos oficiales referentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje en Colombia. Las instituciones educativas, con su autonomía, deben seguir las orientaciones del MEN y darle su propio direccionamiento a las herramientas públicas y objetivas; la política pública sintetizada en los dos documentos (L.C.L.C. y E.B.C.L.) fue clara ante casi todo y consideró los niveles de lectura, pero la manera cómo ha sido orientada por el MEN frente al nivel de lectura *crítico-intertextual* y su concordancia con el último ciclo de estudio muestra una no resonancia y falta de vasos comunicantes entre L.C.L.C. y E.B.C.L. frente a dicha competencia y nivel lector, dejando entrever que no hubo mucha claridad. No obstante, no por esto los lineamientos y estándares deben ser ignorados ni le han quitado calidad a los procesos, sino que hay que hacer consciencia de tales vacíos para llenarlos y trabajarlos desde una práctica pedagógica y didáctica reflexiva, de calidad y situada que resignifique y complemente el quehacer docente, el uso y estudio de las herramientas públicas y los aprendizajes del educando en materia de lenguaje.

2.2. Cinco formas claves de la *transtextualidad*



Ilustración 12: Esquema del concepto de *TRANSTEXTUALIDAD* de Gerard Genette en *Literary Somnia*

Ahora bien, dejando a un lado algunas discusiones que pueden terminar enrevesando el concepto, dadas entre lingüistas, teóricos literarios, filósofos del lenguaje, entre otros, finalizando el siglo XX, es de suma importancia ahondar en el trascendental y esclarecedor trabajo —fundamental para este apartado de nuestro marco teórico—expuesto en el libro titulado: *Palimpsestos: La literatura en segundo grado* (1982 [1989]) del francés creador de la Narratología: Gerard Genette, donde el título ya es en sí mismo una metáfora que vivifica la *Intertextualidad*. A saber, el palimpsesto es un manuscrito viejo o de los más antiguos hecho con materiales primitivos que conservaban los vestigios o marcas de una escritura anterior, o sea que había en ellos huellas de escrituras mal borradas (la RAE, 2023, dice: «Del lat. *palimpsestus*, y este del gr. *παλίμψητος*, “grabado nuevamente”, *palímpsēstos*. / 1. m. Manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior borrada artificialmente.»).

Generalmente, todas las obras literarias mantienen relaciones explícitas e implícitas con otras obras del mismo género o de otros. Esas relaciones obvias para el panorama de discusión sobre el intertexto fue lo que Gérard Genette prefirió⁸ llamar relaciones Transtextuales y aportó una

⁸ Genette lo expresa de manera más clara cuando habla del objeto de su trabajo en *Palimpsestos: La literatura en segundo grado* (1982 [1989]): “El objeto de este trabajo es lo que yo denominaba en otro lugar, a falta de mejor término, la *paratextualidad*. Después, he encontrado un término mejor -o peor: ya lo veremos-, y «paratextualidad» pasó a designar algo muy distinto a lo que designaba entonces. Así pues, es preciso revisar la totalidad de aquel imprudente programa.

Empecemos. El objeto de la poética (decía yo poco más o menos) no es el texto considerado en su singularidad (esto es más bien asunto de la crítica), sino el *architexto* o, si se prefiere, la *architextualidad* del texto (es casi lo mismo que suele llamarse «la literariedad de la literatura»), es decir, el conjunto de categorías generales o transcendentales -tipos de discurso, modos de enunciación, géneros literarios, etc.- del que depende cada texto singular. Hoy yo diría, en un sentido más amplio, que este objeto es la transtextualidad o transcendencia textual del texto, que entonces definía,

clasificación donde distinguió cinco formas particulares, no por ello comunicadas o taxonómicas. Estas fueron: *Paratextualidad*, *Metatextualidad*, *Architextualidad*, *Hipertextualidad* e *Intertextualidad*.

Para el teórico francés, en síntesis, el objeto de la creación artística verbal, en lugar del *Texto* y la noción que tomaba fuerza de *Intertextualidad* o Intertexto como tal para expresar un montón de formas de interrelación textual, va a ser la *Transtextualidad* (entendida esta como trascendencia textual del texto, alejándose del sentido mítico y de la inmanencia). En efecto, él acuña cinco tipos de relaciones transtextuales que se convirtieron en hitos dentro del campo de la Ciencia Literaria y su perspectiva postestructuralista-estética en el ámbito de los estudios literarios debido a la capacidad que tienen estas formas de trascender el texto por medio de la competencia de receptividad del lector. Aclara, igualmente, eso de la intertextualidad, vedando los malentendidos y abusos del término, determinando que estos “cinco tipos de relaciones transtextuales” se pueden enumerar en “un orden aproximadamente creciente de abstracción, de implicación y de globalidad” (Genette, 1982 [1989], p.10) y que lo transtextual es todo aquello que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos (Ibid.); en ese sentido, las formas de la *transtextualidad* las acuñó así:

2.2.1 La Intertextualidad

En este tipo de *transtextualidad*, Gerard Genette reconoce el trabajo realizado por Julia Kristeva y Michael Riffaterre para erigir la *intertextualidad* como paradigma terminológico de su propia teoría. De esta manera, por la parte del teórico francés, define “la intertextualidad, de manera restrictiva, como una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro” (1982 [1989], p. 10). El modo más manifiesto y literal es la acción de *la cita* (con o sin referencia precisa / con comillas); el poco manifiesto y menos tradicional es *el plagio* (en tanto copia explicitada, aunque literal); en modo, todavía menos manifiesto y menos literal, constituye *la alusión*, a saber, brevemente: “un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones, no perceptible de otro modo” (Ibid.)

Estas co-presencias las explicamos de mejor manera a continuación:

burdamente, como «todo lo que pone l texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos». La transtextualidad sobrepasa ahora e incluye la architextualidad y algunos tipos más de relaciones transtextuales [...] (p. 19).

Cita: Trata del uso que se hace en un texto de unas palabras o párrafos de otro texto del mismo escritor o de otro autor, estipulando de quién es la cita y resaltando lo citado con otro tipo de letra o con comillas-cursiva. Por supuesto, todo lo anterior en su forma explícita y literal.

Plagio: Cuando se apropian palabras o párrafos sin indicar que corresponden a otro autor u obra artística. En este sentido, el lector es engañado. El lector juega con la mentira del autor cuando este en su enciclopedia lectora reconoce el texto plagiado o no lo reconoce.

Alusión: En este modo de manifestarse el tipo de *transtextualidad: Intertextualidad*, se da el mismo caso del plagio; solo que con la salvedad de que el autor da por supuesto que el lector conoce previamente el texto base, texto A o hipotexto y comprenderá la alusión realizada. En el caso en el que el lector-espectador no tenga el pre-conocimiento del texto base, no podrá tener cabida la ejecución del entendimiento pleno del mensaje del texto B o hipertexto. Es pertinente anotar que este modo de *intertextualidad* se ha configurado como un recurso literario bastante usado en la literatura, cine y en la publicidad contemporánea, así como en música y plástica (forma menos explícita y poco literal, más de la competencia inferencial y crítica).

2.2.2. Paratextualidad

Gerard Genette (1982 [1989], p. 11), de manera concreta, entiende la paratextualidad como el:

segundo tipo constituido por la relación, generalmente menos explícita y más distante, que, en el todo formado por una obra literaria, el texto propiamente dicho mantiene con que sólo podemos nombrar como su paratexto: título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, etc.; notas al margen, a pie de página, finales; epígrafes; ilustraciones; fajas, sobrecubierta, y muchos otros tipos de señales accesorias, autógrafas o alógrafas [...]

Así, la paratextualidad es la relación que el texto en sí mismo configura con los elementos icónicos y verbales que lo componen, su “paratexto”, a lo que es: la manera en que se relaciona el texto los títulos, subtítulos, prólogos, epílogos, advertencias, notas, epígrafes, ilustraciones, etc. También puede funcionar como paratexto los “pretextos”: borradores, esquemas, proyectos del autor, fotografías, etc.

2.2.3. Metatextualidad

La metatextualidad pertenece a la *transtextualidad* y según Genette es la relación de “comentario” que une un texto a otro del cual habla y al cual, incluso, puede llegar a no citar. La crítica es la expresión más acabada de esta relación metatextual. En la propia explicación y definición que da Gerard Genette en *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, esta es:

El tercer tipo de transcendencia textual, que llamo metatextualidad, es la relación -generalmente denominada «comentario»- que une un texto a otro texto que habla de él sin citarlo (convocarlo), e incluso, en el límite, sin nombrarlo. Así es como Hegel en *La Fenomenología del espíritu* evoca, alusivamente y casi en silencio, *Le Neveu du Rameau*. La metatextualidad es por excelencia la relación crítica. Naturalmente, se han estudiado mucho (metametatexto) ciertos metatextos críticos, y la historia de la crítica como género, pero no estoy seguro de que se haya considerado con toda la atención que merece el hecho mismo y el estatuto de la relación metatextual (1982 [1989], p.13).

2.2.4. Architextualidad

Es la relación del texto con el conjunto de categorías generales a las que pertenece, como tipos de discurso, modos de enunciación, tipologías textuales y/o géneros literarios. En ocasiones esta relación del:

[...] quinto tipo, el más abstracto y el más implícito [...], trata de una relación completamente muda que, como máximo, articula una mención paratextual (títulos, como en *Poesías*, *Ensayos*, *Le Roman de la Rose*, etc., o, más generalmente, subtítulos: la indicación *Novela*, *Relato*, *Poemas*, etc., que acompaña al título en la cubierta del libro), de pura pertenencia taxonómica. Cuando no hay ninguna mención, puede deberse al rechazo de subrayar una evidencia o, al contrario, para recusar o eludir cualquier clasificación. En todos los casos, el texto en sí mismo no está obligado a conocer, y mucho menos a declarar, su cualidad genérica. La novela no se designa explícitamente como novela, ni el poema como poema. Todavía menos quizá (pues el género es sólo un aspecto del architexto), el verso como verso, la prosa como prosa, la narración como narración, etc. En último término, la determinación del estatuto genérico de un texto no es asunto **suyo, sino del lector, del crítico, del público**, que están en su derecho de rechazar el estatuto reivindicado por vía paratextual (Genette, 1982 [1989], p.14). (*La negrilla es nuestra, pues reivindica lo que hemos afirmado arriba sobre la importancia de la recepción del lector y/o espectador*).

2.2.5. Hipertextualidad

Existe un texto original llamado Hipotexto del cual deriva otro llamado Hipertexto o texto derivado, es decir, el que llega al lector. El hipotexto está presente sólo implícitamente. Se puede dar en orden distinto, tal que el texto B no diga nada sobre el texto A, aunque no existiría sin el texto A. Se logra dar como transformación, evoca más o menos explícitamente, sin obligatoriamente hablar del mismo y/o citarlo (Genette, 1982, [1989]). Véase algunas variantes:

-El Hipertexto que deriva por transformación:

Un texto viene de otro, del cual se deriva o se *inspira*, para transformarlo en algún aspecto. La transformación por lo general es directa y simple. En la transformación, el hipertexto (o texto derivado / Texto B) se aparta del texto original (texto A) pretendiendo una creación artística con significado propio y características particulares. En ese sentido, las formas de darse esa transformación son:

Parodia: El texto B (derivado) efectúa una transformación mínima del texto base, A, con una praxis lúdica, juguetona.

Travestimiento: Proceso de transformación entre texto A y B, principalmente de estilo y cuya naturaleza y fin es satírica, por tanto, degradante del texto base (A). A saber, una de las formas es preservando la acción, dejando el contenido axial de un texto, pero trastocando su estilo; por ejemplo: "...el rey está meditativo..." y o a: "...la percanta está meditativa...".

Trasposición: En este punto el tono se hace más serio y es una de las transformaciones hipertextuales más importantes, ya que se ejecuta una amplitud textual con pretensión ideológica-estética del hipertexto, ocultando y/o haciendo olvidar su carácter propio hipertextual. El hipertexto se aleja de su hipotexto.

-El Hipertexto que deriva por Imitación:

Igualmente estamos hablando en este caso de una transformación, sin embargo, más indirecta y compleja, puesto que existe previamente un andamiaje con la capacidad implícita de producir un sinnúmero de imitaciones. Para imitar se debe tener un control, en parte, de los rasgos que se ha decidido imitar, debe dominarlos previamente. De esta manera, la imitación (*mímesis*) permite el acercamiento del hipertexto al hipotexto, sin que se pierdan las particularidades y características

esenciales del texto base, texto A o hipotexto. En efecto, según Genette, existen tres tipos de Imitación:

Pastiche: Consiste en la imitación de un estilo con un objetivo lúdico. En el momento en que se conforma el modelo de competencia o idiolecto estilístico que se desea imitar, el pastiche podría extenderse infinitamente.

Caricatura (imitación satírica): es un pastiche satírico, burlesco, cuyo modo generalizado es “A la manera de...”.

Continuación (imitación seria): Es la resultante de una imitación seria de una obra, tiendo a complementarla o prolongarla.

Un cuadro que explicita lo anterior, realizado por el mismo Genette (1982 [1989]), es:

CUADRO GENERAL DE LAS PRÁCTICAS HIPERTEXTUALES			
relación \ régimen	lúdico	satírico	serio
transformación	PARODIA <i>(Chapelain décoiffé)</i>	TRAVESTIMIENTO <i>(Virgile travesti)</i>	TRANSPOSICIÓN <i>(Doctor Fausto)</i>
imitación	PASTICHE <i>(L’Affaire Lemoine)</i>	IMITACIÓN SATÍRICA [<i>charge</i>] <i>(A la manière de...)</i>	IMITACIÓN SERIA [<i>forgerie</i>] <i>(La Continuación de Homero)</i>

Ilustración 13: Fuente: (Genette, 1982 [1989], p. 42).

A propósito, asegura Gerard Genette sobre la didáctica y placer de estas formas de hipertextualidad que:

[...] a su manera, se relaciona con el bricolage. Es un término cuya connotación es generalmente memorativa, pero al que ciertos análisis de Levi-Strauss han dado cartas de nobleza. No me detendré en ellos. Digamos solamente que el arte de “hacer lo nuevo con lo viejo» tiene la ventaja de producir objetos más complejos y más sabrosos que los productos «hechos ex profeso»: una función nueva se superpone y se encabalga a una estructura antigua, y la disonancia entre estos dos elementos copresentes da su sabor al conjunto. Los visitantes de la antigua conservería de San Francisco, de

la Facultad de Letras de Aarhus o del teatro de la Criée en Marsella lo han experimentado con placer o displacer, y todos saben, cuando menos, lo que Picasso hacía con un sillín y con un manillar de bicicleta (Genette, 1982 [1989], p.497).

Esa condición de duplicidad de objeto, dentro de las relaciones textuales, podría explicarse y refractarse mediante la vieja imagen del palimpsesto, en la que se ve, sobre el mismo pergamino, la manera en que un texto se superpone a otro al que no oculta del todo, sino que lo deja visualizar con/por transparencia. Pastiche y parodia evocan la literatura como palimpsesto y el hipertexto como ya Jorge Luis Borges lo dijo acerca de la relación entre el texto y sus «avant-textes». Por eso, “[...] el hipertexto nos invita a una lectura racional cuyo sabor se condensa [...] en este adjetivo inédito que inventó hace tiempo Philippe Lejeune: lectura palimpsestuosa. para deslizarnos de una perversidad a otra [...]” (Genette, 1982, [1989] 467).

3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Con el plan lector eje *Angosta* (2003) de Héctor Abad Faciolince el educando se enfrentará a una narración trepidante, en primera persona que cuenta la vida de Jacobo Lince con el trasfondo de un mundo organizado por reglas explícitas de convivencia y de separación espacial, ideológica y, en especial, económica. Un mundo dividido en tres niveles, tres castas, tres tierras: Tierra Caliente (abajo- “tercerones”), Tierra Templada (medio-“segundones”) y Tierra Fría (alto-“dones”). Desde esta división, los nominales de algunos personajes, las referencias explícitas e implícitas a otras obras reales y ficticias (La divina Comedia-El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, Cien años de soledad, La vorágine, el libro ficticio sobre Angosta de Guhl, etc.) como a referentes reales trastocados (El salto del Tequendama por “El desbarrancadero” o “El salto”, las organizaciones militares de servicio secreto por la “Secur”, etc.), presenciara un mundo ficcional donde sus personajes tratan de luchar por los derechos humanos y mejorar la vida de los más desfavorecidos como, también, permitirá ahondar en las ocurrencias, pasiones, muertes, deseos, preferencias y contradicciones del ser humano en sus diferentes estratos sociales. La novela presenta una gran fuerza intertextual y juego crítico con el mundo socio-cultural de una Colombia de Postconflicto, machista, clasista, sexista, racista, etc.; tiene una gran potencia de relación entre texto y contexto, entre autor y texto, texto y textos, texto y lector.

Se elige, pues, esta novela como el texto eje de la Secuencia Didáctica *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos*, debido a su poder evocador y fuerza emotiva en la narración, cual biografía y radiografía, que permite la representación cercana y humana sobre el peligro de la discriminación, ya que la ciudad distópica de Angosta es un resumen violento, sensual y político de una ciudad ficticia que es la imagen del país y del orden mundial, de la dicotomía del Sur y el Norte:

Una novela protagonizada por un librero y ambientada en un país futurista dividido por tres fronteras y tres grupos sociales. Trabajo híbrido en lo literario [...] que ya desde su título, “Angosta”, se entreteje toda una historia personal y particular sobre el asesinato por paramilitares y sobre el olvido, la permanencia, la muerte, el recuerdo, el dolor, la búsqueda sentido y sanación cuando el ser amado está ausente (Casa del libro, 2022).

Justamente, la novela tiene potencia para crear actividades pedagógicas a partir de ella. De esta forma se perseguirá que el educando comprenda la complejidad de su mundo... la ironía y la ficción como herramientas culturales para decir lo indecible, que entiendan que la literatura no son patrañas, sino que hay un valor más hondo y que si son mentira, pues lleguen a afirmar lo que ya dijo Mario

Vargas Llosa en *La verdad de las mentiras* de 1990 sobre el lector de la ficción: hay verdades en las mentiras que nos narramos como humanos; que conozcan más su ciudad (Zarzal) o corregimiento (La Paila) en dialogo con la novela, que se conecten con el mundo por medio de entrevistas, diarios íntimos de lectura, construcción fictiva de una distopía en relación con *Angosta*, pero también que puedan usar el lenguaje para escuchar con comprensión, que hagan reflexiones críticas, ejercicios de meditación, metacognición y metalenguaje por medio del diario íntimo de lectura, que agencien el juego transtextual y tejan sus propias redes a modo de una Aracne literaria una “telaraña intertextual” para evidenciar los textos que dialogan directa o secretamente con *Angosta*, que amplíen su horizonte cultural-literario, que vean a la cara una de las partes constituyentes del país que habitan, que consideren que las distopías (literarias) no son solo recreación de la mente e imaginación nada más, sino traslados de elementos a un futuro no deseable en un contexto particular postmoderno... que entiendan que el mundo funciona en red, que también pueden comunicar e inspirarse de otros textos, construir desde el hipotexto (*Angosta*) su propuesta hipertextual escribir creativamente su particular edificación de un mundo-narración distópica; que el educando comprenda la literatura en su autoreferencia, participe del juego de la metatextualidad y evidencie cómo una obra carga toda la historia de la literatura que le precede (architextualidad).

En síntesis, las formas de la *transtextualidad* son los vehículos que posibilitarán fortalecer el objetivo de aprendizaje: la competencia *crítico-intertextual* en los educandos del Colegio Hernando Caicedo de °11 frente al texto eje *Angosta* (2003), mediante cuatro *evaluaciones auténticas* que engatillan las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas (importantes para una ciudadanía responsable):

1. “Telaraña intertextual” donde se desarrollará la intertextualidad, metatextualidad y architextualidad (**competencia interpretativa**).
2. “Diario íntimo de lectura” que dará cabida a sus reflexiones, diálogos internos y experiencia estética, intertextos, producción escrita, paratextualidad y metacognición a partir de la lectura de *Angosta* (**competencia argumentativa**).
3. “Entrevista callejera” que permitirá que los educandos relacionen el mundo del texto con el mundo circundante y puedan emular la actividad periodística ficcional de Andrés Zuleta (**competencia interpretativa**).
4. “Construyendo hipertextos”, donde el educando creará un relato distópico a partir de la lectura de *Angosta* con el objetivo de que el educando pase de la comprensión a la ejecución o producción textual de tipo hipertextual libre o de transposición (**competencia propositiva**).

4. PLAN LECTOR: PREÁMBULO TEXTUAL-TEÓRICO

4.1. Cuadro sintético: De Tomás Moro a la distopía literaria

Las utopías parecen ser mucho más alcanzables de lo que se creía anteriormente. Y actualmente nos encontramos ante una pregunta mucho más angustiosa: ¿Cómo evitar su realización definitiva?... Las utopías son realizables. La vida marcha hacia las utopías. Y tal vez esté comenzando un nuevo siglo, un siglo en el que los intelectuales y la clase educada soñarán con formas de evitar las utopías y volver a una sociedad no utópica, menos “perfecta” y más libre”. (Berdiáyev, 1932, como se citó en Huxley, 1969).

Tomás Moro acuña la palabra ‘utopía’ en su creación artística de 1516 que lleva el mismo nombre, la cual arranca diciendo en tono serio que es una “Relación que el excelente varón Rafael HITHLODEO hizo del feliz Estado de la República de UTOPIA ordenada por TOMAS MORO” (p. 15), pero que es un juego de ficción, ya que Rafael HITHLODEO es el protagonista, pero es ficcional, es su instancia narrativa. Este término, pues, se utilizó para designar al género literario que caracteriza las sociedades idílicas, soñadas, donde priman valores, relaciones y principios como el bien común, la armonía social, la felicidad, la cooperación alegre, lo pacífico, la tolerancia, la igualdad, la justicia y la libertad que, además, permitió la preconfiguración de una sociedad moderna desde las bases del Renacimiento.

A continuación, se presenta un cuadro sintético de la tensión/oposición entre las ideas premodernas de la *polis* (Renacimiento), las realidades modernas (modernidad) y tardomodernas (postmodernas) que hicieron imposibles las idealizaciones históricas del pasado, refractadas en las características principales de la utopía y distopía en tanto géneros literarios desde que Tomas Moro usó el término en el siglo XVI. Así, este cuadro evidencia el inicio de las utopías desde su corte europeo, la caída de las utopías y el nacimiento de las distopías: la utopía en el proyecto moderno, la utopía por un mundo mejor ilustrado, la utopía del estado-nación y su desvanecimiento; la distopía como respuesta a la desilusión de posguerra europea, la distopía de un mundo hipermoderno como sueño fantasmal del posible cumplimiento de lo utópico como expresó Berdiáyev. Así las cosas, veamos:

CUADRO SINTÉTICO SOBRE LAS TENSIONES ENTRE UTOPIA Y DISTOPÍA			
TENSIONES – OPOSICIONES	Ideas premodernas de la “polis” (Utopía) ⁹	Realidades modernas	Realidades tardo-modernas (posmodernas) de la “polis” (Distopía) ¹⁰
	Representación de sociedades perfectas en armonía con el individuo.	Ruptura en el pensamiento mágico religioso y abertura con la Ilustración y Revolución Francesa de una sociedad mejor: Libre, fraterna e Igualitaria.	Representación de sociedades que, en su perfección materializada, constriñen al individuo.
	Deseo de mejora de la sociedad de base.	Optimismo exacerbado sobre el presente y futuro a nivel social.	Crítica y advertencia al estado corrupto del presente.
	Deseo (sueño)	Esperanza-real.	Temor-pesadilla.
	El sueño de una mejor sociedad que cohabita con el aspecto religioso, la jerarquía social, etc.	Materialización de sociedades secularizadas, división de poderes y cambio de clases sociales (surgimiento de la ciudadanía).	Totalitarismo exagerado (El sueño de la razón produce monstruos) -Goya.
	Igualdad, educación, trabajadores felices.	“Sólo la educación nos hace libres” -Rousseau Cambios en el sistema político, laboral y educativo: heteronomía y contrato social secular.	Pesimismo: No integralidad, no justicia, no libertad, la educación y el trabajo como nuevo formato de esclavización.
	No violencia (solo cuando es necesario por el “bien” de la comunidad elegida) Conformismo, encantamiento político, fe en el otro.	“La revolución no se hace con agua de rosas”- Danton. Revolución Francesa – Fortalecimiento de colonias- Guerras de independencia.	Desconfianza total del otro: vigilancia y controles desmedidos. Asesinatos en masa, eugenesia. Como dijo Dostoievski; “Liberté, Égalité, Fraternité ... de la mort”
	Se hace Ilusiones.	“Materialización” de las ilusiones.	No se hace ilusiones. Desencantamiento.
	La ciencia para un mejor vivir.	Revoluciones industriales y avances científicos europeos.	Grandes guerras y peligro por los mismos avances científicos. Supremacía de la máquina por encima del individuo. Crisis climática.
	Ruptura medida con el pasado. Idealización del futuro.	Nuevo mundo- distancia con el pasado e idealización del presente (Iluminismo).	Imposibilidad de las idealizaciones históricas del pasado.
	Renacimiento- Ideales embrionarios.	Modernidad-realidad del proyecto moderno en sus distintas esferas.	Caída de los metarrelatos (postmodernidad o tardomodernidad).

⁹En obras como: *Utopía* (1516) de Tomás Moro, *La Ciudad del Sol* (1602) de Campanella y la *Nueva Atlántida* (1626) de Francis Bacon.

¹⁰ En obras como: *Desde Los viajes de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift, *Nosotros* (1924) de Yevgueni Zamiatin, *Un mundo feliz* (1932) de Aldous Huxley, *1984* (1949) de George Orwell, *Fahrenheit 451* (1953) de Ray Bradbury, etc.

Las diferentes obras utópicas, entre ellas las nombradas al inicio de este apartado, se separan unas de las otras en su composición, contexto histórico, intención y estructura. Pese a ello, todas tienen un componente que comparten en común: advienen como una crítica social y, al mismo tiempo, muestran un ideal de sociedad que se quisiera alcanzar, que es deseable en tanto configuración de gobiernos del hombre por el hombre de manera justa y suscitan la representación de una vida armónica en todos los factores vitales donde pudiese llegar a primar el bienestar común por encima del individual (Burgos, 2018).

No obstante, en la contemporaneidad trazada por los fenómenos posindustriales, la concepción de utopía se ve desvanecida de cara a los vertiginosos avances científicos, a las grandes guerras, al inconformismo político, al desencantamiento de la vida moderna con la caída de sus grandes relatos. También este sólido de la utopía se desvaneció en el aire. Los cambios sociales, económicos, materiales, etc., trajeron consigo la decaída de los ideales utópicos, dando un paso fuerte a lo contrario, a la distopía. Distopía en cuanto en tanto un *topo* no deseable humanamente para el futuro¹¹. Aunque se mantuvo allí la crítica y denuncia social de corte pesimista, negativa, que presenta por lo general un futuro donde la felicidad, el bienestar, la integralidad, la justicia y la libertad terminan siendo incompatibles, antiutópicas (obras literarias ejemplares de ello son las citadas en el cuadro sintético).

Sin embargo, es pertinente escuchar las preguntas problematizadoras que frente a esto la chilena Valeria Margarita Burgos Ortiz (2018) realizó en un trabajo de maestría considerable para el tema¹²:

Pero ¿es la distopía el fin de la utopía?, si la utopía ha tenido una repercusión ética e ideológica en las sociedades ¿podrá la distopía producir el mismo efecto? y ¿cuál es la vía que utiliza la distopía para promover el ideal social si en sus obras prevalece el pesimismo e inconformismo en la exposición de sociedades catastróficamente negativas y deshumanizadas? (p. 6).

La respuesta está en el epígrafe de Berdiáyev que se encuentra al inicio de este apartado del trabajo de profundización. Desde *La República* de Platón, *La ciudad de Dios* de Agustín, hasta los proyectos

¹¹ Hay dos formas clásicas de dividir el tipo de distopía. Las hay puras: las que son basadas en sistemas sociales complejos, constituidos en el marco legal, económico, cultural o político frente y contra los que el protagonista lucha. Las hay, además, indirectas: la distopía aquí es que la sociedad futura solo es fondo, donde pasa la historia sin la confrontación anterior, sino que hay más una apuesta por mostrar el mundo decadente, donde se refracte la mezquindad, el individualismo, etc.; sería más una preocupación por el escenario postapocalíptico.

¹² Titulado: “UTOPIA Y DISTOPÍA: DE LA OBRA LITERARIA AL IDEAL DE LA SOCIEDAD. Un análisis hermenéutico de “La Nueva Atlántida” y “Un Mundo Feliz” desde la filosofía de Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur”.

“civilizatorios”, como el de La Flor de Mayo (*Mayflower*) con su utopía de un nuevo mundo y utopías de estados naciones luego de la Revolución Francesa o incidencia de Marx en la historia, como aquel estado que sería gobernado por un sistema político del proletario y para el proletario, con mayor equidad y mejor repartición de las riquezas y medios de producción o como el mundo soñado de la industrialización total en un libre mercado, libre competencia y autorregulación del mismo sin intervención de la mano estatal para alcanzar la felicidad en la acumulación de capital, entre otros más sueños de la razón, desde allá atrás, hoy se puede responder *mutatis mutandis* con el título de un grabado de Francisco de Goya: “El sueño de la razón produce monstruos”. De esta manera, las utopías pueden ser esos sueños de la razón que cuando se intentan materializar, terminan produciendo monstruos de varias cabezas.

De esta manera, barbarie y sueño fueron de la mano en Europa, la proclama del declive de la razón se anunció tras los campos llenos de cadáveres incontables luego de las Guerras Mundiales y la creación y uso de la bomba atómica (fenómeno de aprendiz de brujo: lo que ha sido creado termina contra su creador), llamando la atención de esa relación entre seres humanos y avances de la ciencia que tendría en germen su propia aniquilación. Con este escenario que ligeramente se sintetiza aquí, es que se va configurando el género de la distopía como ese futuro no deseable, con diferentes subgéneros o variantes de los relatos distópicos literarios o cinematográficos, tales como: ciencia ficción, ucronías, Steampunk, Ciberpunk y el Scrappunk, entre otras.

Lo que Burgos afirma de *Un mundo feliz*:

El objetivo de la sociedad presentada en “Un Mundo Feliz” dirá Trousson, es la felicidad colectiva. Toda cultura, considerada inútil y creadora de desórdenes ha sido eliminada (Trousson, 1995, p. 316). La historia ha sido manipulada, los sentimientos y emociones están prohibidos y no existe la concepción de familia. En “Un mundo feliz”, Huxley plantea como el desarrollo tecnológico sin límites puede llevar a la humanidad a perder la individualidad, los sentimientos y la libertad (2018, p. 75).

Puede aplicarse a las demás obras distópicas porque comparten un carácter *intrahistórico* que toma participación importante en las configuraciones de mundos ficcionales distópicos contemporáneos, cual objetivo es manifestar, igual que Huxley, prefigurarse, y pensarse alrededor de los temores, fanatismos y cambios sociales resultantes de los movimientos sociales, cambios históricos, etc.

Los ejemplares de las distopías contemporáneas (Huxley, Orwell y Bradbury) coinciden en propiciar una señal de alerta para el presente y lo que va hacia la completa deshumanización en un futuro próximo. Sin embargo, dirá Valeria Burgos, el objetivo del artista de distopías es igual al del de utopías; empero con dos acciones distintas, donde el autor distópico posee ilusiones al igual que el autor utópico, pero ‘no se hace’ ilusiones. He aquí lo más importante para las respuestas a las preguntas que hacía Burgos y certificamos arriba: Las distopías son solo otro rostro de las utopías; otra forma de criticar, denunciar y/o abordar las problemáticas varias de una sociedad determinada.

Conocer, pensar, hablar y reflexionar sobre estos problemas es, pues, conocer más a la sociedad, sus tensiones y aristas en la contemporaneidad que se desborda, que no se puede rehuir en sus temas de discusiones globales. Seguir el mundo distópico y leerlo comprensivamente es encarar el mundo actual que habitamos y preguntarnos para dónde vamos. Es una metáfora para hablar de lo que ahora queremos obviar como sociedad y, en ese sentido, ignorar: el efecto de la tecnología en las relaciones humanas, la carencia de la realidad y el deseo de ser otros, los problemas del género, el éxito, la ortogénesis, la amenaza de la inteligencia artificial, los nuevos disfraces del racismo, el clasismo, el fascismo, la aporofobia, la homofobia, la transfobia, la xenofobia, la cosificación del ser, los imperativos positivistas y de rendimiento en una sociedad del cansancio, el desequilibrio mental humano, los epistemo-cidios, cómo amar en la transparencia y liquidez de la sociedad del hiperconsumo, etc.

En últimas, la distopía que aparenta no ser y evadir lo real, al contrario, enfrenta, no es fuga, sino encare. Por eso, no conviene olvidar que:

La apariencia es ser. No nos evadimos de la realidad por engañarnos o ser engañados con respecto a ella. Pues lo real es aquello de lo cual no logramos tomar distancia. Cada intento de fuga fracasa porque estamos involucrados, porque aquello de lo que intentamos escapar —la realidad— a lo sumo se modifica mediante nuestra imaginación. Ningún pensamiento ni actividad la hace desaparecer (Markus, 2022, p. 19).

Por tanto, es a ese encare contemporáneo necesario que el educando enfrentará cuando lea una obra distópica y a ese elemento architextual del género con su conexión entre fenómenos culturales e históricos que lo contextualizan extratextualmente, particularmente cuando el estudiante del CHC se acerque a la literatura colombiana contemporánea como posibilidad de proceso de lectura *crítico-intertextual* con el plan lector central: *Angosta* (2003) de Héctor Abad Faciolince.

4.2. Red de textos regalos y textos apoyo con su justificación de uso en la secuencia didáctica: *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos.*

Igualmente, para mayor claridad, se aprovecha este espacio para divulgar la red de los textos de diferente tipología y formato que son textos de apoyo-complementario y textos regalo para fomentar la comprensión e interpretación textual y dinámica de uso transtextual con su breve justificación, razón o sentido dentro de la Secuencia Didáctica: *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos.* Veamos:

RED

<i>Texto, canción, película, vídeo e/o imagen partícipe en la Secuencia Didáctica</i>	<i>Tópico (actividad)</i>
<i>EL FLECHA</i> DE DAVID SÁNCHEZ J.	Intertextualidad y paratextualidad (prueba diagnóstica).
<i>UN BUEN BISTEC</i> DE JACK LONDON.	Intertextualidad y paratextualidad (prueba diagnóstica)
SONIDOS DIVERSOS: 1. Sonido tropical de una orquesta ensayando. 2. Sonido de la mitad de la canción: “te regalo” de Juan Luis guerra. / 3. Sonido de la mitad de la canción, haciendo énfasis al inicio, de: “vale la pena” de Juan Luis guerra. /4. Sonido épico con orquesta de escena cinematográfica. / 5. Sonido de suspenso con orquesta. / 6. Sonido de violín rápido. / 7. Sonido ambiente de lluvia de truenos y relámpagos. / 8. Sonido ambiente de playa, olas y gaviotas. / 9. Sonido de música punk, guitarra eléctrica y batería y sonidos guturales. / 10. Sonido de ambulancia. / 11. Sonido de mujer gritando con desesperación. / 12. Sonido de lluvia impactando en una hoja de zinc.	<i>Competencia crítico-intertextual</i> desde otras textuales o tejidos de sentido (sonidos) e hipertextualidad (Provocación).
<i>PALIMPSESTO: LA LITERATURA EN SEGUNDO GRADO</i> DE GERARD GENETTE (texto complementario).	Las cinco formas de la <i>transtextualidad</i> (exposición).
<i>EL SILENCIO DE LAS SIRENAS</i> DE FRANZ KAFKA Y <i>LA SIRENA VARADA</i> DEL GRUPO MUSICAL HÉROES DEL SILENCIO (texto y canción regalo).	Paratextualidad, architextualidad, intertextualidad e hipertextualidad (clase magistral, comentario crítico oral y afianzamiento del aprendizaje).

<i>ES ÉPICO</i> DE CANCERBERO (canción regalo).	Competencia <i>crítico-intertextual</i> (relación texto mundo y texto-textos).
<i>EL HOYO</i> DE GALDER GAZTELU-URRUTIA (película complementaria)	Las cinco formas de la <i>transtextualidad</i> , distopía literaria y cinematográfica (Ejercicio en clase de aplicación de conocimientos y caldo de cultivo para la actividad “Entrevista callejera”).
PINTURA <i>LAS MENINAS</i> DE VELASQUEZ.	Metatextualidad (explicación-ejemplificación).
VIDEO TEATRALIZADO SOBRE <i>DON QUIJOTE Y LA QUEMA DE LIBROS</i> (vídeo regalo)	Hipotexto e hipertexto (ejemplo y generador de comentarios constructivos en clase sobre la hipertextualidad de <i>Angosta</i> de Abad).
INTRODUCCIÓN DE <i>LA VERDAD DE LAS MENTIRAS</i> DE MARIO VARGAS LLOSA (texto complementario)	Ficción y architextualidad (práctica de la lectura comprensiva en sus niveles literal, inferencial y <i>crítico-intertextual</i> .)
<i>LA FOTO DE LA DISCORDIA</i> PUBLICADA POR LA REVISTA HOLA	Texto-mundo (Debate).
<i>EL QUIJOTE EN MINUCUENTOS</i> DE LA REVISTAS EKUÓREO (textos regalos).	Las formas de la <i>transtextualidad</i> (retroalimentación)
<i>CAPERUCITA SE COME AL LOBO</i> DE PILAR QUINTANA (texto regalo).	Hipertextualidad (lectura concentrada de los tres niveles de comprensión e interpretación textual de modo grupal y en voz alta y motivación creadora).
<i>LOS NADIES</i> DE EDUARDO GALEANO (texto regalo).	Texto-mundo, texto-lector, texto-autor, texto-texto y tema división de clases (tertulia literaria dialógica, retroalimentación para la “entrevista callejera”).
<i>UN CAMINO A TRAVÉS DEL AIRE; EL RUIDO DE UN TRUENO Y FUERA DE TEMPORADA</i> DE RAY BRADBURY, ENTRE FRAGMENTOS DE OTROS CUENTOS Y DE LA SERIE <i>BLACK MIRRORS</i> .	Architextualidad y distopía (competencias del lenguaje, planeación, textualización y moldeado del relato distópico que debe hacer el educando).
<i>EL DECÁLOGO DEL PERFECTO CUENTISTA</i> DE HORARIO QUIROGA.	Comentario-hipertextualidad (ejemplificación y guía de la composición escrita del relato distópico).
ORACIÓN CANTADA EN VIDEO-CLIP <i>EL KADISSH</i>	Texto-mundo multicultural en la obra <i>Angosta</i> , (para practicar relectura y hacer la plenaria a partir de un fragmento de la obra donde se evoca este canto).

4.3. El gran asunto de convergencia de la constelación de textos

Angosta (2003) de Héctor Abad Faciolince es una creación literaria (*poiesis* / *aisthesis*) que representa y refracta una ciudad del futuro, ciencia ficción, con instituciones socioculturales primarias, al decir de Pierre Bourdieu estructuras estructuradas estructuralizantes (familia, religión, sistema político, sistema económico, etc.), marcadas por la radicalización del capitalismo, la división de clase, la violencia, el control poblacional, el solipsismo (encierro en sí mismo), la negación de la otredad, la segregación, la revolución, la hostilidad, el ocultamiento de la verdad (control de los medios), entre otras características de una sociedad que a la postre se hace indeseable por sus valencias negativas para la construcción y mantenimiento de una sociedad democrática, plural, libre y fraterna (anti-utopía o distopía).

Lo distópico es lo contrario a toda utopía, pues el prefijo griego “dis” conlleva un sentido negativo y “utopía” viene a significar un no lugar, por el prefijo negativo “u” y lugar por “Tópos”, además que indica algo bueno o favorable por su relación con “eutopía”, por lo que tenemos, en consecuencia, que utopía viene a significar un lugar no existente, materialmente, donde se aloja una sociedad idealizada, imaginariamente; por el hecho de agregarle el prefijo “dis” a utopía, tenemos que el sentido de la palabra cambia a: un lugar no existente, empíricamente, donde habita una sociedad indeseable. Visto que José María Merino, define la distopía como: “representación imaginaria de una sociedad futura con características negativas que son las causantes de la alienación moral” (ABC, p. 2), podemos afirmar que *Angosta* (2003) es una novela con carácter distópico, así como lo es *Nosotros* de Yevgueni Zamiatin o la trilogía fundadora del género: *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury y *1984* de George Orwell, entre otras.

En este orden de ideas, las obras distópicas se edifican sobre andamiajes consensuales de las macroestructuras de una época para llamar la atención en aspectos del mundo de la vida, de la ciencia, de la sociedad o para satirizarlas, por ejemplo en *Un mundo feliz* se satiriza, crítica y explora la sociedad y cultura de Inglaterra, asimismo como la mundial de la década del treinta; de la misma forma acontece en el caso de *1984* y su extrapolación crítica, angustiosa e irónica del comunismo y sus mecanismos. ¿Sobre qué andamiaje consensual de las superestructuras de tal época se sostiene *Angosta* (2003)? ¿De qué cultura y sociedad, de qué fuentes, bebe *Angosta* (2003) para su realización distópica?

A nuestro parecer, de la sociedad moderna y cultura particular de Colombia configurada desde 1980 hasta el 2003, altamente marcada por el narcotráfico, la tensión del Conflicto Armado Interno entre

Estado y guerrillas, la violencia ideológica, militar y económica; el auge de un capitalismo salvaje, la corrupción política y ético-moral de sus gentes, entre otras que podemos ver en la obra de forma extrema, radical, como por ejemplo el caso del Paramilitarismo (SECUR en la novela), como fenómeno persistente en la ciudad Angosta del futuro, que se dedica a asesinar “revolucionarios”, pobres (“calentanos”), líderes sociales o terroristas, con el auspicio del gobierno. La cultura violenta del país se lleva más allá del umbral, del límite, se extrapola; tanto así, que expresa el personaje Candela después del asesinato del personaje Andrés Zuleta: “Era una linda persona. Estamos viviendo el momento más malo de los últimos años, usted sabe. Matan por cualquier cosa” (Abad, 2003, p. 325).

Incluso, Vera Toro logra entrever, propositivamente, un contexto socio-histórico y socio-cultural en *Angosta* (2003), cuando asevera que:

Después del once de septiembre de 2001, el *war on drugs* se convirtió ideológicamente en un *war on terrorism*, lo cual se refleja en la referencia a los «terroristas» mencionados en la novela. Angosta se habrá terminado de escribir justo cuando en 2002 las expectativas de un país desilusionado se orientaron hacia el nuevo presidente Álvaro Uribe Vélez y su estrategia de la «mano firme» a cuyo gobierno Angosta ofrece una versión – o visión – alternativa y atrevida que tiene la función de una utopía (apocalíptica) (2013, p. 10).

Tal contexto está más cercano al autor y a los lectores colombianos de aquellos tiempos. Estos en su recepción estética, siguiendo la línea de la Escuela de Constanza, llegan a percibir el referente real (contextual) en la política, fictiva, del apartamiento de Angosta, puesto que se encuentra de forma extrapolada, allí en esa política fictiva, la política del, entonces, presidente Álvaro Uribe que versaba en una mal llamada “Seguridad democrática” y prácticas, en su gobierno, de limpieza social, desapariciones, aceptación de la guerra; todos estos, y muchos más elementos como aspectos postmodernos, están refractados en *Angosta* (2003).

El componente esencial para entender el Postmodernismo se encuentra en el informe del saber que realiza Lyotard en “La condición Postmoderna”. Allí, de forma muy resumida, define la Postmodernidad como un estado del saber, del sujeto y de las prácticas de vivencia de mundo, afincado en las sociedades postindustriales, que se ha desligado de la legitimación que propugnaban los grandes relatos de la modernidad, es decir los meta-discursos de: la Ilustración, el Idealismo (alemán), la religión y el de la emancipación (Marxismo). Esta deslegitimación (“desligación”), entendida como la no validación por la sociedad o la incredulidad de esta, hacia los grandes relatos (Metarrelatos) es detonada por el auge de técnicas y tecnologías que se inicia desde la Segunda

Guerra Mundial y por el “resplendor” del Capitalismo, que a partir de la crisis del 29, prospera y se erige como modelo económico, llevando tal modelo más allá de su ámbito, a lo que es, a un modo de vida (*êthos*); por lo tanto se revaloriza el disfrute individual de bienes y servicios, al decir de François Lyotard (se ve en Angosta personificado en varios actantes del programa narrativo).

En conclusión, el tópico temático de la novela lleva a los educandos al desarrollo de sus desempeños¹³ con el asunto de la distopía: El fracaso del proyecto moderno de las *polis* (difuminación de los grandes relatos) y la vida fracturada de las ciudadanías jerarquizadas que permiten comprender la violencia generalizada y los poderes verticales como tema desarrollado en la novela de Héctor Abad Faciolince. Este es el gran asunto de convergencia de la constelación (red) textual. Esto quiere decir que es sobre la perspectiva transtextual que se ha organizado la estrategia didáctica, o sea que cada uno de los elementos de ésta, deben y están temáticamente en convergencia. Así se entiende el intertexto. Por ello este apartado permite no olvidar que el objetivo es que el educando adquiera, se apropie, de un discurso propio sobre el intertexto que atraviesa la constelación textual: otros textos, la cultura y su crisis actual (de allí que materialice dicha apropiación con un ejercicio creativo de relato distópico).

¹³ Sobre el concepto “Desempeño” el MEN ha trabajado sobremedida. En síntesis, es la acción en la dimensión pragmática, la performance cognitiva que el educando desarrolla en tanto competencia. Diríamos: “Lo que se hace” o “lo que se sabe hacer” o lo que se revela como “eso que se está aprendiendo a hacer”: comprender e interpretar textos con un nivel de lectura *crítico-intertextual*.

5. ACERCA DE LA CULTURA LITERARIA

El devenir de la sociedad ha tenido que replantearse a lo largo del tiempo en función de los cambios sociales, personales y culturales de sus gentes, tomando como base para su transformación el estudio e investigación de los procesos de alfabetización y acceso a la cultura letrada que se han venido desarrollando a lo largo del tiempo. Para Maco y Contreras (2013), al igual que para Cassany (2006), la lectura es una práctica sociocultural en tanto que son procesos imbricados en la cultura, de ahí que adviertan del papel preponderante que tiene la escuela en la formación de lectores sociales, pues leer y escribir son prácticas que posibilitan el entendimiento del mundo de la vida propio y, a su vez, del que los circunda. Así, leer y escribir son condiciones ineludibles para entrar en la cultura literaria y en la cultura escrita. Delia Lerner en *La autonomía del lector* (2002) cobra relevancia en este aspecto, al decir que el docente debe concebir a sus estudiantes como escritores, lo cual implica delegar en ellos una gran responsabilidad. Asimismo, corresponde al maestro tener una representación didáctica considerable en torno al por qué y para qué enseñar a leer y escribir, pues la respuesta a estos interrogantes pone en evidencia las estrategias didácticas utilizadas para conseguir los objetivos de aprendizaje.

Retomando la estrategia didáctica del proceso descendente de la enseñanza de la lectura, Maco y Contreras (2013) advierten de la necesidad de que la escuela se torne en una: “[...] comunidad de lectores que acudan a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún objeto del mundo que es objeto de sus preocupaciones” (p. 70). La lectura colectiva permite que las incomprensiones de algunas sean resueltas por sus propios compañeros; de esta manera, la lectura y, por tanto, la construcción de sentido se enriquece, pues las interpretaciones a las que puede dar lugar un texto son infinitas. A su vez, es necesario hacer de la escuela una comunidad de escritores en la que los estudiantes comparten con los demás sus ideas y así movilizar, concientizar, entretener, informar acerca de su mundo y del mundo.

A pesar de estas transformaciones evidentes a las que se viene convocando a la escuela, esos retos y desafíos que la sociedad contemporánea le reclama a la educación, las disciplinas escolares y la enseñanza de estas, en ocasiones, presentan resistencias frente a las maneras como se transmiten los saberes escolares; la enseñanza del lenguaje no es la excepción, pese a que la alfabetización de los sujetos es considerada como un saber relevante y necesario en el desarrollo personal y social. En la

Constitución colombiana de 1991, la cultura fue reconocida como un derecho fundamental. Diversos son los artículos que, de una manera u otra, se versan y ocupan de derechos, deberes, obligaciones y garantías para toda la comunidad que habita el territorio, en cuanto al acceso a la cultura, las condiciones para el sostenimiento de la diversidad y el desarrollo de la autonomía cultural. La Constitución de 1991 dejó a un lado la idea de nación conservadora, de costumbres monolíticas y homogéneas del pasado, para asentarse en la heterogeneidad del presente y brindar los andamios de un proyecto de nación a futuro más abierto plural, democrático, basado en el reconocimiento y el respeto.

Manifestaciones culturales del ámbito tradicional y popular antes subvaloradas, se revelaron ahora como base fundamental de la sociedad, para potenciar su capacidad de cohesión, movilización y afirmación de identidades locales y regionales, el reconocimiento social, económico y cultural de la diversidad poblacional. Desde la concepción de lo étnico, tomaron mayor relevancia las poblaciones indígenas, las comunidades negras, los grupos raizales, y el pueblo Rom. Más tarde se sumaría a la discusión las poblaciones LGTBI y los jóvenes, muy importantes, como objetos de derechos.

El reconocimiento del principio de diversidad como un valor sujeto a la preservación fue fundamental en la Constitución de 1991. Habida cuenta de que el espectro de expresiones culturales es plural, se creó un marco para dejar atrás la discriminación entre las tradiciones ancestrales, las culturas populares, las expresiones cosmopolitas y sus formas de interacción. Los principios de diversidad cultural abrazaron las condiciones para la circulación de bienes culturales.

Es decir que, en este marco, se reconocieron las realidades locales particulares, a la vez que el influjo de torrentes culturales internacionales. Fue una apreciación distinta de la realidad que hizo posible una concepción renovadora del ideal nacional colombiano. A saber, algunos artículos a propósito de ideales culturales, además del 67, dentro de la Constitución de 1991 son:

Artículo 2: Uno de los fines esenciales del Estado es el de facilitar la participación de todos en la vida cultural de la nación.

Artículo 8: Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la nación.

Artículo 44: Al consagrar una serie de derechos fundamentales para la infancia, incluye la cultura de manera protagónica, con responsabilidades del Estado, la sociedad y la familia.

Artículo 67: Al consagrar la educación, establece compromisos que incluyen la cultura, la ciencia y la tecnología como áreas de importancia fundamental

La cultura literaria es importante como vía para la propagación de diversos campos de la cultura en la comunidad al considerarse fundamento de reflexión ante los distintos temas, géneros, autores, y manifestaciones que abarcan la literatura (o sea el mundo, que se despliega en la representación) y para construir ciudadanos con ciertas competencias argumentativas, propositivas y críticas. En ese sentido se puede preguntar: ¿Cómo fortalecer la cultura literaria? Las iniciativas de gestores, artistas e instituciones que promueven la incorporación de la población, así como de jóvenes y trabajadores a la cultura literaria, propicia un entendimiento con diversas modalidades de apreciación y expresión artística. Pero, en este Trabajo de Profundización se pretende hacer evidenciar una motivación hacia la cultura literaria desde la educación literaria. Es decir que una forma de relacionarse con la democracia en un estado social de derecho reconocido luego de 1991 en Colombia en sujeto jóvenes en formación, es con la *competencia crítico-intertextual* en el marco de una educación literaria, reconociendo, también, que no existe solo una cultura literaria, sino culturas literarias, diversas, plurales y que cuando usamos esta expresión nos alejamos de cualquier perspectiva elitista de la cultura literaria.

Asimismo, en este trabajo de profundización se persuade que una forma de fortalecer e innovar en el desarrollo del pensamiento complejo y sistémico en los educandos por medio de la comprensión textual, estaría en la capacidad de lectura *crítico-intertextual* que puede poner en diálogo textos con textualidades o formatos diferentes, encontrar los puntos de diferencia y conexión, de analizar aspectos pragmáticos, axiológicos y gnoseológicos de los textos, identificar aspectos análogos tanto de forma, contenido, contexto, tema, estrategias narrativas o retóricas, entre otras formas de ejercicios mentales-lectores y creativos que, en definitiva, fortalecen igualmente las competencias básicas de lectura y comprensión lectora (inducción-deducción-abducción). A lo que es, poner en el mayor diálogo posible dichos productos culturales, mover la cultura en su interior misma, saliendo, yendo y viniendo semántica, topológica, comunicativa, pragmática, sintáctica y temáticamente de un tejido de sentido a otro, de un texto a otro, además permite la alfabetización literaria, la sensibilidad cultural y el ingreso activo a la cultura literaria (cara para poder desarrollar sociedades más democráticas y ciudadanos más participativos, críticos).

Pensar la lectura como formación literaria-cultural implica pensarla como una actividad cultural que tiene que ver con lo social y con la construcción subjetiva del lector: no solo con lo que el lector

sabe sino con lo que es, incluso, con lo que en su práctica cotidiana lo justifica y ubica en una situación, en un contexto de ciudadanía. Se trata de pensar la lectura como algo que nos constituye o nos pone en cuestión con aquello que somos y hacemos en la *polis*... la lectura y, en el nivel *crítico-intertextual*, no es solo un pasatiempo, sino que se forja como un lugar de interrelación y de comunicación interna de la cultura con ella misma y con la transformación de prácticas ciudadanas y horizontes de sentido.

Incluso, a modo de pequeña disertación, aparecen en el panorama y en este orden del discurso los siguientes cuestionamientos: ¿Será acaso que entre menos textualidades tenga un ser humano, menos conexiones y capacidades de pensar dialógicamente posee? ¿Cómo puede colaborar dicho ser a que su mundo y el mundo de los demás se amplíe para que exista mayor proceso intertextual, dialógico entre lo Uno y lo Otro, interconexionar la comprensión del mundo de adentro, afuera y el relacional? ¿Está la capacidad intertextual relacionada con la capacidad de generar diálogos interculturales o intraculturales? ¿Entre menos interrelaciones de todo tipo que pueda llegar hacer un ser humano dentro de su cultura y lengua, menos será la competencia que tenga para interpretar críticamente al mundo? Estas y más consideraciones y preguntas son las que se ponen en juego cuando se habla de un concepto tan importante para la educación colombiana, el estado social de derecho, como lo es en términos del lenguaje y comprensión e interpretación textual: la competencia *crítico-intertextual*.

Este trabajo es un fortalecimiento de la alfabetización literaria de los estudiantes del Colegio Hernando Caicedo de La Paila, Zarzal, Valle del Cauca, Colombia, por medio del desarrollo de la competencia lectora *crítico-intertextual*. Ejercicio que no se aparta de la carta magna de Colombia, en especial en lo dicho en su artículo 67 donde la educación: “Formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente [...]” (1991), particularmente en esa formación de respeto, de democracia y de mejoramiento cultural, más aún, permitiendo que se impulse esa potencia de futuro ciudadano interpretativo, argumentativo, participativo y propositivo en un estado democrático. Por ello, la cultura literaria y la educación en esta, permite hacer de los educandos unos lectores competentes de obras literarias y del mundo en sus diferentes dimensiones.

6. ESTRATEGIA DIDÁCTICA: APRENDIENDO A ESCUCHAR EL ENTRAMADO DE TEXTOS

La secuencia didáctica que se trabaja en este apartado del Trabajo de Profundización fue usada en el formato institucional del Colegio Hernando Caicedo, donde este maneja actividades pedagógicas con cinco momentos claves de la programación de la asignatura con un enfoque constructivista de corte socio-histórico del conocimiento, los cuales son: 1) Introducción del tema o actividad de provocación ligadas a las competencias y objetivos; 2) Explicación o entrega del tema-contenido-conceptos, etc. 3) Actividad de aplicación o práctica. 4) Evaluación de las competencias. Estos momentos dentro del modo de manejar la secuencia de acciones de enseñanza-aprendizaje en el aula tienen en su interior el concepto clásico de *secuencia de aprendizaje* (así lo llama Anna Camps y otros autores), en el que se incorporan determinados contenidos relacionados con las características explícitas-formales de las prácticas sociales discursivas que se manejan, unas puestas en práctica, ejercitaciones y producciones guiadas de textos: también, responde a los pilares del *Modelo Pedagógico Humanístico Cultural Sostenible* del CHC donde, en ese orden de ideas, los estudiantes propenden a llevar el conocimiento teórico a prácticas más significativas de su aprendizaje.

En el Colegio Hernando Caicedo, cabe decir, se exige al docente la planeación de dichas actividades por periodo (son solo tres periodos en el año lectivo), es decir que el docente debe planear todo un periodo y no hacerlo, común en otras instituciones, de manera semanal, por lo que los resultados (5 momento) se reflejan al final en actas y reuniones de consejo de docentes y demás.

De esta manera, se ve a continuación en el formato enunciado, el total de actividades pedagógicas organizadas, secuenciadas, estructuradas y articuladas para el alcance o logro de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final advertidos y comprendidos desde el mismo inicio del primer periodo académico tanto por el educador como por el educando (Camps, 1996). Principalmente la consciencia compartida del proceso educativo con miras en fortalecer la *competencia crítico-intertextual* por medio de la puesta en práctica de las cinco formas de la *transtextualidad* a través de cuatro objetivos de aprendizajes claros (diario íntimo de lectura, entrevista, telaraña intertextual y relato distópico), son los que gestan la lectura del texto *Angosta* (2003) de Héctor Abad Faciolince y dentro de los procesos de comprensión e interpretación textual que se elaboren en las clases de la asignatura de lengua castellana, pero que no por ello abandona el

diálogo horizontal y vertical con las demás competencias, dimensiones y factores¹⁴ propios de los *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje* (2003) de los *Derechos Básicos de Aprendizaje -lenguaje-* (2016). A saber, la secuencia didáctica que pretende intervenir didácticamente en todo el primer periodo académico de trece (13) semanas y que tiene por rotulo: *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos*, en su amplitud es la siguiente:

PLANEACIÓN PERIÓDICA DE ASIGNATURA

ÁREA:	HUMANIDADES		
ASIGNATURA:	LENGUA CASTELLANA.		
GRADO:	11°	INTENSIDAD HORARIA	4 HORAS SEMANALES
MESES:	3 MESES Y UNA SEMANA (13 semanas).	PERIODO	I
DOCENTE:	JOSÉ MANUEL CASTRILLÓN ESPAÑA		

	REFERENTES CURRICULARES		
	ESTÁNDARES	APRENDIZAJE:	CONTENIDO
	1. PRODUCCIÓN TEXTUAL. - Produzco textos argumentativos que evidencien el conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos. 2. COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL. - Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa. 3. LITERATURA. - Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del	-Interpreta elementos implícitos de la situación comunicativa. -Moviliza los cinco tipos de <i>transtextualidad</i> para aumentar su nivel de lectura, comprensión e interpretación textual, llevando la lectura significativa a la producción de textos reflexivos y creativos. -Evalúa con criterio y fundamentos contundentes los textos que lee en un diario íntimo de lectura. -Utiliza información explícita e	Transtextualidad, esencia y características . -La verdad de las mentiras: el concepto de ficción. Plan lector: - <i>Angosta</i> de Héctor Abad Faciolince -Técnicas para Pruebas ICFES: tiempo y concentración, lectura silenciosa, identificación de “cáscaras” en las opciones múltiples, procesos de

¹⁴ Con mayor fuerza en el factor: Literatura, Producción textual y Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.

	contexto universal. 4. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS. - Interpreto en forma crítica la información difundida en los medios de comunicación masiva. - Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados. 5. ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN. - Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo.	implícita en un texto, para realizar conjeturas y plantear hipótesis. - Produce de forma oral y escrita textos literarios en sus diferentes formas. - reconoce valorativamente texto en relación con los otros textos de la cultura y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de Imitación. - Conoce las tipologías textuales y sus características.	síntesis al margen, totalidad textual, estructura y énfasis de la prueba de Lectura Crítica. - Distopía literaria.
		COMPETENCIA:	
		INTERPRETATIVA: - Descubre el sentido de los textos mediante el desarrollo de la lectura silenciosa. - Pone en diálogo los textos que lee con otros textos en cuanto tengan alguna relación directa o secreta, implícita. - Relaciona el significado de los textos que lee con los contextos	



sociales y culturales donde se encuentra inmerso. -Postula hipótesis de interpretación con base a los textos leídos. -Leo e interpreto Pruebas ICFES, y encuentro la respuesta más coherente según el sentido global del texto.
COMPONENTES :
- Sintáctico: reconoce elementos intratextuales tanto gramaticales como formales y estructurales. - Semántico: interpreta acontecimientos textuales y descubre su significado usando consulta y saberes previos. - Pragmático: representa textos dramáticos reconociendo la importancia del teatro en su vida.
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE
6-Relaciona el significado del texto con los

contextos sociales, culturales y políticos en los que fue producido y plantea su posición al respecto.

7-Enfatiza la importancia académica de un tema de su interés personal. Hace referencia a los contenidos de otros textos en sus producciones orales.

1. SECUENCIA DIDÁCTICA “APRENDIENDO A ESCUCHAR EL ENTRAMADO DE TEXTOS”:
BIENVENIDA, DIAGNÓSTICO E INTRODUCCIÓN (SABERES PREVIOS Y PROVOCACIÓN) /
PREGUNTAS: ¿Cómo escuchar ese vocerío que surge de *Angosta* (2003) por medio de las formas de la *transtextualidad*? / ¿Cómo leer con competencia crítico-intertextual? ¿Cómo es ese entramado de textos, discursos, ideologías, estratos, textos y mundos que conforman ese mundo distópico de “Angosta” de Héctor Abad Faciolince? ¿Cómo escucho desde la transtextualidad dicha diversidad textual?

CONCEPTOS Y ACTIVIDADES:

-Bienvenida/Sondeo de conocimientos previos sobre el Texto (Significado, etimología, tipos, partes, estructura, totalidad textual, etc.—Excusa para repasar—)

SEMANAS:

-Acuerdos del área de Lengua Castellana, “reglas de juego”.
 - Realización de prueba diagnóstica con su respectiva ambientación:
Evaluación y dinámica de sonidos para la construcción de un texto.

1 a 14.

-*Transtextualidad* de Gerard Genette, sus cinco formas, su esencia y características: **Clase magistral, participación en clase, toma de apuntes, investigación en casa, realización de cartelera y exposición por Microcomunidades con una de las cinco formas de la *transtextualidad*.**

-- Introducción a *Angosta* de Héctor Abad Faciolince como provocación de la lectura en casa y en clase. (Proceso de enganche al plan lector con el eje temático anterior): **Participación en clase en procesos de anticipaciones lectoras, Lectura grupal concentrada en voz alta, Aplicación de técnica de lectura, lectura individual concentrada y silenciosa y uso de diario íntimo de lectura.**

-Acercamiento a la literatura distópica, Qué es la literatura contemporánea y distópica y sus principales características; Lectura oral: Sondeo diagnóstico (entonación, cambios de ritmo, articulación de la palabra, manejo de

respiración, ilación, seguimiento de los signos de puntuación, dicción, etc.) de lectura en voz alta grupal (“El ruido de un trueno”): **Lectura grupal / lectura comentada grupal / Clase magistral con apoyo de diapositivas / Plenarias, técnicas de escucha, taller de identificación de elementos distópicos en la obra *Angosta* / Tertulia literaria dialógica a partir del texto del docente: “Acerca de la distopía y un acercamiento reflexivo sobre la Otredad.”.**

-Cine foro: “El hoyo” de Galder Urrutia y “Elysium” de Neill Blomkamp: **Debate y “telaraña intertextual”.**

-Las cinco formas de la *transtextualidad* por medio del texto eje *Angosta* de Abad. **Evidencia de aprendizaje:**

1. “Diario íntimo de lectura”.
2. “Entrevista callejera”.
3. “Telaraña intertextual”
4. “Construyendo hipertexto”, donde el educando deberá crear un relato distópico a partir de la lectura de *Angosta* (individual).

DESARROLLO

1. BIENVENIDA, ACUERDOS Y SONDEO DE CONOCIMIENTOS PREVIOS:

- Bienvenida donde los estudiantes se presentan, interactúan entre sí y con el docente frente a los consumos culturales (con énfasis en lo que vio y leyó el educando) qué hicieron en vacaciones; espacio para la comprensión de las reglas de juego y acuerdos del área; Sondeo de conocimientos previos a manera oral-grupal por medio de apuntes e ideas claves en el tablero sobre la esencia y características del texto (lo cual sirve de excusa para un breve repaso y afincamiento de conocimientos).

2. PRUEBA DIAGNÓSTICA.

- Prueba basada en habilidades básicas (escuchar-leer-escribir) y competencias básicas de escritura competencia analítica, analógica, crítico-intertextual, sintética y propositiva a través de preguntas fijas y abiertas sobre la comprensión de una narración oral (textualidad literaria) y un cuento (texto literario-continuo).

-Heteroevaluación de la prueba diagnóstica: entre los estudiantes se darán una nota apreciativa con el fin de indicar: ¿Cómo estuvo la prueba diagnóstica escrita del compañero?

3. COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL.

- Interpreta textos de diversa tipología textual, en especial los propios de la tipología narrativa como su relación con los aspectos socioculturales, la incidencia de los géneros y subgéneros (architextualidad) y los elementos propios del texto (paratextualidad).

-Práctica de comprensión de discurso narrativo por medio de la concentración en la escucha, seguimiento de acción narrada y técnicas de escucha.

- Reconoce las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores.

- Reconstruye el contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos que lee; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos y teniendo en cuenta el uso social que se hace de los mismos.

4. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS.

Amplía la percepción comprensiva de la cultura, contexto histórico, producción artística (en especial literaria) y relación entre ciencia ficción y distopía con el apoyo de productos audiovisuales: películas, Canciones, Vídeos explicativos, Documentales cortos y pinturas.

5. PRODUCCIÓN TEXTUAL.

Expresa y escribe lo que siente, piensa y hace frente a sus procesos de lectura en un Diario íntimo de lectura, reconociendo la importancia del horizonte de sentido del texto y propio en la fusión de horizontes

de expectativas y de mundos gracias a la producción literaria y sus características principales como, también, su triple función (mímesis-catarsis-matenaioia), tanto como literaria, como expresiva y espiritual en la unión de discursos que evidencia el mensaje desde el desarrollo y potencialidad de su capacidad crítico-creativa en relación a lo que propone el plan lector *Angosta* en la actualidad y contexto inmediato con argumentos y proposiciones sólidas. Igualmente, escribe hipertextos a partir de dos producciones literarias, un poema y una novela: *Poderoso caballero es don Dinero* y *Angosta*, respectivamente.

6. LECTURA ORAL.

- Parámetros de evaluación oral de lectura en voz alta colectiva dentro y fuera del aula.
- Lectura completa en casa y clase de *Angosta* de Héctor Abad Faciolince y lectura grupal-individual de *Un buen bistec* de Jack London, entre otros textos complementarios cortos de diferentes tipologías textuales (plan de lectura en casa: 10 páginas diarias con evidencias de técnicas de lectura).

7. PLAN LECTOR:

- Presentación de línea cronológica literaria /Historia Universal y ubicación en la misma.
 - *Angosta* de Héctor Abad Faciolince y *La verdad de las mentiras* de Mario Vargas Llosa.
- Complementarios: *El flecha* de David Sánchez Juliao, *Un buen Bistec* de Jack London, *Poderoso caballero es don dinero* de Francisco Quevedo, *Camino a Ítaca* de Constantino Kavafi, Borges y yo de Jorge Luis Borges, *El silencio de las sirenas* de Franz Kafka, *Caperucita se come al lobo* de Pilar Quintana (en audio, leído por la autora), *Don Quijote en minicuentos* de la Revista Ekuóreo, entre otros; (algunos serán usados a modo de textos regalos al iniciar las clases).

DESCRIPCIÓN

1. BIENVENIDA, ACUERDOS Y SONDEO DE CONOCIMIENTOS PREVIOS (Semana# 1):

- Bienvenida por parte del docente donde los estudiantes se presentarán, interactuarán con el docente y sus compañeros (en caso de que otro educando comente algo) frente a los consumos culturales (con énfasis en lo que vio y leyó) que hicieron en vacaciones, cuál de esos consumos culturales les impactó y porqué.

-Luego, presentación del primer periodo, escritura de los DBA y EBCL; espacio para la explicación, comprensión de las reglas de juego de las clases de Lengua Castellana y acuerdos del área (Plan de lectura en casa de 10 páginas diarias con el plan lector y evidencias de alguna técnica de lectura realizada / Lectura silenciosa-concentrada / Lectura en voz alta estimando los cambios de ritmo, acentuación, seguimiento oportuno de los signos de puntuación, cambios de ritmo, matices de la voz, articulación, pragmática y dicción / Participación en clase/ Escritura detrás del cuaderno de Glosario de palabras desconocidas / Disciplina / Trabajo en equipo / Respeto / Responsabilidad / Trabajo fuerte de voluntad para el ICFES / Uso meramente académico de los aparatos tecnológicos/ Producir textos de diversa tipología con los buenos aspectos de la escritura: disposición textual, ortografía, gramática, cohesión, coherencia, ilación, argumentación, acentuación y buen uso de signos de puntuación / La conjunción de la memoria —el docente recomendará que los estudiantes tomen apuntes en su cuaderno para sus futuros repasos y como técnica de memoria—, pensamiento e imaginación en los diversos ejercicios en clase), el uso de un diario íntimo de lectura cuando la experiencia en clase o casa de lectura lo suscite. [Se elige una monitora para que lleve en su cuaderno el conteo del número de página donde se debe ir cada día, para que el docente cuando llegue a determinada clase y realice verificaciones de lectura, sepa, junto al grupo, en qué número de página deberían ir, según el acuerdo de plan de lectura en casa de 10 páginas diarias, sin contar festivos. **En este periodo, la estudiante Sara Campillo quedó a cargo**].

- Después, Sondeo de conocimientos previos a manera oral-grupal por medio de apuntes e ideas claves que el docente va constatando en el tablero sobre la esencia y características del texto (lo cual sirve de excusa para un breve repaso y afincamiento de conocimientos); preguntas provocadoras de participación: ¿Qué han escuchado del texto? ¿Qué es el texto, cómo se come o a qué sabe? ¿Alguno sabe su etimología? ¿Qué tipos de textos conocen o han manejado? ¿Cómo es un texto? ¿Cómo se estructura y cuáles son las partes de un texto? Teniendo en cuenta lo anterior: ¿Solo existe un formato de tejido textual? ¿Qué otras textualidades existen? ¿Cuáles serían los signos para leer una persona o a un aula de clase o Una caricatura o una persona enamorada? Etc. Complementa el docente: “todo es texto, tejido de sentido por medio de diferentes signos, ya sean de la lengua española: orales o escritos, ora no verbales: paralingüística, proxemia, kinésica, etc.; ora los signos de la caricatura, el meme, las noticias, el cine, la forma de una ciudad, de un pueblo, el mundo en el que vivimos, etc., somos lectores multimodales, activos o pasivos en algunos casos... El que más se tratará será el texto escrito con signos de la lengua española, la totalidad textual en sus diferentes tipologías, el texto continuo que todos conocemos”. El docente sintetiza las participaciones del educando y su comentario en un esqueleto textual y un dibujo de un cuerpo humano para explicar magistralmente las partes, funciones, tipos y conexión de la unidad de sentido mínima (oración) con la unidad temática (párrafo) y con la totalidad textual (texto completo), insistiendo en esa analogía con el hilado, acción de tejer en la escritura. Por último: El docente abre un espacio de cinco minutos para responder dudas, preguntas o aclarar el conocimiento a quién lo solicite.

2. PRUEBA DIAGNÓSTICA (semana #2 y 3).

Prueba de entrada sobre las habilidades del lenguaje y competencias de lectura y escritura, capacidad de síntesis, interrelación textual, analogía, crítica y proposición; tiempo estimado para la **resolución**: dos (2) horas. Evalúa la capacidad del seguimiento a acciones narrativas, de la organización de la información, la interpretación, los buenos aspectos de la escritura, la capacidad de generar tesis, la argumentación, los niveles de lectura literal, inferencial, crítico y crítico-intertextual, el manejo de las dimensiones sintácticas, semánticas, pragmáticas dependiendo el contexto del discurso y el análisis de conceptos básicos de la literatura: estrategias narrativas, géneros-subgéneros, etc.

-Ambientación: Las actividades pedagógicas previas a la realización del ejercicio diagnóstico son:

- Presentación breve por parte del docente del autor David Sánchez Juliao y fecha de publicación de la obra a tratar.

- . Proyección en clase (en la medida de lo posible se buscará un espacio abierto en las zonas verdes del colegio) por parte del docente de la narración oral (audio) *El flecha* (1980) de David Sánchez Juliao y solicitud de concentración y toma de apuntes de los educandos. La obra se encuentra en: <https://www.youtube.com/watch?v=9DAF8kNjs6A>



- Presentación breve por parte del docente del autor Jack London y fecha de publicación de la obra a tratar.

- Lectura en voz alta grupal, iniciando el docente con lectura dramática y ejemplar, luego el docente va indicando quién sigue, del cuento corto *Un buen bistec* (1909) de Jack London (en algunos casos de equívocos de lectura que el docente vea especiales, parará y hará una corrección amable al educando para que todos aprendan del error ajeno y propio al momento de leer en voz alta). La obra se trabajará de manera proyectada por medio de un Tv, sino se repartirá copias y/o pdf o uso de celular, dependiendo el contexto en que esté el grupo de clase y las herramientas del colegio. La obra se encuentra en: <https://ciudadseva.com/texto/un-buen-bistec/>



- Se realiza heteroevaluación de la diagnóstica, la cual consiste en:

Preguntas

- 1.) Teniendo en cuenta la totalidad de la narración ¿Por qué la narración oral de David Sánchez Juliao se titula “El flecha”?
- 2) ¿Cómo explicas la expresión en boca de El flecha de que: “ [...] Hasta la literatura de este país sale de los calzoncillos sucios de los blancos.”?
- 3) ¿A qué se dedica la mamá de El flecha y cómo esta lo inspiró para su sueño?
- 4) ¿Cuáles son las únicas alternativas de vida que, según el propio Flecha, tienen los “negros” en su contexto inmediato y por qué es eso así? Responda según el contenido de la narración.
5. ¿Sabes qué es la metaficción?
Sí: responde ⇒ ¿Cómo se evidencia en “El flecha” (1980)?
No: responde ⇒ ¿Cómo interpretas dicha palabra o qué crees que significa?
6. Sintetice en un párrafo bien escrito la historia de “Un buen Bistec” (1909) de Jack London.
7. ¿Cómo comprendes la tensión constante en la narración de “Un buen bistec” (Ibid) entre el concepto de juventud y vejez? En relación a ello: ¿Qué posición tienes frente a las acciones de Sandel hacia Tom King?
8. ¿Cuál es el aporte que hace a el avance de la acción de la trama la participación del *hambre* y del policía en *Un buen bistec* (Ibid)? Justifique su respuesta.
9. ¿En qué consiste el tiempo de la narración, el tipo de narrador, el registro de la voz y las estrategias narrativas dadas en el cuento *Un buen bistec* (Ibid)?
10. Explícite cinco analogías y cinco diferencias (contrastes) entre las obras: *El flecha* (1980) de Sánchez y *Un buen bistec* (1909) de London.

Bonus: ¿De qué trata la metáfora de la pelea entre La esperanza y El flecha?

-Socialización de las respuestas y tipos de problemas escriturales y de lectura que el docente notó de manera general en el grupo al revisar y valorar las respuestas dadas.

3. ACERCÁNDONOS A LA TRANSTEXTUALIDAD Y SUS FORMAS (semana # 4)

-Saludo, llamado a lista, escritura del orden del día en el cuaderno.

-Actividad especial de introducción a la competencia *crítico-intertextual* y concepto de *transtextualidad*: Se organiza el grupo de educandos en un círculo, en la mitad se ubicará el baffle que estará conectado por Bluetooth con el celular del docente. Se reparten cuadros de papel pequeño de block pequeño de notas. Para que los educandos hagan una lista con buen espacio de 12 puntos. Se explica que delante de cada punto deberán poner un número de 1 a 5, donde el 5 indicará el nivel más alto de “fastidio” o repelencia frente a el sonido que escucharán; igualmente, deberá indicar qué le evoca o con qué su cerebro relaciona dicho sonido en la hojita de papel.

- (Sonidos para activar la capacidad de interrelación o interacción entre presaberes y sonidos). Se procede con la actividad y reproducción de los 12 sonidos, los cuales serán los siguientes:

1. Sonido tropical de una orquesta ensayando.
2. Sonido de la mitad de la canción: “Te regalo” de Juan Luis Guerra.
3. Sonido de la mitad de la canción, haciendo énfasis al inicio, de: “Vale la pena” de Juan Luis Guerra.
4. Sonido épico con orquesta de escena cinematográfica.
5. Sonido de suspenso con orquesta.
6. Sonido de violín rápido.

7. Sonido ambiente de lluvia de truenos y relámpagos.
8. Sonido ambiente de playa, olas y gaviotas.
9. Sonido de música punk, guitarra eléctrica y batería y sonidos guturales.
10. Sonido de ambulancia.
11. Sonido de mujer gritando con desesperación.
12. Sonido de lluvia impactando en una hoja de zinc.

-Luego, socialización de los niveles bajos y altos de impacto que produjo el sonido en algunos estudiantes elegidos al azar a modo de pico botella con el marcador, haciéndolo girar en el centro del círculo. También el educando deberá contar con qué imagen, olor, sabor, recuerdo, etc., relacionó dicho sonido. Después de algunas participaciones, el docente comentará sobre la interacción o relación constante en que están las cosas que percibimos, los textos en tanto construcción de sentidos, etc. El educando trabajaría allí la creatividad a partir de la competencia *crítico-intertextual*, ya que él relaciona e intertextualiza el sonido, su mundo representacional y práctico-real, recuerdos, sensaciones, experiencias, experiencias lectoras, diccionario particular, etc.

-Se reparte los papeles y los estudiantes deben quedar con diferentes papelitos, mientras el docente va entregando conceptos claves de la *transtextualidad* y competencias *crítico-intertextual* de manera dosificada.

-Ya con los estudiantes organizados con esta lista de su compañero, este hace un ejercicio en clase de creación de un relato a partir de la intensidad y experiencias que dejó el papel del compañero, teniendo en cuenta los 12 puntos, según sus comentarios y relaciones... de manera libre (el docente hará un ejemplo oral, demostrando como un signo ya puesto en el papel se puede llevar a otro signo y la experiencia del compañero a la construcción una historia ficcional).

-Espacio para compartir algunos relatos realizados y comentarlos de manera grupal en diferentes aspectos.

-Explicación magistral por parte del docente de las formas de la *transtextualidad*, apuntes de los educandos, apoyo audiovisual, en especial de la metatextualidad con la obra de Velásquez de Las Meninas, entre otros recursos audiovisuales para darse a entender.

-El estudiante deberá investigar sobre Gerard Genette y su texto *Palimpsesto: La literatura en segundo grado* (1982). A partir de dicha investigación con guía del docente y fragmentos del texto que el docente dará a los educandos de manera física para que releen en Microcomunidades, ellos deberán realizar una cartelera donde se sintetice alguna forma de la *transtextualidad* y después socializar-explicar ante el grupo de clase. Debido a que son cinco Microcomunidades, cada una tendrá solo un tipo de manifestación transtextual; ya sea paratextualidad, architextualidad, metatextualidad, intertextualidad e hipertextualidad. Estas carteleras serán pegadas al interior del salón de clases en lugares estratégicos para que sirvan como síntesis y recordatorio de la esencia y características de la teoría que se está trabajando en el periodo en lengua castellana. Cabe decir que los materiales serán brindados por el docente.

-Espacio de exposición de carteleras frente a los demás compañeros de estudio con tiempo para preguntas y aportes.

4. ¿CÓMO ES EL MUNDO DE ANGOSTA Y DE QUÉ MANERA DIALOGA CON EL MÍO?: INTRODUCCIÓN A LA OBRA DEL PLAN LECTOR (semana # 5 y 6).

-Saludo, llamado a lista, escritura del orden del día y presentación de texto regalo por parte del docente con su respectiva contextualización y diálogo con la escena de la odisea (<https://www.youtube.com/watch?v=beY7M-8J5RA>): *El silencio de las sirenas* de Franz Kafka y la canción de héroes del silencio: “La sirena varada” que tiene relación con “La sirena varada” de Alejandro Casona.

-Introducción al plan lector, donde los educandos se organizarán en un círculo en el salón de clase. Se hará socialización a partir de las caratulas de algunos libros que traen los educandos de *Angosta*. El docente usará las imágenes de las caratulas para generar preguntas guías sobre los posibles sentidos que estas imágenes pueden llegar a tener y tomar en relación al título, la fecha de publicación; al mismo tiempo, se hará sondeo de conocimientos previos sobre el autor Héctor Abad Faciolince. En grupo, pues, se hace la escucha de las anticipaciones textuales de los educandos, por medio de la dinámica de poner a girar una botella en la mitad del círculo y a quien apunte la punta de botella, participa. Así mismo, se hará al azar la elección de estudiantes para que colaboren con la lectura y comentario de lo que dice en el lomo del libro. Acto seguido, se lee las primeras páginas del texto, teniendo muy en cuenta el epígrafe y la dedicatoria. La lectura la realizará el docente de manera performática, teniendo en cuenta los cambios de ritmo, articulación de las palabras y tono, luego cambiará el narrador con la selección de otro educando para leer.

-Luego, se hace charla grupal sobre este inicio de la obra, con especial énfasis en el libro que leía Jacobo Lince sobre la historia de la ciudad Angosta, se dibuja la ciudad y organización en el tablero con ayuda de los educandos...se realizan preguntas guías y provocativas: ¿De qué mundo nos está hablando? ¿Según sus descripciones qué país o continente podría ser o estar ubicado, pensando en el plano real, la ciudad ficticia de Angosta? ¿Cómo les parece esta historia y ciudad Angosta? ¿Allí nos están hablando de un pasado, futuro o presente? ¿Ese libro de Guhl existirá en la vida real? ¿Qué otros textos pueden ver presentes en esta narración e introducción de la historia? ¿Han leído algo parecido? Miremos el epígrafe... ¿Qué les dice? Ahora bien, leída las primeras páginas del libro: ¿Cambia su percepción de la tapa del mismo? ¿Qué personajes aparecen? ¿Quién, cuándo y dónde narran? ¿Cuándo se publicó la obra? Recordemos... y ¿entonces? ¿Será de un mundo del paso de ahora o qué los que se nos narra allí? Entre otras.

-Presentación complementaria (para ir más de lo que ya nos dijo el libro) del autor por parte del docente y visualización de entrevista hecha por CEDECOM: “HÉCTOR ABAD FACIOLINCE”; en: <https://www.youtube.com/watch?v=RqutAAUuS4o&t=473s> /El docente detendrá la entrevista en algunas partes claves para acuñar comentarios y explicaciones que amplíen la vida y obra de Abad como, también, para que los educandos tomen apuntes.

-Comentario libre grupal sobre lo visualizado por parte de los estudiantes.

-Lectura silenciosa concentrada de manera individual y con técnicas de comprensión en los pasillos del colegio. (Se leerán 10 páginas diarias en las horas de la tarde en casa, donde deberán evidenciar técnicas o estrategias de lectura. Obligatoriamente, en cas o en clase, se hará uso del diario íntimo de lectura, cuando el estudiante lo desee o el docente deje un espacio en clase para su uso).

-Recorderis grupal con guía del docente de las formas de la *transtextualidad* por medio de las primeras páginas de la obra plan lector y cómo se ven allí reflejadas.

-Espacio para el uso del diario íntimo de lectura de los educandos frente al primer acercamiento con el libro *Angosta* y expectativas generadas.

5. DISTOPIA LITERARIA / DIVISIÓN DE CLASES: ENTRE LA REALIDAD EXAGERADA Y LO AHORA REALMENTE ALARMANTE (semana #7).

-Saludo, llamado a lista, escritura de las actividades de la semana, presentación de Canción regalo: *Es épico* de Cancerbero y diálogo con los educandos de qué diálogos entre producción culturales y/o textos tiene la canción, qué historia y con qué temática se está contando en la canción... ¿Hay alguna relación con *Angosta* de Héctor Abad Faciolince?

--Sondeo de conocimientos previos sobre lo que los educandos saben de la distopía, qué les dice la palabra y/o qué saben sobre la distopía literaria por medio de preguntas dirigidas por el docente.

-Explicación magistral por parte del docente con apoyo de diapositivas y lectura de los estudiantes sobre la concepción de distopía literaria y sus subtipos. Apoyo: <https://es.slideshare.net/MariaJosRivera4/literatura-distopica-248310086>

-Visualización de la película contemporánea: "El hoyo" (2019) de Galder Gaztelu-Urrutia. Después de visualizada y discutida en general en clase, se realiza por Microcomunidades un diálogo libre que deberá tener como resultado, por un lado, un escrito de lo dialogado y, otro lado, de las posibles relaciones intertextuales de la película en sí misma y ésta en tanto posible diálogo con la obra del plan lector *Angosta*.

- Relectura de la muerte de Andrés Zuleta en las dos modalidades de lectura, en voz alta grupal y silenciosa individual. Vídeo complementario sobre El salto de Tequendama: "LO QUE OCULTA EL SALTO DE TEQUENDAMA - LA REALIDAD DE SUICIDIOS"; en: <https://www.youtube.com/watch?v=H7KSyDt80Eo>

- A propósito del trabajo de la amiga de Zuleta y de el mismo Zuleta... el estudiante deberá realizar la actividad de "Entrevista callejera": allí se construirán cinco preguntas con concertación grupal que puedan ser realizables a la comunidad o de su lugar de vivienda para ahondar en la problemática de la división de clases. Entonces: Ejecución de entrevistas a partir de acuerdos entre educandos y docente para la formulación de las preguntas a realizar a las personas de la familia o la calle. Esta entrevista deberá ser grabada y, después, transcrita. Esencia: Entrevistas a personajes de su ciudad sobre las ideas u opiniones que tengan acerca de la división de clases... ¿a dónde creen que nos llevarán, pensando en extremo, ello? El docente debe acompañar el proceso de la construcción de la entrevista.

-Divulgación oral con apoyo audiovisual de los educandos sobre la entrevista realizada y sus resultados.

·
- (Re)Lectura en casa/aula de retroalimentación del capítulo de la quema de libros de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Miguel Saavedra en comparación con la escena de Faciolince y la quema de la biblioteca La cuña; apoyo audiovisual si es necesario, del capítulo de "El ingenioso hidalgo..."; en: <https://www.youtube.com/watch?v=OUg6872Jyug>

·
-Lectura en voz alta grupal debajo del árbol de la zona verde del colegio, donde se hará un círculo y previamente se solicitará manta para poner en el pasto.

-Espacio para el uso del diario íntimo de lectura y revisión por parte del docente.

6.LA VERDAD DE LAS MENTIRAS: ¿PARA QUÉ INVENTAR MUNDOS POSIBLES? (semana # 8)

-Saludo, llamado a lista, escritura del orden del día y presentación de texto regalo: Don Quijote en minicuentos de la Revista Ekuóreo

-Presentación breve de Mario Vargas Llosa y el texto introductorio de *La verdad de las mentiras*. Luego, se reparte copias por Microcomunidades para que lean y saquen matriz argumental, teniendo en cuenta la tesis y conclusión del texto.

-Lectura en voz alta de manera grupal del diálogo entre Palacios y Lince frente a la división de clases y política de apartamiento. Después, espacio para comentarios de los educandos y docente frente a las ideas contrastadas por la voz de los dos personajes.

-Realización de Tertulia literaria dialógica en el aula máxima con uso de micrófonos, donde se usará una foto de provocación: “la foto de la discordia” y se elijará a un educando para que lea en voz alta lo siguiente: <https://www.semana.com/nacion/articulo/la-foto-discordia/250614-3/>; luego el docente hace una instrucción del tema en relación a la gran concatenación que hay entre raza, género y clase dentro de un sistema discriminatorio, siguiendo algunas ideas de bell hooks...para dar paso a la Tertulia literaria dialógica con intervalos de irrupción para retroalimentar la discusión con la reproducción de algunos audios de entrevistas realizadas por parte de los mismo estudiantes.

-Espacio para que los educandos, a partir de la lectura en casa y clase y la tertulia literaria dialógica, usen el diario íntimo de lectura.

-Espacio para ir construyendo las telarañas intertextuales.

- A partir de la lectura en casa de manera diaria (como plan de lectura consistente en leer 10 páginas diarias en semana), teniendo en cuenta que se ubiquen en el 90% de la totalidad del libro, se realizará verificación de lectura individual, se revisará las técnicas de lectura tomadas por estudiante, el glosario y lo escrito en el diario íntimo de lectura, entablando un diálogo constructivo con el estudiante.

-Evaluación en formato Google docs tipo ICFES para entrenar a los educandos en este tipo de pruebas en relación a competencias y niveles de comprensión textual a modo de prueba de Lectura crítica frente al texto introductorio de *La verdad de las mentiras* de Mario Vargas Llosa; en: <https://docs.google.com/forms/d/1cPizNkuH0CHgfpOsQIZdco6moP34hqqE2mdfqEI4570/edit?pli=1>

7. TELARAÑA INTERTEXTUAL: VIVIENDO EL ENTRAMADO DE TEXTOS. (semana # 9 y 10 -Semana santa-)

-Saludo, llamado a lista, escritura del orden del día.

- Espacio para explicar la actividad de la telaraña intertextual e inicio de la planeación de la misma.

- En este punto, también, se buscará ver las ideas de Llosa en relación a el diálogo que hay entre autor (Faciolince) y texto (*Angosta*) y texto-mundo. ¿Por qué Héctor Abad Faciolince realiza la creación de este mundo distópico ficcional? Visión antropológica: ¿Qué dice el personaje sobre el ser humano y los colombianos? ¿Cómo habla? ¿Quiénes hablan a través de él? ¿Qué textos habitan a Lince y demás personajes? Deben sacar citas textuales de frases que él diga que les parezca chéveres y explicar por qué... luego copiarlas o imprimirlas y ponerlas en lugares estratégicos del colegio o su ciudad.

- Espacio para planear detalles de la telaraña intertextual.

-Ejecución de exposiciones de las telarañas intertextuales, teniendo en cuenta los temas recurrentes en la obra, los diálogos con los diferentes tipos de intertextualidad y la relación de ésta con el contexto socio-

cultural y personal del autor-Abad de la obra literaria (*Angosta*). Igualmente, de esa Aracne lectora: se deberá ahondar-explicar en Telaraña con los intertextos y cómo funcionan estos en relación a la obra del plan lector *Angosta*.

-Comentario crítico-explicativo del docente sobre la importancia de la *transtextualidad* y su relación con la *competencia crítico-intertextual*: Una novela son todas las novelas, la novela contiene la historia de la literatura en sí, todo texto lleva a otro texto, dialogar con el mundo que está lleno de texto, neurona y sinapsis. También, se hará lectura del mito de Aracne y se explica la razón del título de la actividad ("telaraña intertextual"), aún más.

-Elección grupal a modo de votación democrática de la telaraña intertextual más completa en términos conceptuales y de contenido y con una buena presentación para ser colgada en la cartelera de humanidades.

-Proceso de instalación de la telaraña elegida de manera grupal en la cartelera de Humanidades.

8. HIPERTEXTUALIDAD: DISTOPÍA PROPIA (semana # 11, 12 y 13-una parte-):

-Saludo, escritura de las actividades del día, recorderis grupal de lo visto en clases pasadas y presentación del audio con el relato de *Caperucita se come al lobo* de Pilar Quintana, en su propia voz con algunos fragmentos de lectura del docente en voz alta dramatizadamente.

-Recorderis grupal por medio de juego con palillos, los educandos que saquen de menor tamaño, deben participar recordando los conceptos y características principales de la hipertextualidad en general y a propósito del texto regalo.

-Sondeo de conocimientos previos sobre el concepto o idea de dinero que tengan los educandos o los que recuerdan de sus entrevistas realizadas. A propósito, el docente leerá en voz alta de manera dramática *Los nadies* de Eduardo Galeano para anclarlo a la activación de los conocimientos previos sobre lo discutido en el imaginario personal y colectivo que por medio de las entrevistas que hicieron, pudieron evidenciar sobre la división de clases y el valor que la sociedad le da al dinero actualmente.

-A partir de toda la experiencia estética vivida con *Angosta*, el educando deberá construir un relato distópico de manera libre en estilo, género, temática, conflicto, contexto, refracción (axiológica-política-gnoseológica-pragmática), etc., no menos a 3 páginas y no mayor a 8. Esta construcción en clase del relato deberá tener tres momentos claves: Planeación, textualización y corrección (conjunta e individual)

- Lectura comprensiva y detallada grupal de estrategias para iniciar, manejar tensión y giros en los cuentos, por medio de algunos fragmentos de cuentos de Elena Garro, Pilar Quintana, Harold Kremer, Ray Bradbury, Andrés Caicedo *La nueva era* de Lola Mérida en: <https://www.moonmagazine.info/la-nueva-era-relato-distopico/>, entre otros. El docente retoma los conceptos básicos de la Poética de Aristóteles y varias estrategias para escribir y hacer coherente las voces, afirmaciones, modos de ser y reaccionar con circunstancias de los personajes y la historia.

-Inicio del proceso escritural donde el docente arranca con el grupo desde la anticipación con cuatro preguntas guías, en la medida que van contestándolas, el docente cuenta y reproduce en el TV trailers de películas y capítulos de *Black Mirror* en relación a la distopía, ciencia ficción y sus subgéneros para darle ideas a los educandos que desde temas como los celos, la tecnología, el capital, las redes sociales, etc., llevadas al extremo en un futuro no deseables son susceptibles de ser representadas en obras artísticas.

-En la siguiente clase se compartirán los resultados escriturales, donde la escritura se aprovechará al mostrarse en grupo, para realizar coevaluación de la ortografía, puntos de giro, planteamiento del conflicto, etc. Corrección grupal.

-Lectura grupal y comentada de el *Decálogo del perfecto cuentista* para retroalimentar la creación verbal de los educandos y hacer metalingüística; en: <https://ciudadseva.com/texto/decalogo-del-perfecto-cuentista/>

-Asesoría personalizada con cada estudiante frente al proceso de creación del relato distópico.

-A partir que avanza las asesorías personales, el docente pedirá a algunos estudiantes que escriban en el tablero las primeras cuatro líneas que dan inicio a sus cuentos, selección que se hará por la calidad, tensión y capacidad de atrapar a los lectores. Estos inicios de los cuentos o relatos de los estudiantes puestos en el tablero, serán usados como ejemplo para que los demás estudiantes hagan autocorrección y consciencia de diferentes formas de iniciar la narración y el registro de la voz.

-Escritura final en Word con normas APA en el aula de tecnología, donde los educandos usarán los computadores disponibles para transcribir y autocorregir la última versión de su relato o cuento distópico.

-Jornada de entrega de los relatos a partir de una síntesis oral que brinda los aspectos claves de su mundo creado y qué extrapola en él y por qué.

-Examen sorpresa tipo ICFES o de opción múltiple de Lectura crítica, donde los educandos deberán arrancar una hoja de sus cuadernos para realizar una numeración de preguntas y al frente poner la opción que crea correcta. Una vez realizado individualmente en biblioteca, dos educandos recogen las hojas de respuestas de cada fila y la reparten en la otra. Ya los estudiantes con las respuestas de sus compañeros, el docente comienza a enunciar la opción correcta de cada pregunta, su tipo de pregunta, el nivel, la dimensión, el componente y demás, igualmente resolverá dudas o desacuerdos frente a la opción positiva, en el caso que algún estudiante no esté de acuerdo. Al final, el docente dará la formula para ver la relación de números de preguntas buenas con la valoración (bajo, básico, alto y superior) a la cual debe valorar el compañero de clase la hoja de respuestas de su otro compañero.

9. PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN PERSONAL, SOCIAL, ACADÉMICO Y LA APLICACIÓN DE ACCIONES MEJORADORAS (continuación de la semana # 13).

-Saludo, llamado a lista, indagación sobre el estado físico-emocional de los educandos...

-Actividad de introducción y provocación al conocimiento por medio de Lectura en voz alta del docente y estudiantes sobre la muerte de Zuleta desde la experiencia del personaje Quiroz, donde el docente ambientará la escena con el sonido del Kaddis (en: <https://www.youtube.com/watch?v=JQp7hhKGTaY>), en la medida que está referenciado en el proceso de duelo del amigo de Quiroz y sirve de anclaje para hablar de lo intercultural que muestra ser *Angosta*, ciudad con ingleses, chinos, alemanes, judíos, brujos, ricos, pobres, templados, negros, indígenas, gitanos, etc.

-Más tarde, el docente elegirá al azar, por medio de dinámica de raqueta tipo ping pong (docente lleva la raqueta y el balón y los educandos usan sus cuadernos para defenderse como si estos fueran pequeñas raquetas), a varios educandos para realizar preguntas de tipo literal e inferencial sobre lo que se acaba

de leer, más un espacio para que los estudiantes que deseen realizar algún comentario o juicio de lo que se acabó de leer, pueda realizarlo.

-Última intervención en el diario íntimo de lectura, donde el educando deberá hacer un final alternativo al final verdadero en dos párrafos, cómo le gustaría que hubiese sido y por qué ¿Qué siente y piensa sobre el final ya escrito por Faciolince? ¿Por qué lo cambiarías? ¿Qué flexión te deja el libro luego de este proceso de lectura?

-Jornada de autoevaluación de los estudiantes a partir de rúbrica.

- Actividad de cierre: “el texto en mi espalda”. Allí los educandos junto a sus compañeros: con una hoja de papel pegada en la espalda y con lapicero en mano, los estudiantes y docente en la zona verde y en círculo deberán escribir allí aspectos positivos que en este nuevo año y primer periodo el compañero/a merezca recibir o ser exaltado, tanto en sentido académico como personal, sin dejar su firma o nombre, se hará de manera anónima con un sentido constructivo y para que esa persona mejore. A veces nos acostumbramos a decir lo negativo, este es un espacio para ver lo positivo y cambio bueno de la persona con la que estudia. Al final, cada uno toma su hoja de la espalda y lee en silencio lo que le escribieron. Quién desee compartir por alguna razón lo que le dejaron o la tensión con las expectativas de la dinámica, se le permitirá compartir. Para ambientar la actividad se reproducirá con el baffle la canción Un amigo es una luz de los Enanitos Verdes.

-Comentarios finales, cierre de periodo y reflexión final. El docente aprovecha y recomienda el siguiente Spotify para los educandos que quieran seguir ahondando en el tema de la distopía:
: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/distopiamiamorpod/episodes/La-Nueva-Distopa-2da-Temporada-e1ae6m7> y cierra con la frase final del libro

ÁREAS DE TRANSVERSALIZACION	Filosofía - Ética y Valores- Tecnología- Artística-
PROYECTO TRANSVERSAL	- DAP. - Proyecto Democracia. - Habilidades socio-emocionales. - Plan lector.
OBSERVACIONES GENERALES	
Se aplicó la dinámica de “texto regalo” por parte del docente en este periodo, para que en el segundo los estudiantes lo ejecuten. Cabe, también, destacar que en los textos regalos hay diversidad en tipología textual, sistemas simbólicos y se relaciona con el plan lector de manera formal o temática; incluso, ayudó al asentamiento cognitivo de las dinámicas conceptuales y de funcionamiento propias de las cinco formas de la <i>transtextualidad</i> con y en distintos formatos. Hubo esfuerzo por hacer un acompañamiento del proceso de lectura antes, durante y después de la misma en tanto experiencia estética. Debido a la ausencia por distintos temas fuertes de varios docentes, como el de matemáticas, se obtuvieron más horas de clases con grado undécimo cuando logré realizar mis respectivas coberturas, en su mayoría en grado undécimo.	

7. DESPLIEGUE DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

En lo consiguiente, se evidenciará desde la recolección de datos, el análisis, hallazgos, alcances, evidencias de aprendizajes de los estudiantes focales y reflexiones hasta los procesos de interpretación de lo realizado en la aplicación de la secuencia didáctica: *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos* ... lo cual permitirá demostrar los alcances o no que tuvo su despliegue en el espacio de aprendizaje y si se lograron alcanzar los objetivos propuestos, así como medir y estudiar sobre esos resultados. Por tanto, este proceder estará guiado por unos subcapítulos, los cuales responden: a) diagnóstico de competencias previas, b) Práctica Reflexiva: el diario de campo, c) las evidencias de las cuatro actividades pedagógicas principales que atestiguan el propicio desarrollo de la competencia *crítico intertextual* y los resultados de una encuesta final ejecutada por los educandos según su experiencia como participantes del desarrollo de aprendizajes con la secuencia didáctica del primer periodo académico: *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos*.

Como lo ha expresado Ana Camps, leer significativamente es uno de los “elementos comunes que hay que tener en cuenta en cualquier proyecto de trabajo de producción textual, si se quieren cumplir los objetivos de hacer algo y al mismo tiempo aprender algo sobre la lengua y su uso” (1996, p.45); ese saber-hacer saber-saber se mezclan. Se verá aquí, pues, que los procesos de transtextualidad ayudaron bastante para fomentar y generar las dos principales subcompetencias (saber-hacer) explícitas de la *competencia crítico-intertextual*, articulados al desarrollo de los factores del lenguaje, combinando así las habilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) en un maravilloso cóctel didáctico que tuvo cuatro sabores principales regados en el periodo: diario íntimo de lectura, entrevista callejera, telaraña intertextual y relato distópico.

Son muchas las cosas que suceden en el aula e instrumentos que se generan en la práctica profesional docente, categorías y materiales-productos que van surgiendo en el aula sin ser planeados, pero los que nos interesan principalmente aquí son los prometidos en la matriz de la ruta metodológica; aunque, cabe decir, estos resultados que rehúyen a lo planeado, incidentes críticos, son sistematizados gracias al instrumento del diario de campo.

Dicho esto, empecemos:

7.1. Diagnóstico

Igual a la propuesta de secuencia didáctica, se hizo el diagnóstico de conocimientos previos o “diagnóstico de entrada” en el formato institucional del Colegio Hernando Caicedo, pero por motivos de espacio y medidas, se dificulta ponerlo directamente en estas páginas, por ello se hace necesario transcribirlo aquí con sus ítems (marcados con “*”) y desarrollo. Incluso, como se ve en la siguiente imagen, excede las medidas:

Prohibido el nivel de educación, idioma primaria, idioma secundaria y medio vocacional, modalidad académico (Barras, de carácter privado), según reconocimiento oficial No. 437 de junio 11 de 1990 y Resolución No. 2207 de 32 de agosto de 2014, emitada de la Secretaría de Educación Departamental (SANE). 470095000382.




FUNDACIÓN
CAICEDO GONZÁLEZ
RIOPAILA CASTILLA
FUNDACIÓN PARA LA EDUCACIÓN

INFORME DE DIAGNÓSTICO GRADO UNDÉCIMO

INFORME DIAGNÓSTICO DEL ÁREA DE: HUMANIDADES.

ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA AÑO: 2023

CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO	CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA			RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN				FORTALEZAS DEL GRUPO	DEBILIDADES DEL GRUPO
	COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	PRODUCCIÓN TEXTUAL	LITERATURA	Bj	Bs	Al	Su		
Undécimo es un grupo heterogéneo, dinámico y está compuesto por 29 estudiantes: 14 mujeres y 15 hombres, caracterizados por ser un grupo dividido por sexo, aunque existen grupos de compañeros que generan equipos con identidades distintas (por intereses intelectuales, de moda y simpatías otras), muy enérgicos y con disposición para aprender desde las herramientas clásicas y actuales-virtuales y TIC del presente. Les gusta participar de las actividades pedagógicas tanto grupales como individuales... son	En la prueba se ejecutaron preguntas abiertas que exigían las habilidades de escuchar, leer y escribir, competencias lectoras de tipo literal, crítica e inferencial, conocimientos de las dimensiones sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje, donde los educandos debían poner en práctica los componentes comunicativos escrito y lector, también, poner en práctica-evidencia las competencias y/o subprocesos de comprensión por medio de la acción de identificar, discriminar e	En la prueba se evidenciaron preguntas abiertas que articularon el factor de producción textual por medio de las preguntas de caso, pragmáticas y/o de simulación de posibles producciones escritas, dependiendo el contexto de la comunicación, la posible tipología textual y su función: estrategia de producción de escritura. Igualmente, se exigió la habilidad de caracterizar y utilizar estrategias descriptivas, explicativas y analógicas.	En cumplimiento de este factor, se realizaron preguntas abiertas enfocadas en la competencia lectora crítico-intertextual, analítica y competencia argumentativa frente a distinciones que evidencian conocimientos de momentos históricos de la literatura, movimientos literarios, estrategias literarias, distinción entre géneros y estilos, conceptos básicos de narrativa, tipología textual y capacidad crítica desde la ciencia literaria para comparar	8	7	11	3	Los estudiantes se destacan por ser muy amables, respetuosos, obedientes ante los llamados de atención e indicaciones del docente, participativos, colaborativos y muy activos en el momento de realizar este tipo de pruebas. Son ordenados, competitivos y propensos a leer de manera concentrada, grupal y en voz alta, algunas veces a comentar de manera sorpresiva, es más, se dan con facilidad a los comentarios críticamente contruidos y a la meta-cognición: preocuparse por la razón de su equivoco. Identifican los elementos textuales explícitos, tanto de los micro como los macro estructurales, teniendo en cuenta el sentido, la intención comunicativa, la función de los	Dificultad en la comprensión de enunciados donde deben aplicar el nivel de lectura implícito y comprensivo, en especial en la capacidad de inducir, deducir y dar cuenta de estrategias implícitas de la organización, tejido, componentes del texto (sintáctico-pragmático), estrategias literarias, retóricas y conceptos básicos de la historia de la literatura (tipo de textos, géneros, crítica, conceptos de ficción) literaria. El 24.1% de los estudiantes se encuentran con valoración Básico con respecto al diagnóstico. El 27.5% de los estudiantes se encuentran con

Ilustración 14: Diagnóstico de entrada de conocimientos previos en el formato exigido por el CHC

INFORME DIAGNÓSTICO DEL ÁREA DE: HUMANIDADES. ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA AÑO: 2023

*Caracterización del grupo:

Undécimo es un grupo heterogéneo, dinámico y está compuesto por 29 estudiantes: 14 mujeres y 15 hombres, caracterizados por ser un grupo dividido, aunque existan grupos de compañeros que generan equipos con identidades distintas (por intereses intelectuales, de moda y simpatías otras), muy enérgicos y con disposición para aprender desde las herramientas clásicas y virtuales-TIC del

presente. Les gusta participar de las actividades pedagógicas tanto grupales como individuales... son receptivos y participativos, en especial, cuando el salón es organizado en círculo, propician la discusión con argumentos y capacidad de autoregulación y autocrítica.

***Características de la prueba diagnóstica:**

- **COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL:** En la prueba se ejecutaron preguntas abiertas que exigían las habilidades de escuchar, leer y escribir, competencias lectoras de tipo literal, crítica e inferencial; conocimientos de las dimensiones sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje, donde los educandos debían poner en práctica los componentes comunicativos escrito y lector, también, poner en práctica-evidencia las competencias y/o subprocesos de comprensión por medio de la acción de identificar, discriminar e interpretar elementos locales, globales, tipos de argumentos, tesis, antítesis, conclusiones...y Elaborar hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto. Igualmente, se hizo ejercicio de lectura en voz alta grupal, encontrándose un avance en el ritmo de lectura y articulación de las palabras de los educandos.

- **PRODUCCIÓN TEXTUAL:** En la prueba se evidenciaron preguntas abiertas que articularon el factor de producción textual por medio de las preguntas de caso, pragmáticas y/o de simulación de posibles producciones escritas, dependiendo el contexto de la comunicación, la posible tipología textual y su función-estrategia de producción de escritura. Igualmente, se exigió la habilidad de caracterizar y utilizar estrategias descriptivas, explicativas y analógicas (intertextuales) en la producción de textos orales y escritos.

- **LITERATURA:** En cumplimiento de este factor, se realizaron preguntas abiertas enfocadas en la competencia lectora crítico-intertextual, analítica y competencia argumentativa frente a distinciones que evidencian conocimientos de momentos históricos de la literatura, movimientos literarios, estrategias literarias, distinción entre géneros y estilos, conceptos básicos de narrativa, tipología textual y capacidad crítica desde la ciencia literaria para comparar dos cuentos: “El flecha” cuento oral de David Sánchez Juliao y el cuento escrito “Un buen Bistec” de Jack London, cuentos que orbitan alrededor de una misma temática: el boxeo, la pobreza y el personaje perdedor como representación de algo muy negado en la condición humana: la fragilidad y el patetismo.

***Resultados de la evaluación:**

- Estudiantes con valoración Baja: 8
- Estudiantes con valoración Básica: 7
- Estudiantes con valoración Alta: 11
- Estudiantes con valoración Superior: 3

***Fortalezas del grupo:**

Los estudiantes se destacan por ser muy amables, respetuosos, obedientes ante los llamados de atención e indicaciones del docente, participativos, colaborativos y muy activos en el momento de realizar este tipo de pruebas. Son ordenados, competitivos y propensos a leer de manera concentrada, grupal y en voz alta, algunas veces a comentar de manera sorpresiva; es más, se dan con facilidad a los comentarios críticamente contruidos y a la meta-cognición: preocuparse por la razón de su equívoco.

Identifican los elementos textuales explícitos, tanto de los micro como los macro estructurales, teniendo en cuenta el sentido, la intención comunicativa, la función de las unidades temáticas del texto y la forma de expresión de las ideas, entre otros. En consecuencia, poseen fortaleza en las competencias semántico y sintáctico lectoras en el nivel literal, inferencial y crítico. 10.3% de los estudiantes se encuentran con valoración Superior respecto al diagnóstico. 37.9% de los estudiantes se encuentran con valoración Alta.

***Debilidades del grupo:**

Dificultad en la comprensión de enunciados donde deben aplicar el nivel de lectura implícito y comprensivo, en especial en la capacidad de inducir, deducir y dar cuenta de estrategias implícitas de la organización, tejido, componentes del texto (sintáctico-pragmático), estrategias literarias, retóricas y conceptos básicos de la historia de la literatura (tipo de textos, géneros, crítica, conceptos de ficción) literaria.

El 24.1% de los estudiantes se encuentran con valoración Básica con respecto al diagnóstico. El 27.5% de los estudiantes se encuentran con valoración Baja con respecto al diagnóstico.

***Observaciones:**

-Se realizaron recomendaciones generales para la presentación de la prueba, la cual contó con preguntas abiertas de índole literal, inferencial y crítica que tuvo en cuenta los factores, dimensiones y competencias básicas propias de lenguaje, según lo delineado respectivamente para el grado undécimo (ciclo 5) por el MEN; luego se dio el tiempo prudencial para que leyeran de manera concentrada e individual el texto de London y otro momento considerable para que dieran respuesta a las preguntas.

-La aplicación de la prueba diagnóstica se realizó en dos sesiones con un tiempo aproximado de 1 hora y 40 minutos, con un total de 10 preguntas (evidenciable en la 1 y 2 semana de programación de actividades pedagógicas dentro de la secuencia didáctica de este Trabajo de Profundización).

-Escala de valoración:

SUPERIOR	10 preguntas correctas
ALTO	8 y 9 preguntas correctas
BÁSICO	6 y 7 preguntas correctas
BAJO	De 0 a 5 preguntas correctas

- Los resultados de la prueba son anexados al final de las estrategias.

***Estrategias de mejoramiento:**

-Realizar jornada de retroalimentación, corrección y comentario constructivo grupal frente a las respuestas dadas de las preguntas planteadas, el motivo y razón por la cual les quedó faltando desarrollo en tales o cuales competencias y componentes del lenguaje refractados en la prueba realizada: Jornada de retroalimentación guiada por el docente para que los estudiantes aprendan de sus errores y se hagan conscientes de sus "debilidades".

-Aplicar un alto nivel de exigencia a los estudiantes en las actividades académicas.

-Ejecutar clase(s) semi-personalizada de refuerzo pedagógico del conocimiento y competencias del lenguaje en jornada contraria.

-Que los estudiantes respondan a la actividad de "texto regalo", donde exponen, investigan, explican, argumentan y analizan.

-Continuar con cuestionarios de preguntas abiertas y de opción múltiple tipo ICFES con exigencia especial de capacidades metódicas, argumentativas y escriturales.

-Incentivar la lectura en clase y casa de manera individual, interior y concentrada como, también, la lectura grupal, concentrada y en voz alta.

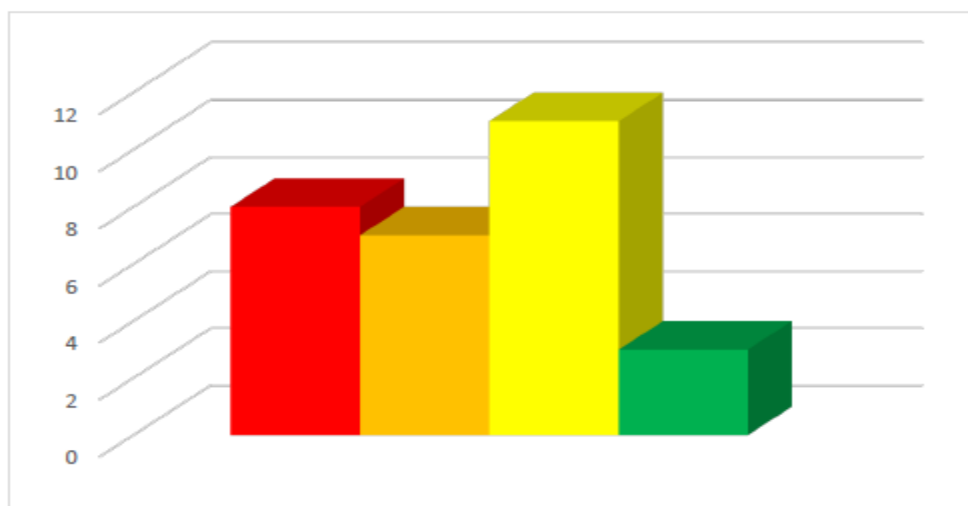
-Pegar lista de conectores lógicos en el salón de clase de grado undécimo para que se guíen constantemente en los procesos de escritura en las diferentes áreas.

***Resultados:**

No	Apellidos	Nombres	CORRECTAS		INCORRECTAS/NO HECHAS		ESTADO
			CANTIDAD	PORCENTAJE	CANTIDAD	PORCENTAJE	
1	AGUDELO NUÑEZ	SHERIDAN	8	100%	2	40%	ALTO
2	ARANGO DÍAZ	LAURA XIMENA	6	100%	4	80%	BÁSICO
3	BENTARCOURT RUBIANO	JOSÉ MANUEL	9	100%	1	20%	ALTO
4	CAMPILLO ALONSO	SARAH MELISSA	7	100%	3	60%	BÁSICO
5	CESPEDES BENTARCOURT	VÍCTOR HUGO	2	0,0%	8	0,0%	BAJO
6	CORAL	ALEJANDRO	0	FALSO	10	100%	BAJO
7	CUERO OLIVEROS	WILBER ANDRÉS	0	FALSO	10	0,0%	BAJO
8	DELGADO AGUIRRE	MANUELA	8	100%	2	40%	ALTO
9	DÍAZ CASTRO	SEBASTIÁN	7	100%	3	60%	BÁSICO
10	FUYAR NARANJO	SAMUEL ENRIQUE	10	100%	10	100%	SUPERIOR
11	GARCÍA RAYO	MARÍA CAMILA	8	100%	2	0,0%	ALTO
12	GORDILLO OLIVEROS	SANTIAGO	2	40%	8	0,0%	BAJO
13	HURTADO AGREDO	LAURA ISABEL	6	100%	4	80%	BÁSICO
14	LOAIZA GONZÁLEZ	JUAN ESTEBAN	5	17,5%	5	82,5%	BAJO

15	LOPEZ CAICEDO	MARÍA JOSÉ	10	100%	0	FALSO	SUPERIOR
16	LOZANO MARTÍNEZ	MIGUEL ÁNGEL	9	100%	10	100%	ALTO
17	MAYORGA VÁSQUEZ	MARÍA ALEJANDRA	6	100%	4	80%	BÁSICO
18	MAZUERA CASTAÑEDA	ESTEPHANIA	5	100%	5	100%	BAJO
19	MORENO TABARES	ISABELLA	9	80,0%	1	20%	ALTO
20	OSPINA HEREDIA	LUNA ISABELLA	9	100%	1	20%	ALTO
21	PARRA BELLO	JHON SEBASTIÁN	2	40%	8	100%	BAJO
22	PEREZ TRIVIÑO	JULIANA	7	100%	3	60%	BÁSICO
23	POSSO PALACIO	JACOBO	10	100%	0	0,0%	SUPERIOR
24	PRIMERO VIEDMA	SEBASTIÁN	5	100%	5	60,0%	BAJO
25	RAMOS GRISALES	LAURA SOFIA	6	100%	4	80%	BÁSICO
26	RODAS RENDON	EMMANUEL	9	100%	1	20%	ALTO
27	ROMERO CÁRDENAS	NICOLT ESTEFANY	8	100%	2	40%	ALTO
28	SERNA MONTOYA	SAMUEL	8	100%	2	40%	ALTO
29	VÉLEZ LABRADA	CARLOS DANIEL	9	100%	1	20%	ALTO

RESULTADO DIAGNÓSTICA GRADO DÉCIMO: LENGUA CASTELLANA



7.2. Práctica Reflexiva: Diario de Campo

No conviene olvidar que la educación obligatoria constituye para la inmensa mayoría de niños y jóvenes el único escenario en el que van a tener la oportunidad de acceder al conocimiento y a la lectura de los textos de literatura y a la experiencia de la creación literaria - Carlos Lomas, citado por Yolanda López, p. 81, 2010.

En *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología* (2001) de los profesores españoles Antonio Bolívar Botía, Jesús Domingo Segovia y Manuel Fernández Cruz, se constata y evidencia al campo de investigación en educación frente a la investigación narrativa, como sendero guía para buscar y desarrollar trabajos de aula en este enfoque, donde la investigación biográfico-narrativa, un poco más allá de una simple metodología de recoger-analizar datos, se ha ido constituyendo en una perspectiva propia, como forma posible de construir conocimiento en la investigación didáctica. Así, los dos principales campos: el de la investigación narrativa y el de la investigación (auto)biográfica, se legitiman como herramientas útiles para investigar en el escenario educativo y reconocer hermenéuticamente al sujeto investigador y al sujeto investigado de manera integral¹⁵.

Entonces, para Bolívar, Domingo & Fernández los diarios de campo se configuran como herramientas de sistematización de prácticas en el aula que pueden ser analizadas en tanto experiencias, también que potencializa la interpretación de dichas prácticas en el tiempo, da cabida al ejercicio de registrar observaciones, hacer parte fragmentos de experiencias vividas en el aula e informar lo que allí acontece. La principal característica del Diario de Campo es que se percibe y vive como un registro continuo y sistemático; acopia observaciones, sentimientos, apreciaciones, reacciones sobre la realidad que el investigador-docente quiere comprender; por ello es una escritura

¹⁵ Incluso esta aparece como un:

[...] enfoque conceptual específico, como de método de investigación e interpretación. Se alista dentro de una metodología de corte <<hermenéutico>>, que permite conjuntamente **dar significado y comprender dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias, y <<leer>>** (en el sentido de <<interpretar>>) dichos hechos/acciones [...] se convierte en una perspectiva peculiar de investigación (Bolívar et al., 2001, p. 10 *la negrilla es nuestra*).

íntima que parte de la observación detallada y directa de la realidad que, incluso, permite conocer y comprender lo que ocurre en un grupo determinado.

De esta manera, la escritura del Diario de Campo implica la pregunta constante por el sentido de lo que se registra, la cual debe ser ordenada, secuencial, coherente (relacionar diferentes datos), pero, a la vez, exige que el investigador-observador le preste una especial atención a los llamados *incidentes críticos*, que no es nada más que: “Desde una perspectiva biográfico-narrativa, los llamados “incidentes críticos” manifiestan aquellos eventos en la vida individual, seleccionados en función de que marcaron particulares direcciones o rumbos... hitos , a modo de pivotes, caminos y rupturas que jalonan la vida” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2000). Es decir, aquellos sucesos, enmarcados en el tiempo y el espacio que sobrepasan un límite o umbral emocional-pedagógico del profesor, aquel hecho o acción que desestabiliza la propia identidad profesional del enseñante. Esta categoría muy dentro del Diario de Campo, se refiere a esas situaciones del aula que ponen en crisis y/o entredicho la labor docente en cualquiera de sus expresiones, creando alguna reflexión o crisis en la relación profesor(a)-estudiante (el *incidente crítico* como autosatisfacción, celebración del yo, terapia, etc.).

Es pertinente enunciar que Peter Woods en *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (1987), ha acotado que los diarios hacen parte fundamental de los documentos personales del docente, en cuanto esto refleja una perspectiva etnográfica que muestra interés por los seres humanos que están en el circuito del funcionamiento de la educación y de interés situado de conocer lo que hay en el interior de las personas que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en determinado salón de clase. Igualmente, siguiendo a Wood, los diarios son herramientas para abordar con mayor envergadura y profundidad los hechos realizados (pasados), recordándolos e interpretándolos por medio de cuadros mentales presentes... “[...] y muy a menudo los hechos recordados pueden ser erróneos o parcialmente distorsionados. Un diario puede aportar corroboración – o lo contrario- a hechos, datos, lugares, personas, opiniones o sentimientos” (Ibid. p. 122).

Esa observación participante e interpretante —activa— con el uso del diario y, en el caso de este trabajo de profundización, del uso del Diario de Campo permite, en últimas, una inspección-comprobación de acontecimientos particulares, especialmente constructivos o de momentos específicos de períodos críticos y un constante ejercicio de reflexión de esos hechos, tanto en la

marcha del quehacer docente, en el ejercicio de relectura de lo visto y recolectado en el diario, como en lo analizado y reflexionado en él.

Con todo y esto, el Diario de Campo que se usa en este Trabajo de Profundización está organizado y dividido en los siguientes tres ejes-niveles. El **NIVEL DESCRIPTIVO** que corresponde al registro de los acontecimientos, se describe allí la situación en la secuencia que sucede. El **NIVEL INTERPRETATIVO**, el cual consiste en lo que el educador-observador-investigador siente, piensa, conjetura, se pregunta. Por último, el **ANÁLISIS**: donde se brinda un espacio para realizar síntesis e interpretaciones a partir de distintos referentes de los campos pedagógicos y literarios en relación manifiesta o latente con lo constatado en el nivel descriptivo y nivel interpretativo.

Antes de darle el paso al mismo, cabe decir que la intensidad horaria de clases de lengua castellana fue de 4 horas a la semana, con dos bloques de dos horas. Un bloque los días lunes a las dos primeras horas (07:00 a 07:50 y de 07:50 a 08:40 a.m.) y las otras dos horas en bloque en las dos últimas horas de los días miércoles (11:50 a.m. a 12:40 y de 12:40 a 01:30 p.m.). Pero, en algunos casos se hizo necesario usar la hora de la asignatura “Lectura y Pensamiento crítico” o también llamada en la tradición del colegio como “lectura crítica”, guiada por el mismo docente tesista de este trabajo de profundización y, del mismo modo, hubo horas de más en algunas semanas en la clase por tema de cobertura académica (el docente da su clase principal para cubrir una hora determinada a algún compañero que por alguna razón faltó al colegio, según directrices de coordinación académica del CHC). Ahora bien, he aquí el diario de campo (**ver anexo # 2**).

7.2.1. Pertinencia de la Práctica Reflexiva: conclusiones del proceso del diario de campo

Como lo ha marcado Mauricio Pérez-Abril citando a la OCDE sobre los dos tipos de investigación en la escuela, cuando habla del modelo Olimpo o Ágora: “el modelo Olimpo, en el cual la investigación es cuestión de los científicos y no tiene por qué contaminarse con la práctica, y el modelo Ágora, en el cual, en educación, teoría y práctica van unidas y se realimentan mutuamente” (2003, p. 71), cabe recordar que una cosa es la investigación en la educación y otra distinta es la investigación sobre la educación.

El trabajo de profundización que el lector ha venido leyendo (y que agradecemos por llegar hasta este punto), es y tiene matices de la investigación sobre la propia práctica, durante ella y posteriormente a ella, gracias al papel de la interpretación y a la cabida que esta le permite tener a una práctica reflexiva que, en sí misma, es crítica, en cuanto se entiende esta como *krineín*, es decir “distanciamiento, “separación”; el docente se aleja del contexto de estudio de sí mismo para objetivarse, volver a poner la mirada en sí, flexionarse y analizarse en sus prácticas desde las diversas partes, descomponer para, luego, integrar, armar todo y verlo con otra mirada. Es, de esta forma, una dialéctica de sí de un sujeto educador, vivir su tesis como propuesta didáctica desde una secuencia de acciones, luego ser antítesis al negarse-alejarse de la misma y confrontarse a ella para, por último, sintetizar las direcciones o movimientos anteriores desde la práctica reflexiva, que sería el eje catalizador dador de sentido a la misma confrontación, tanto de un afuera como de un adentro.

En consecuencia, el docente puede hablar de transformación de práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde solo se vive la experiencia (de ahí la metadidáctica, pues hay reflexión donde *a priori* hay acción) dialécticamente, cual modelo Ágora. Lo anterior es lo que mayoritariamente se logró constatar en el ejercicio del diario de campo.

La concepción de la *transposición didáctica* de Delia Lerner se logró evidenciar en los niveles, descripciones, reflexiones, análisis y demás elementos explícitos e implícitos que compusieron el anterior diario de campo como aquel saber que se modificó al ser comunicado, al ingresar en relación didáctica, en tanto proceso de lectura y escritura con el objetivo de fortalecer la *competencia crítico-intertextual* de los educandos de grado undécimo del Colegio Hernando Caicedo desde cuatro grandes vectores: “diario íntimo de lectura”, “entrevista callejera”, “telaraña intertextual” y “relato-cuento distópico”, sin tener necesidad de migrar hacia los saberes conceptuales curriculares en su máxima abstracción, sino en aterrizar los mismos, transformarlos, transitarlos a la praxis del aula de

clase. Igualmente, este instrumento permitió ver cómo el sujeto en formación fue adquiriendo conocimientos de varios aspectos de su mundo local, nacional y mundial en la medida que fue siendo capaz de ir captando aquellas propiedades que lo caracterizaban en un dialogo constante de distintas voces-textos del mundo-fáctico y el mundo-ficcional de la obra eje plan lector *Angosta* (2003) y desde sus posibilidades transtextuales del mundo del texto con él mismo y otros textos. Por tanto, otro objeto fundamental susceptible para la didáctica de la literatura y los procesos de enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura, fue la teoría de la *transtextualidad* y las habilidades, actitudes, aptitudes, estrategias, procesos de comprensión e interpretación textual de alto nivel en la *competencia crítico-intertextual*.

Todo esto junto mostró la transparencia de los hechos que acontecen en el aula de clase desde la búsqueda de la descripción de unas acciones que suceden e, incluso, que suceden en un orden previamente planeado por el docente, desde una observación participante que muestra la forma de involucrarse con sus sujetos de estudio, en cuento eso: sujeto y no objeto inalterables y direccionados, sino como sujetos autónomos y que dan cierta aura de no direccionamiento lineal, sino variante (de allí los *incidentes críticos*). También, las reflexiones, pensamientos, impresiones, recuerdos, sentimientos del sujeto que observa y es observado para terminar con una parte más cercana a la teoría y discusión de modelos de pensamientos y de pedagogías para retroalimentar lo acontecido en las dos direcciones que son dialécticas: docente-estudiante, aunque desde una práctica mayoritariamente más reflexiva del docente, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción, reflexión sobre reflexiones luego de la práctica y de tipo más analíticas y críticas.

Este diario de campo demostró ser un documento que permitió recoger la historia de los hechos o acciones de las clases, también lo que se observó de forma externa (acciones y palabras de los educandos) y lo que sucedió internamente (aquello a lo que los demás no tienen acceso) en el profesor, emociones, relaciones, inquietudes, perspectivas, ideas, etc. Lo anterior, siempre en constante relación con el proceso formativo que se está viviendo y ejecutando, con el ser docente, con las situaciones, a veces inesperadas, que surgen en clase y cómo se gestionan.

No cabe olvidar que todo toma sentido en tanto en cuanto el ejercicio de aplicación fue hecho por el docente, así como el proceso de análisis y reflexión bajo la postura de una práctica reflexiva profesional del que-hacer docente, por eso el título de este capítulo toma significación, pues el docente que toma sus prácticas en el aula antes, durante y después de sus acciones de enseñanza-

aprendizaje vivas, en acción, luego de la acción, la reflexión y la reflexión de la reflexión, es un docente, se podría decir, reflexivo y esto significa que va creciendo como profesor activo, ético, investigador de su propia práctica, integral; ganando-reforzando un saber pedagógico, didáctico, que humaniza su trabajo y relación con incidentes críticos, resultados, verbalizaciones en clase, input cognitivos, etc.

La planeación de actividades pedagógicas no son una camisa de fuerza. Se planea algo y surge algo inesperado. Se logra hacer reflexión, análisis, recuento de lo hecho. Se reflexiona en la acción y sobre la reflexión. Por tanto, todo ello permite conocer más el procedimiento de enseñanza-aprendizaje mayoritariamente en su práctica y después de ella. Es más, gracias a este diario de campo se pudo resignificar, teniendo en cuenta que se ejecutó de manera comprometida y responsable, los *incidentes críticos* que aportaron y ayudaron a mejorar al docente como guía (o sea a mí, que a veces aparezco en los intersticios del registro de voz en tercera persona), a repensar la acción del educando y la reacción del docente como docente y la forma en que interactuó desde el pensamiento con los sujetos de estudio, a ver más detalladamente sus evoluciones y aprendizajes, reorganizar la disposición temporal, revisar y ser consciente del tiempo frente al desarrollo paulatino establecido junto a sus objetivos, ir ajustando estrategias y verificando si las actividades sirvieron para realizar y fortalecer, en este caso, la *competencia lectora crítico-intertextual*, en última instancia: ver un poco el aspecto de la biografía-narrativa como factor investigativo válido del diario de campo como instrumento de investigación educativa que reconoció la integridad del sujeto y la posibilidad de la hermenéutica¹⁶.

Con todo esto, hay que ver desde este diario de campo que, en mi¹⁷ práctica de enseñanza-aprendizaje referentes a las mediaciones de lectura y escritura en tanto tal, la praxis no se ejecutó como un fin en sí mismo, sino con objetivos concretos. Por tanto, toda mediación didáctica tiene un fin (*telos*) educativo determinado, el mío en este Trabajo de Profundización fue el que mis educandos de grado undécimo desarrollaran ciertos niveles de comunicación escrita y oral como la

¹⁶ A propósito, afirman Bolívar et al. (2001):

Si bien una cosa es la vida de cada cual, y otra su recuento narrado a uno mismo o —como es más común— a otros, ya sea por iniciativa propia o por solicitud; su enunciación es un poderoso dispositivo o estrategia para producir vida, configurar la identidad y, muy especialmente, conocerla (<<la vida como texto>>). La vida como narrativa, según Bruner o Ricoeur, es entenderla -un tanto existencialmente como un proyecto biográfico, que puede ser narrado o leído. Frente al silencio que un materialismo o, más modernamente, un estructuralismo quisieron establecer sobre el sujeto, al disolverlo en las estructuras; el individuo emerge como persona distinta y única, que -como resaltó Hanna Arendt- se revela en la acción y en el discurso (p. 9).

¹⁷ El lector podrá deducir la intención del cambio de registro de la voz, de tercera a primera persona.

comprensión lectora situada, es decir que de paso alcanzaran a comprender las dinámicas sociales y culturales que dialogan con la creación literaria y el valor de la ficcionalización para decir verdad en actos ilocutivos desdoblados a la misma cultura sin importar el tiempo refractado o deíctico intradieético.

La mediación cultural que realicé, un poco pensando en Teresa Colomer, por medio de la lectura *crítica-intertextual* de la red de textos que envolvieron la comprensión e interpretación de *Angosta* (2003)... fue un “gesto pedagógico”, en la medida que estuvo ligado a tres cuestiones: Pedagogía que está y sale, en la cuenta que son conocimientos poderosos, de los procesos de la escolarización (pues se conectan con la realidad, el pasado familiar y nacional), los circuitos y juegos de roles en la comunicación y los intercambios que propicié con el “texto regalo”. Para algunos estudiantes, leer y escribir aparece como un medio muy viejo de relacionarnos con el mundo, es allí donde situar nuestras prácticas enseñantes en el aula y fomentar la participación de otras textualidades en el escenario educativo, allegadas más al mundo tecnológico de los educandos, volviendo a la imagen y sonido, es que se puede lograr enganchar a los estudiantes con “x” temas anclados a ciertas competencias, tal cual se pudo ver en lo largo y ancho del anterior diario de campo.

Así pues, estas y más ideas son las que están en la médula del anterior diario de campo. Finalizo con las palabras con las que empecé este apartado, para ser más concreto:

No conviene olvidar que la educación obligatoria constituye para la inmensa mayoría de niños y jóvenes el único escenario en el que van a tener la oportunidad de acceder al conocimiento y a la lectura de los textos de literatura y a la experiencia de la creación literaria (Lomas, 2010, p. 81).

Para los educandos del Colegio Hernando Caicedo, quienes no todos tienen bibliotecas y hábitos de lectura, por medio de la SD: *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos* y gracias a lo que permitió ver el diario de campo como práctica reflexiva, se les brindó una experiencia estética, por medio de la actividad de escribir una entrevista, llevar conscientemente un diario íntimo de lectura, hacer una telaraña intertextual donde se volvía a tejer lo que se destejió para entender y dialogar con voces-textos de distintos lugares y crear un mundo distópico para que, luego de que se gradúe de grado undécimo, posea habilidades, lecturas y formas de intertextualizar los textos, experiencia para hacer implícitos, inducciones, deducciones, abducciones, relatos y comentarios orales como escritos con un sentido concreto, con un propósito. Creo que es allí donde convino no olvidar que todo esto es viable y necesario porque es de los pocos escenarios donde pueden practicar la cultura literaria.

7.3. Resultados de las actividades pedagógicas catalizadoras de los objetivos de aprendizaje de la competencia *crítico-intertextual* (muestreo).

En este apartado se hace indispensable pasar del lugar de enunciación de la enseñanza y/o docente, al lugar del aprendizaje y/o educando. Particularmente, las cuatro formas principales en que los educandos evidencian un aprestamiento de la *competencia crítico-intertextual*; posiciones, lecturas comprensivas, exposiciones, manejo de glosario, ejercicios de resúmenes, técnicas de lectura, debates, etc., que fueron caldo de cultivo y se sintetizaron en el desarrollo del diario íntimo de lectura, la entrevista callejera, la telaraña intertextual y la composición escrita de un cuento distópico —que a veces optamos en llamar “relato” para evitar ser presuntuosos—.

A pesar de que este apartado se concentra especialmente en las cuatro actividades de evaluación auténtica de la *competencia crítico-intertextual*, nos parece pertinente antes de iniciar con los resultados y sus análisis, mostrar un fruto general de una prueba de comprensión lectora en *docs* programada y ejecutada para/en la séptima semana de estudio dentro de la secuencia didáctica *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos* que permite ver una mejora en el grupo en dicho proceso-competencia-factor en relación a los resultados del diagnóstico de entrada. A pesar de que está en la programación de actividades pedagógicas en la Secuencia didáctica propuesta y de que fue tocada en el Diario de Campo, no se ahondó pertinentemente en dicha prueba de comprensión lectora. Así las cosas, veamos:

7.3.1. Examen de comprensión lectora sobre *La verdad de las mentiras*:



Examen

Examen tipo ICFES sobre "La verdad de las mentiras" de Mario Vargas Llosa

Nombre *

Texto de respuesta corta

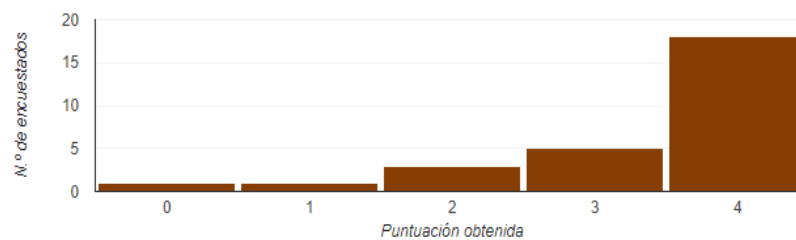
Estadísticas

Normal
3,36/4 puntos

Valor medio
4/4 puntos

Intervalo
0-4 puntos

Distribución de las puntuaciones totales



La expresión: "Los inquisidores españoles, por ejemplo, prohibieron que se publicaran o importaran novelas en las colonias hispanoamericanas con el argumento de que esos libros disparatados y absurdos –es decir, mentirosos– podían ser perjudiciales para la salud espiritual de los indios...", toma sentido en su situación textual como:

[Copiar](#)

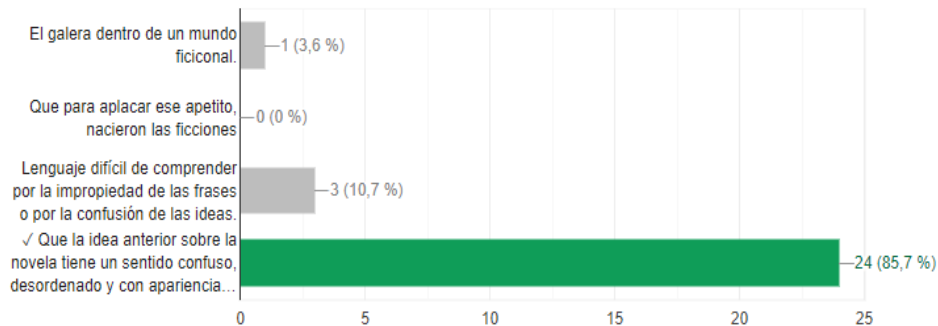
26 de 28 respuestas correctas



¿Qué significa la expresión "galimatías" dentro del contexto de la argumentación de Mario Vargas Llosa?

[Copiar](#)

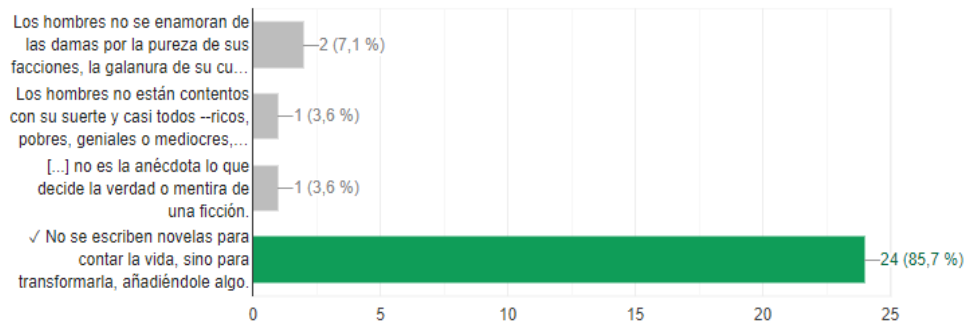
24 de 28 respuestas correctas



¿Cuál crees que es la idea terciaria que se defiende en el texto del peruano Mario Vargas Llosa?

[Copiar](#)

24 de 28 respuestas correctas



Según tu lectura de la Introducción de "La verdad de las mentiras"; ¿Por qué razones debemos reconocer como derecho el juego de las mentiras (entre el autor de una ficción y su lector)?

 Copiar

20 de 28 respuestas correctas

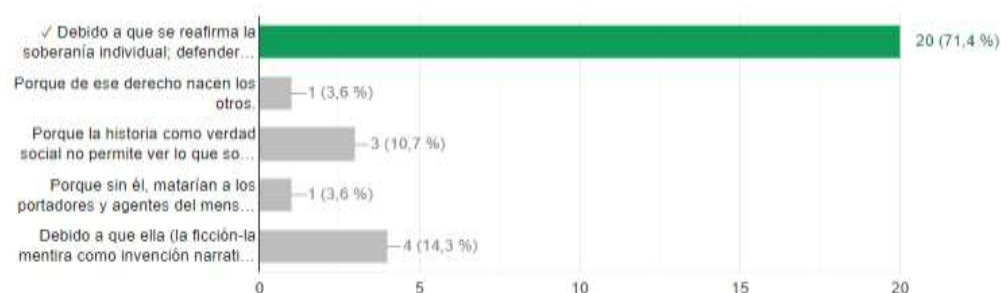


Ilustración 15: Resultados del examen de lectura comprensiva sobre la introducción de "La verdad de las mentiras" de Mario Vargas Llosa; en: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeW_TcZTCVo0ysQa4Oqu6yU0LpWJ_soWwR4OCy2pwHtGj7nXw/viewform?usp=sf_link

Con estos resultados satisfactorios de los estudiantes de grado undécimo que oscilaron entre el 85% y 92% de efectividad en las respuestas seleccionadas frente a dichas preguntas y competencias, se consolida un eco de aprendizaje en los niveles de lectura literal e inferencial con un buen desarrollo, gracias al fortalecimiento de la *competencia crítico-intertextual* que se hizo hasta la semana siete de estudio, según la secuencia didáctica propuesta y ejecutada. Si recordamos, estos estudiantes habían presentado en el diagnóstico de conocimientos de entrada, algunas dificultades con la comprensión de los enunciados donde debían aplicar el nivel de lectura implícita y crítica, en especial en la capacidad de inducir, deducir y dar cuenta de estrategias implícitas de la organización, tejido, componentes del texto (sintáctico-pragmático), estrategias literarias, retóricas y conceptos básicos architextuales y paratextuales; donde el 24.1% de los estudiantes se encontraron con valoración “Básica” con respecto al diagnóstico y el 27.5% de los estudiantes obtuvieron valoración de desempeño “Baja”.

Por el contrario, con la prueba se confirma que esos índices de dificultad en los desempeños de comprensión e interpretación textual, fueron superados por el 97,5 % de los estudiantes¹⁸ de grado undécimo y que mejoraron su nivel de lectura en lo que transitó de la semana 1 a la semana 7 de estudio, debido a la puesta en escena de la SD, siendo un buen indicador de todo lo que esto gestó en el proceso de aprendizaje.

¹⁸ Y esto debido a que el estudiante Alejandro Coral faltó a clase por cuestiones de salud que le impidieron presentar dicha prueba. Por esa razón es que solo aparecen 28 respuestas y no 29, que sería el total de educandos del grupo.

Frente a los resultados de los estudiantes seleccionados como muestreo: María José López (ver anexo # 17), María Camila Rayo (ver anexo # 18), Emmanuel Rodas (ver anexo # 19), Jacobo Posso (ver anexo # 20) y de Samuel Fuyar (ver anexo 21), teniendo en cuenta que cada pregunta respondió a un carácter del nivel de lectura, tanto literal, inferencial y crítico desde la lectura del texto de Llosa, estos fueron unos resultados satisfactorios. Según se ve en los propios anexos particulares, las respuestas totales fueron acertadas. De esta manera, los educandos María Camila y Emmanuel demostraron tener mayor desempeño en las competencias de lectura comprensiva respecto a sus resultados en desempeño “alto” obtenidos en la prueba de conocimientos de diagnóstico de entrada; en comparación a los resultados de la diagnóstica de conocimientos previos y de entrada de periodo y año lectivo de los estudiantes María José, Samuel y Jacobo, estos se sostuvieron en su desempeño “superior”.

Con esto dicho le damos paso a las cuatro grandes actividades pedagógicas agrupadoras de procesos y subprocesos de desempeños que potenciaron el desarrollo de la *competencia crítico-intertextual* conducida con las cinco formas de la *transtextualidad*:

7.3.2. Diario íntimo de lectura:

En los muestreos se encuentran procesos de lectura comprometida y comprensiva en su nivel literal e inferencial, una aplicación de acciones hipertextuales por el uso detallado de comentarios, igualmente procesos de escritura de buen nivel, tales como buen uso de los signos de puntuación, la acentuación gráfica, la cohesión-coherencia, el uso de marcadores textuales y estrategias argumentativas. Esta relación de comentario con la obra eje del plan lector *Angosta* (2003) de Héctor Abad Faciolince justifica la relación con la metatextualidad en segundo grado (sin ruptura de la cuarta pared), ya que el diario íntimo de lectura fue un texto que mantuvo constante relación con este, habló y se refirió a él; al mismo tiempo, posibilitó para el estudiante un espacio personal libre para vivir la lectura como una experiencia literaria, tanto crítica como subjetiva. La introspección, el sentir, el pensar, el recordar, el conjeturar, el argumentar, el proponer, el percibir e, incluso, el no percibir o encontrarse con el texto... fue este el lugar íntimo donde el lector-educando le dio voz a su experiencia estética-lectora que le terminó potenciando una mayor relación entre texto-texto, texto-mundo y texto-lector.

En estos diarios se pueden evidenciar las apropiaciones de las conceptualizaciones sobre distopía (architextualidad), lectura literaria, paratextualidad, división de clases, intriga, elementos de la trama, relación texto-contexto, etc., que los educandos fueron trabajando en su proceso académico dentro de la propuesta: *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos*. Igualmente, la comprensión, interpretación, explicación, el análisis y la producción de este texto (multiforme entre diario y descripción de lectura), desde los postulados de los *Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana* (1998), lograron ser susceptibles y evidencias de los tres tipos de procesos, referidos al nivel intratextual, intertextual y extratextual. Por tanto, presenciemos:

- **Diario íntimo de lectura de María José López (ver anexo # 22.)**

La estudiante María José López realizó unas intervenciones en su diario íntimo de lectura que estuvieron marcadas por ser guía, apuntes de lectura de cuestiones intratextuales de la trama y por el uso de preguntas retóricas y reflexivas sobre las partes que le parecieron más importantes de la obra. De allí que titulara algunas páginas con “Angosta” y que hiciera un subtítulo para “personajes”, describiendo lo más importante de cada uno, ora para acentuar la interacción con el mundo ficcional que iba conociendo, otrora para reforzar con la escritura un recuerdo, una posibilidad de relacionarse más con los actantes de la narración, incluso, con la estructura de ese mundo extraño distópico que le proponía *Angosta* (2003).

En este caso, más que un proceso de memorización fue un proceso de volver de manera consciente sobre lo leído. Por eso, ella en su diario se preguntaba, por ejemplo: “Ciudad dividida en tres sectores ¿Qué definía estar en cada uno?”, luego ponía una descripción de los tres sectores. Asimismo, lo usó para afirmarse acciones importantes que desarrollaba el personaje principal, como cuando expresó: “Jacobo descubre y empieza a leer un libro de su ciudad”; sintetizando la acción fictiva.

También lo usó para realizar resúmenes que se conjugaban con relaciones entre texto-mundo y personas y estructuras narrativas; es más, hasta para dar “opiniones” que demostraban esa apropiación de elementos intratextuales, por ejemplo: “Me gusta del libro que juntan las características de todas las ciudades de Colombia en una sola, el estilo de vida aburrido, sencillo, monótono que llevaban los personajes y de un momento a otro sus vidas toman un giro y se vuelven más interesantes, que además luego lleva a un asesinato de un personaje importante y en lo que esto influye para el desarrollo y final de la trama”. Por el mismo camino, para dejar fluir la consciencia desde preguntas retóricas sobre sus pensamientos (“¿Qué pienso de la división de clases?”), igualmente dejar que su sentir participe del juicio lector, con aspectos que sí le iban gustando o no sobre el libro que tocan temas de la injusticia representada en las distopías literarias y el control social y el manejo del poder; al respecto expresó en su diario: “¿Qué no me ha gustado? Los personajes llevan una vida monótona, aburrida, no me gusta que no se pueda hacer nada por el poder de unos pocos que deciden el futuro de todo Angosta. Tampoco que no puedan prosperar [...]”.

Una relación de texto-mundo que María José hace como lectora, se permite constatar en el siguiente fragmento de su diario cuando intenta contestar una autopregunta, una pregunta retórica sobre qué piensa ella misma sobre la división de clases, en relación a *Angosta* (texto) y el contexto colombiano

que responde en primera persona del plural, dando cabida a su *sí mismo*: “Que es injusto porque vivimos en un país muy desigual. No todos nacen con las mismas oportunidades, además de que Colombia es un país sin justicia social hay muchas cosas que aquí influyen: conflicto armado, narcotráfico, corrupción, por el poder concentrado en unos pocos. Gran parte de la población no pueden salir adelante por estos factores”. La conciencia de ciertas situaciones presentes de su país, se ve activada y sintetizada en dicho comentario crítico que le despertó el gran problema refractado y exagerado en Angosta, una ciudad ficticia del futuro que acontece un *apartheid* por motivos de clase, auspiciado tanto por lo estatal como paraestatal, desde fuerzas claras hasta oscuras o manos invisibles (los Siete sabios). De los cuales dice, fortaleciendo con esto su proceso lector de nivel intratextual, que le ha gustado: “[...] la historia de pasión entre Jacobo y Camila cuando se reúnen los 7 sabios (los que eligen quién vive quién no) [...]”.

En última instancia, la estudiante María José le dio un uso versátil a su diario íntimo de lectura. Ese aspecto “íntimo” fue bastante explotado por la estudiante. Si se ven los primeros escritos en su diario, estos iban de cara a una lista de personajes y descripción de la ciudad que habitaban los personajes mismos, dado el asombro que produjo, en tanto lectora, esa configuración de mundo llevado al extremo, hasta el aspecto que tuvo que ver con la reconstrucción del contexto con el componente ideológico y político que subyacía al texto. También, se evidenció en ello la capacidad de identificar el tipo de texto con el que estaba tratando, poniendo en juego los procesos de nivel intra y extratextual, logrando comprender y producir estructuras semánticas y sintácticas, análisis de microestructuras y macroestructuras seleccionadas a su gusto-interés; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizaron coherencia y cohesión a su texto derivado de la experiencia lectora de *Angosta* (2003) y de un afincamiento de la competencia argumentativa.

- **Diario íntimo de lectura de María Camila García (ver anexo # 23):**

En el caso de la estudiante María Camila, el uso del diario estuvo más enfocado en las reflexiones que le suscitó el aspecto intratextual, la trama de la novela *Angosta* (2003), tanto de sus peripecias como las acciones narradas que ejecutaban los personajes principales. Estas estuvieron más guiadas a la particularidad del aspecto de la historia del personaje Andrés Zuleta y Jacobo Lince, tomando escenas particulares para, más allá de analizarlas, sacar de ellas una “enseñanza” para su propia vida (alejarse de una familia que no le trata bien). Igualmente, el uso que hizo la estudiante María Camila sobre el diario íntimo de lectura, fue un uso para registrar en un presente continuo su proceso de lectura ... “Llevo 32 páginas del libro y tras lo que he leído, pienso que la trama es buena pero a la vez, siento que más adelante va a estar interesante y me va a llamar mucho más la atención”, dejando ver otro uso *sui generis* que le da a dicho instrumento: la posibilidad de tener un espacio para constatar sus horizontes de expectativas a partir de su propia enciclopedia lectora y su interés subjetivo, ensanchando el uso de esta producción textual desde lo pragmático, semántico y relación de comentario con el texto base de lectura. El uso que hace la estudiante María Camila del diario potencializó y permitió evidenciar la importancia de:

Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar (L.C.L. 1998, p. 29)

Más, cuando la estudiante María Camila expresa tales presaberes en sus reflexiones y opiniones sobre la semántica de la acción, el actuar de Jacobo Lince y Andrés Zuleta y su tensión con el “deber ser”, ese aspecto ético prefigurado en la estudiante como lectora y que se activa en un fluir de su consciencia compleja (que refracta el ámbito socio-cultural —como cuando expresa “de milagro” frente al microentorno local, o como cuando pone por encima el control sobre el deseo respecto a un entorno familiar—) en comentarios como este: “Por parte de Jacobo en su presente han llegado a su vida tres mujeres: Camila, Virginia y Beatriz. Él solo dice que las quiere solo para una aventura, nunca para algo estable, tanto es el deseo sexual y ganas de estar con una mujer que no le importa qué tanto peligro haya solo por estar con esas mujeres [...] y en mi opinión, Jacobo se somete a actos que hasta lo pueden llevar a la muerte y aparte de las dos chicas, con Virginia es casi lo mismo que hasta decide bajar Tierra C, buscándola, que en esa travesía de milagro no lo mataron”.

Por el lado de esa forma de materializarse, en el uso del diario íntimo de lectura, la competencia *crítico-intertextual* que fortalece la estudiante María Camila y referente a lo que enuncia sobre el personaje Andrés Zuleta, se revela aquel:

momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de los juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto (L.C.L. 1998, P. 76).

Concretamente esto se ve en el diario de María Camila; ella lo sintetizó así: “Por parte de Andrés pienso que después de tanto tiempo puede ser él mismo sin que nadie le juzgue y en lo personal me parece bien que haya hecho todo lo posible en irse de un lugar que no lo ayudaron a volar no le importó que se haya ido de sus familiares, pero si no aportaban nada bueno en su vida era mucho mejor para él alejarse de esas personas en que solo le daban comentarios negativos y eso deja una enseñanza” (el subrayado es mío).

- **Diario íntimo de lectura de Emmanuel Rodas (ver anexo # 24):**

El proceso de composición escrita del diario íntimo de lectura del estudiante Emmanuel, en su ocurrir se fue amarrando o envolviendo con la historia, intuitivamente se decantó por el tema del dinero y división de clases, en especial por la curiosidad que le generó el origen de la cuantiosa suma de dinero que poseía el personaje principal de *Angosta* (2003): Jacobo Lince.

En su competencia *crítico-intertextual*, ejercitó la lectura del aspecto architextual del texto y su estructura (paratextualidad) al hablar de una “planeación intrigante”. Incluso, al hacer una conjetura de forma consistente en la anticipación lectora de un posible entrelazamiento futuro de personajes en el desarrollo de las acciones narradas. El estudiante lo expresa mejor cuando dice: “Ya la historia va tomando un poco de forma, pero me pregunto cómo se relacionan los dos protagonistas, en dónde se encontrarán”. Demostrando, de esta forma, la capacidad de identificar los acontecimientos ficcionales de la obra que están en relación con la muerte de jóvenes, con lo que sucedió y sucede a nivel país, donde la mayoría de personas asesinadas por cuestiones políticas-ideológicas y de dinámica de espiral de violencia (Conflicto Armado Interno / narcotráfico); en últimas, la capacidad de ver los vasos comunicantes entre el texto y el mundo¹⁹.

También se evidenció por parte de Emmanuel, un uso del diario para hablar de aspectos de la trama, para darle cabida a sentimientos frente al personaje Zuleta y lectura con lentes ideológicos al identificar cuestiones de género representadas en el desarrollo de las acciones narradas (cosificación de la mujer), a la “época”. Además, en la subjetividad de su escrito, usó el espacio del diario para manifestar emociones mientras iba leyendo y descubriendo el avance de la historia; por ejemplo, la muerte de un personaje lo hace sentir “indignado”.

De manera directa, luego de ver la relación entre texto-mundo, la capacidad de Emmanuel para poner en red saberes de múltiples procedencias y dar explicaciones interpretativas, teniendo en cuenta la intención del enunciatario, la cohesión global del texto que lee y su macroestructura, expresó desde el texto mismo hasta lo extratextual que: “[...] esta obra tiene una planeación intrigante, da un claro mensaje sobre la afectación que ha generado las clases sociales en el mundo²⁰.

¹⁹ Específicamente, Emmanuel lo manifestó así: “Estoy muy indignado, no puedo aceptar la muerte de Andrés, su fallecimiento me hizo recordar a los muchos jóvenes de nuestro país llenos de deseos y metas a los cuales personas insensibles les han arrebatado su vida”.

²⁰ Es interesante notar aquí que el educando usó la conjugación verbal de dichos efectos en el presente y no habló de un futuro probable o improbable, sino del “ahora”, dejando entrever una comprensión implícita sobre ese sentido de una obra literaria distópica: hablar, dialogar, revelar una problemática del presente.

[...] creo que da mensajes muy fuertes y representa de muchas formas el machismo de la época y la percepción de la mujer nada más que como un objeto sexual”.

- **Diario íntimo de lectura de Jacobo Posso (ver anexo # 25)**

Dentro del diario íntimo de lectura del estudiante Jacobo, se patentizaron unas intervenciones marcadas con el objetivo de comprender y delimitar la estructura de la ciudad futura y lanzar juicios de valor sobre ese mundo distópico dividido y reglamentado; por ejemplo, cuando usó expresiones que evidenciaron ello: “una triste realidad”, “por estereotipos de una sociedad donde todo lo mueve el dinero”. Por el mismo camino, con el ejercicio de escritura comentada de la obra, se permitió acercar y detallar los estratos y/o formas socio-lectas o “formas de hablar” de los personajes y sociedad representada con énfasis en la guerra entre ricos y pobres que, a pesar de ser asimétrica en sus fuerzas, los pobres responden y resisten, incluso: “desprecian a los ricos”, a su modo de decir.

Lo pensamientos de Jacobo organizados en las palabras escritas de su diario, le permitieron ver en *Angosta* (2003) un mundo dividido al interior de sus habitantes, que encarnaban las formas de *apartheid*. Dijo allí Jacobo P.: “[...] En un mismo lugar o en el caso de Angosta no todos sus habitantes viven en la misma ciudad, cada uno tiene su propio mundo”.

El acercamiento particular que Jacobo realizó en su diario estuvo más guiado al aspecto racional que ayudó a que las ideas y perspectivas tuviesen mayor maduración para dejar una impronta de ese pensamiento y/o consideración. Incluso, dado ese matiz racional calculado, Jacobo fue uno de los que menos usó el diario íntimo de lectura de manera diversa y extendida. Su uso se ligó a constatar el estado de cosas intratextuales, presentar resúmenes, conflictos generales de la trama y a arrojar unos cuantos juicios a modo de comentario subrepticio.

A pesar de ello, el educando logró escribir sobre lo que leyó (habilidades de leer y escribir) con grado de consciencia sobre la propuesta de un mundo ficcional distópico realizado por Héctor Abad en *Angosta* (2003), logrando poner en diálogo las interrelaciones entre texto-mundo, texto-texto y dar cabida a su subjetividad desde la elección que hace de los aspectos que opta resaltar... lo que propició un fortalecimiento de su *competencia crítico-intertextual*.

- **Diario íntimo de lectura de Samuel Fuyar: (ver anexo # 26)**

En el caso del educando Samuel, las intervenciones en su diario estuvieron marcadas por la voz en tercera persona y la primera persona del plural-singular, por dibujos con fuerza semántica de acontecimientos narrativos, por la intertextualidad, la paratextualidad y donde a partir de ello, dio cabida desde el inicio a unas expectativas de lectura, usando su capacidad de abducción por medio de la aplicación de los indicios posibles obtenidos del aspecto paratextual del texto eje plan lector: *Angosta* (2003), tanto con el análisis de la portada²¹, la vida del autor, los aspectos de las tapas, el epígrafe y que le permitió al final notar los guiños que esta obra hizo con otros textos, en especial con *La divina Comedia*²² (quizá por el gusto particular que esta obra de Dante generó en el educando Samuel desde el año pasado cuando la abordó como proceso de lectura del plan lector de grado décimo), interpretar el tema de la división social como trascendental junto a la distopía literaria²³ como propuesta de un mundo en crisis por los mismos sueños de la modernidad.

Asimismo, el educando dejó fluir sus pensamientos y consideraciones a pesar de lo fuerte que estas pudiesen llegar a ser. Logró arrojar un juicio y punto de vista, fundamentales en el desarrollo y evidencia de su competencia *crítico-intertextual*, tal como: “El libro me dejó con un sabor agri dulce puesto que murió en lo que a mí concierne el mejor personaje del libro, con un gran desarrollo del personaje, Andrés Zuleta, quien merecía un mejor final”; en esta última, se desvela un juicio de

²¹ Por ejemplo, en su diario afirmó: “Espero que sea un gran libro, puesto que tiene un gran autor y cuenta con una intrigante portada”. Igualmente, dijo: “En la portada podemos apreciar lo que es una cascada de lo que aparentemente es sangre, esto podríamos relacionarlo con la muerte, dolor, sufrimiento, etc., ... podemos interpretarlo así ya que el nombre que esta posee es “el salto de los desesperados”, haciendo un guiño (muy claro en mi parecer) al salto del Tequendama, sitio usado por la gente para acabar con su vida. Ambos se relacionan porque este es el sitio de encuentro con el “cielo” o el “infierno”, lo cual también alude al libro de Dante *La divina Comedia*”. Cabe decir que esta relación se la permitió hacer el manejo de imagen interpuesta que tenía un estilo que semejaba al de Gustav Doré.

²² A propósito, según lo anexado, Samuel expresó: “En *Angosta* hacen un guiño a Dante cuando Jacobo Lince es llevado en un bote por unas cuantas monedas (referenciando así a Caronte)”.

²³ En su particular forma de expresarse, primera persona del plural, Samuel sobre ambas cuestiones organizó el discurso y dijo: “División social: Logramos apreciar la división socioeconómica no solo en los sectores, o en los dones y los tercerones, sino que también en el padastro de la hija de Jacobo, inclusive en la hija del ya mendigando Jacobo. La hija quiere una fortuna como la de Bill Gates y vivir en un lugar apto (y facturar únicamente en dólares).

Angosta es la representación de un futuro distópico (futuro no deseado):

Para mí, Héctor A. F. representa de esta manera a *Angosta* como una manera de referenciar a Colombia, un país lleno de corrupción, dividido muy notablemente por las clases sociales y el desprecio que hay entre estas, aun así, nos muestra a su vez el lado más humano como el de Jacobo que si bien usa las mujeres como un objeto, ama con su vida a una mujer (su hija) y la preocupación de él por el pensamiento avaricioso que esta adquiere y el desprecio que tiene por las personas de estrato social inferior, otro ejemplo de este desprecio, pero esta vez de la misma clase es en la familia de Andrés Zuleta que lo consideran un fracasado”.

valor, pues el “mejor final” sería por su relación sentimental y de inteligencia narrativa con el personaje y la imaginación de una posible verosimilitud de las acciones dentro de la situación ficcional del mismo. Aquí, en la intimidad de su diario, dejó desembocar por ese camino subjetivo su juicio sobre el fin que tuvo el personaje Andrés Zuleta.

En el aspecto de su escritura, mejoró su caligrafía, pero deberá seguir reforzando su ortografía. Usó la architextualidad (relación de género), paratextualidad (tapa, epígrafe, portada) e intertextualidad (Dante, dibujos, etc.) como principales ejes para el discurrir de su diario íntimo de lectura, desde una lectura de nivel *crítico-intertextual*, donde el estudiante Samuel como lector puso: “en juego la capacidad para controlar la consistencia en la interpretaciones diversas y posibles (los campos isotópicos, en términos de Greimas) que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación (L.C.L. 1998, p. 76).

7.3.3. Entrevista callejera

Ahora bien, uno de los ejercicios con mayor impacto en el desarrollo de la competencia *crítico-intertextual*, concretamente en la relación que esta posibilitaba entre texto-mundo, fue la actividad pedagógica de la entrevista realizada por los educandos, donde se centró en el *leitmotiv* de la división de clases-estratos trascendental en la obra literaria *Angosta* (2003). De esta manera, la lectura de los educandos se convirtió en eferente, esta actividad pedagógica ayudó a la puesta en práctica de los factores y subprocesos del lenguaje desde la conjunción de la comprensión e interpretación textual y la producción textual, robusteciendo las habilidades del lenguaje de leer, escuchar, hablar y escribir.

Es más, con dicho ejercicio de entrevista, los educandos obtuvieron mayor conocimiento de su territorio en cuanto en tanto habitantes de la ciudad de Zarzal y/o del corregimiento de La Paila dentro de un sistema “no dicho” de división espacial en relación a los estratos sociales; los educandos se abrieron a la discusión y a considerar ideas ajenas, distantes, incluso, a las propias cuando se usó este trabajo con las entrevistas para potenciar un debate a modo de tertulia literaria dialógica, tal cual quedó sumamente evidenciado en el Diario de Campo.

Para mayor ampliación, invitamos al lector a dirigirse al **anexo # 27**, donde ubicamos dichos productos escritos, de los cuales se fundamenta estas descripciones, análisis, comentarios e interpretaciones bajo la luz de un fortalecimiento de la competencia *crítico-intertextual* con los cinco educandos seleccionados como muestreo.

Asumiendo lo anterior, un primer punto de encuentro de las cinco entrevistas, es que los estudiantes María José, María Camila, Emmanuel, Jacobo y Samuel ejecutaron la actividad con las personas más cercanas a sus núcleos familiares acompañando el proceso con las TIC, grabando el audio y/o (como en el caso de Samuel) tomando videoclip de la misma. En su mayoría, terminó siendo una entrevista hogareña que la llenó, más aún, de significado e ideas ajenas que surgieron de allí, gracias a un tema importante que agenció la discusión dentro del salón de clases y por fuera de él sobre la división de clases, traída al caso por el tratamiento literario que hubo del mismo dentro de la construcción de mundo distópico *Angosta* (2003). Literalmente, con esta actividad los educandos escucharon otras voces, puntos de vista, textos que giraron alrededor de las respuestas a sus preguntas. Decimos “sus preguntas”, porque fueron ellos mismos quienes grupalmente crearon los cuestionamientos, según se puede ver en la planeación de la secuencia didáctica *Aprendiendo a*

escuchar el entramado de textos y en la ejecución del mismo evidenciada en el Diario de Campo. Por eso, es que la *competencia crítico-intertextual* se puso en coherencia con esa:

[...] competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta [...] (L.C.L 1998, p. 29).

Los educandos vieron reflejado que ese mundo distópico sobre un estado posible de cosas donde se dividía la sociedad físicamente a modo de *apartheid* por cuestiones de dinero y de división de clases presente en la ficción: 1) era un contundente mensaje crítico-ético a la sociedad que enviaba el autor empírico Héctor Abad Faciolince y 2) que esa distopía literaria y sus características no estaban tan lejanas de su realidad inmediata.

Ellos “descubrieron” con las voces ajenas (no las suyas, sino la de un otro) de sus entrevistados que esa ciudad factual que habitaban estaba implícitamente dividida por cuestiones de clase, que se enmarcaban por los tipos de trabajo de sus habitantes, por los tipos de consumo social (qué medios de transporte tienen, en qué supermercado compran, etc.), las fachadas de las casas y hasta por la presencia o no de zancudos (sanidad del sector), tal como fue el caso de La Paila donde había un sector popularmente conocido como “Villa Zancudo” y se les hizo sorpresivo a los estudiantes concluir que ello connotaba que las personas de su territorio con menos recursos materiales tenían casi las mismas calamidades que se representaban en *Angosta* (2003) para los “calentanos”, esa relación entre ambiente y condición socio-económica.

En este caso, la actividad pedagógica propuesta les permitió a los educandos volver a relacionarse con el texto y ponerlo en diálogo con ciertos reconocimientos de dinámicas socio-culturales de sus regiones, que no escaparon a la realidad geopolítica de país de una división entre centro y periferia, entre sur-norte, entre adinerados y no adinerados, entre ricos y pobres. Solo que desde una voz fuerte por su cercanía sentimental-familiar, la voz entrevistada de sus seres queridos, lo que permitió por esa fuerza semántica una mayor impresión al ver que esa temática de la novela leída impactaba muy realmente a su ciudad, corregimiento y familia, permitiendo un proceso de reflexión (como se pudo ver en el diario íntimo de lectura y la tertulia literaria dialógica), reconsideración de ideas y de perspectivas ideológicas refractadas en la relación texto-mundo un poco más viscerales, encarnadas en la realidad, en el mundo, en su presente.

Además, con la entrevista se desarrolló un saber-hacer guiado en lo escritural, desde la guía del docente para la formulación de las preguntas de la misma, el uso de la acotación, guiones, descripciones, el recordatorio de sus elementos principales architextuales y paratextuales y al educando se le enseñó a usar bien los aspectos de la escritura, la cohesión, coherencia, uso adecuado de los diálogos, el uso de los signos de puntuación, acentuación, descripciones, buscando entrevistas cada vez con menos correcciones de tipo discursivo y formal²⁴. Pero, donde el educando reconociera que toda escritura es una reescritura, un planeación y corrección constante. Por eso, las cinco entrevistas sistematizadas aún conservan errores, a pesar de que buscaron la perfección, no son textos perfectos; pero, por otro lado, sí fueron una óptima evaluación auténtica de la competencia *crítico-intertextual*.

²⁴ Por ejemplo, en la entrevista de la estudiante María Camila, en determinado momento usa el guion y la acotación acertadamente así: “- Si claro – Responde con gestos muy serios la entrevistada.” O en determinado momento de la entrevista realizada por Emmanuel, donde usa muy bien la acotación, el registro de la voz en tercera persona, el guion, la descripción con el sentido de la vista de una acción en movimiento, etc.: “- Muy bien doña Margarita -dijo el entrevistador mientras se ponía de pie- eso fue todo, muchas gracias por su tiempo”.

7.3.4. Telaraña intertextual (ver anexo # 28)

La frase “La araña en el centro de la maraña” está sacada de la nota que dejó la poeta Alejandra Pizarnik cuando se suicidó. El texto original decía: “Y, en el centro puntual de la maraña, Dios, la araña”, y está inspirado a su vez en un poema de Borges. La cultura es un palimpsesto. – Montero, 2017, p. 238.

Dentro de la actividad pedagógica “telaraña intertextual”, tanto en la organización, discusión inicial en equipo, planeación, elaboración, relectura y como en la búsqueda de las manifestaciones de las formas de lo transtextual dentro del texto eje plan lector *Angosta* (2003), se obtuvo un excelente ejercicio de análisis, verbalización, materialización y concientización de esta manera de relacionar el texto con otros textos de manera secreta o directa, ora con la cita, ora con la alusión, otrora con el plagio (al menos al identificarla como no partícipe, pues para negar algo hay que conocer ese algo)²⁵

Fueron interesantes las verbalizaciones y escritos que dejaron como evidencia los educandos sobre la comprensión (entendimiento de aspectos internos de la obra) e interpretación (conocimiento de la relación del texto con lo extratextual e intertextual) del texto eje del plan lector como un texto habitado por múltiples textos que son traídos o evocados por el mismo en sus diferentes formas de manifestar lo intertextual; además de que esto los llevó a colegir que no hubo plagio y que, al menos en *Angosta* (2003), las relaciones intertextuales son respetuosas de las autoridades o autores de los textos traídos a mención.

Es más, que el educando llegara a comprender el uso de un paratexto como el pie de página con la intención del autor real para irrumpir en la narración ficcional y propiciar un abrebocas y explicación de lo que se vendría en un capítulo que pudiese, incluso, no leerse y en el cual referencia de manera directa, citando al autor del cual se inspira e imita para él —Héctor Abad Faciolince— mismo hacer su versión sobre la quema de libros, eso sí, sin salirse del mundo narrativo, personajes, habla, verosimilitud, formas de ser y desarrollo de las acciones propias dispuestas en *Angosta* (2003), fue uno de los puertos de llegada trascendentales y más común a los cinco educandos seleccionados como muestreo en su forma de ver en el texto la relación de intenciones del autor-real y de la relación entre texto-texto. Este capítulo que está en la página 173 del libro, como dijeron los educandos: fue

²⁵ De manera concreta, los educandos afirmaron en la telaraña intertextual: “En la novela no se ve el plagio ya que al final del libro nombran todos los autores”.

el lugar donde más intertextualidades existieron, en especial de tipo “cita”, pues como lo demuestran las telarañas intertextuales anexadas, obras como *La lengua de las mariposas* de Manuel Rivas, *Cien años de soledad* de Gabo, *La vorágine* de Eustasio Rivera o la invención dentro de la invención del libro *Angosta* de Heinrich Von Guhl²⁶, entre otras obras colombianas y latinoamericanas fueron las citadas, al modo imitativo de una crítica literaria velada en una selección de libros entre dos librerías que hacían lo que en otrora hicieron un barbero y un cura con los libros de Alonso Quijano.

De la misma forma, los educandos con la construcción de las “telarañas intertextuales”, posibilitaron ver la capacidad de lectura que ejecutaron en su nivel literal e inferencial, al poder desenmascarar algunas alusiones tácitas como, por ejemplo, las incrustadas en algunos nombres de personajes que tenían huellas y relación con otros mundos textuales, tales como las de Virginia, en alusión al personaje Virgilio y una escena elocuente donde “Candela” guía, al modo como Virgilio guía en el infierno y purgatorio a Dante-personaje en *La divina Comedia*, a Jacobo Lince en los recovecos-calles y peligros de Tierra Caliente, o la referencia al barquero Caronte y a la misma organización del mundo angosteño a modo de cono y donde la cúspide es Paradiso o sector F, llamando la atención sobre ese diálogo intertextual constante con el *Poema sacro* de Dante Alighieri; también, develaron los educandos la alusión subrepticia con la nominación del personaje a cargo de una cocina, llamado “Bei Dao”, al autor chino y su obra poética homónima; igualmente, destacaron la lengua popular refractada en el habla de los personajes como contenedoras de otros textos, como en el caso donde —ya avanzada la narración— Jacobo Lince habla de los ciudadanos de Angosta marcados con la cruz y expresa verbalmente una frase sobre el polvo y la muerte, aludiendo, según los educandos, en la página 11 al libro “Génesis cap. 3, vrs 19”, donde se expresa “Eres polvo y en polvo de has de convertir”, entre otros ejemplos más de citas y alusiones evidenciables en el anexo ya enumerado.

Es por esto que la competencia *crítica-intertextual* fue explayada por los educandos en la actividad de la “telaraña intertextual”, puesto que hubo un reconocimiento valorativo del texto *Angosta* (2003) con otros textos, dándole ampliación y cumpliendo a:

[...] la capacidad para controlar la consistencia en la interpretaciones diversas y posibles (los campos isotópicos, en términos de Greimas) que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis

²⁶ Ya que el libro que está leyendo el personaje Jacobo Lince al inicio de la trama, tiene, igual que la novela *Angosta* (2003) una imagen del Salto en la portada, además de llevar el mismo título que ella, no obstante que este libro intradieгético fue escrito por el “oscuro académico alemán” Guhl. Allí los educandos captaron el juego textual, entre lo extratextual al relacionarlo con los aspectos geográficos y políticos de Colombia, lo intertextual y lo metatextual, ampliando su capacidad de lectura de nivel *crítico-intertextual*.

que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación (L.C.L. 1998, p. 76).

Gracias al caldo de cultivo, exposiciones en clase, lecturas grupales en voz alta, lecturas individuales concentrada, al discurso oral y escrito, el trabajo por Microcomunidades con redes de apoyo, la guía docente, las historias propias de lectura de los educandos y sus enciclopedias lectoras y al conocimiento de historia literaria que fueron adquiriendo hasta llegar al grado undécimo y en el transcurso de las acciones de aprendizaje realizadas según la secuencia didáctica *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos*, más aún, teniendo en cuenta que el año pasado cuando los educandos cursaron grado décimo tuvieron procesos de lectura comprensiva profunda con la obra *La divina comedia* de Dante Alighieri (de allí su perspicacia fuerte para “escuchar” los entrelazamientos con la obra axial del plan lector), todo lo anterior en relación al fortalecimiento de la competencia *crítico-intertextual*, fue viable y realizable.

Los educandos de grado undécimo, a partir de este muestreo y actividad pedagógica ligadas con otras, se erigieron como lectores con *competencia crítico-intertextual*, en la medida en que escucharon al otro, tanto al interior de las tertulias literarias dialógicas como en las entrevistas y en la capacidad de ver los diferentes discursos y fuentes que hay en las manifestaciones culturales por medio del lenguaje, entendieron que las producciones literarias son constructos culturales que nacen de la interacción, de préstamos, imitaciones, inspiraciones, réplicas, conexiones y coexistencias; probando ser lectores crítico-intertextuales que se ubican en el lenguaje más allá del uso empírico: en un lugar estético, pues el mundo lo vivieron como constante signo...signo que llevó a otro signo en una semiósfera infinita de textualidades que dialogaron entre sí, como el caso del paratexto de la portada con la alusión a modo de texto continuo de, según ellos: “Portada de Angosta, Salto de Tequendama, ubicado en Soacha, Cundinamarca” que manejó un discurso-texto cultural relativo a un lugar representativo de hechos suicidas, historia del país (historia de la foto de Roa) y eventos de muerte relacionados al narcotráfico y desapariciones forzadas de personas en Colombia, tal cual se refractó con el fin del personaje Andrés Z. al ser arrojado a “El Salto”. Por tanto, la *competencia crítico-intertextual* reforzada con la “telaraña intertextual”, permitió que el mundo fuera percibido de manera sistemática-compleja, enriqueciendo el mundo cotidiano del educando, habituándolo a ir de un texto a otro texto de la cultura, a participar y ser consciente de los juegos textuales (como el de la metaficción con Guhl) y de ver-escuchar los hilos invisibles del tejido (texto-“tejer”) *Angosta*.

7.3.5. Cuento o relato distópico

La competencia *crítico-intertextual* es el nivel más alto y complejo respecto a la comprensión lectora, dado que, además de los procesos anteriormente nombrados, requiere de la participación de la opinión-juicio, del aporte de la perspectiva del lector frente a lo leído, exigiendo un conocimiento sobre el aspecto intratextual, el tema, la condición architextual, paratextual y de la realidad en el que el mismo se desarrolla de manera extratextual. Con esto, el objetivo final de la comprensión lectora que se cumple con la cuarta actividad: la composición escrita con planeación, textualización y corrección del producto textual “cuento distópico”, fue la elaboración de una representación mental *poiética* (creativa) libre desde la experiencia de lectura del texto eje (*Angosta*), basada en él (hipertextualidad), pero completada con aportes del sujeto-estudiante desde dicha experiencia estética y circunscrito a la condición architextual, es decir la construcción de un cuento corto distópico. Para autores como Barthes, Wagner & Sternberg (1987), la plasticidad de la lectura que se concreta al seleccionar recursos, estrategias, tiempo, figuras literarias, etc., en función de la escritura, permite el desarrollo de los niveles inferencial y *crítico-intertextual* en la lectura, axial para el desarrollo óptimo de competencias comunicativas y proceso de asimilación del conocimiento de la lectura que, en efecto, en este Trabajo de Profundización se ha planteado como propuesta pedagógica en cuatro grandes actividades.

Leer deja una cantidad de conocimientos, perspectivas axiológicas y pragmáticas. La realidad luego de la lectura se puede ver desde otra luz, en el caso de nuestros educandos, la luz de la distopía que vigila los casos de diferencias económicas y actitudes ficcionales para, luego, volver a la realidad cotidiana real sin eso, pero con algún cambio, percepción o idea distinta. Se descubre una verdad. La obra de arte dice unas verdades, tiene un sentido cognitivo. Si hay conocimiento, debe haber reconocimiento. El paso de desatención a la atención con la experiencia estética del educando con conciencia del artificio, un paso a prestar atención de nuevo a eso verdadero que hay en la obra literaria en relación a alguna dimensión humana automatizada. Sentido óntico, como diría Gadamer, como sentido del ser para no solo conocer, sino reconocer el afuera y el adentro, transformarse. El reconocimiento del juego del arte permite conocer algo más. Permite un excedente de verdad en la representación y en uno mismo. Autorrepresentación compartida que fue evidenciable en la construcción de un cuento distópico por parte de los educandos de grado undécimo del CHC.

La distopía saltó a los ojos dentro del fenómeno de lo transtextual. Acaso esta novela tuvo repercusiones en los textos complementarios, brindó fuerza y fuentes textuales diversas. Por esto, es que los educandos se relacionaron con un conocimiento poderoso y se introdujeron al mundo de las interrelaciones justificadas, argumentadas.

El proceso lector combinó los mundos y los textos, pues hubo propiedades de la ficción que pertenecían o se asemejaban con la realidad particular, diríamos en lo que se vivenció como experiencia de aprendizaje del educando en la intervención pedagógica que experimentaron en la secuencia didáctica *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos* que: la lectura de *Angosta* (2003) hizo desvelar que, mediante la puesta en escena de todos los niveles de lectura y con énfasis en el *crítico-intertextual*, dejaron ver la combinación de mundos y textos, ya que propiedades de la ficción o diégesis de *Angosta* (2003) pertenecen y se asemejan con la realidad colombiana. No solo hay un campo de sentido, sino múltiples campos de sentido de la realidad que son movilizados por, como diría el filósofo Gabriel Markus, la ontología de campo de sentido ficcional y los otros mundos ficcionales, es decir textos en sus diversas tipologías y géneros. No solo se gesta en el fortalecimiento de la *competencia crítico-intertextual* de los educandos en un campo de sentido, sino en múltiples, teniendo en cuenta que pasan a reconocer que no hay uno solo y que son múltiples y que ellos pueden relacionar unos con otros, por supuesto, delimitando muy bien el juego o estos vasos comunicantes para no desbordar la interpretación, juicio e imaginación. Los educandos convirtieron la obra *Angosta* (2003) en objeto hermenéutico y no lo percibieron como mentira, pues la obra siempre se les mostró como tal: ficción, experiencia literaria. Educando y ficción propician aún más el cuadro: imaginación, memoria, pensamiento y sentimiento.

A continuación, se presentan los relatos distópicos de los cinco educandos seleccionados como muestreo que, mediante un proceso metodológico creativo, didáctico, participativo y de *escritura epistémica*, permitieron fortalecer aprendizajes de los estudiantes del Colegio Hernando Caicedo en pro del desarrollo de la *competencia crítico-intertextual*, en especial de esos saberes que se reforzaron con dicha competencia a manera: “poética entendida 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” (L.C.L. 1998, p. 29). La lectura se basa en la comprensión contextual, de componentes cognitivos, morales y expresivos del andamiaje cultural, donde se pone en juego los componentes pragmático, sintáctico y semántico (L.C.L., 1993). Así, veamos la construcción de mundos fictivos distópicos, en tanto transposición, hecha por ellos:

Cuento distópico de María José (ver anexo # 29):

El mundo distópico que propuso María José está ubicado en un futuro lejano. Para ser exactos, en el año 3056 donde la sociedad está organizada a partir de un axioma (“sistema *fothow*”) que se ha convertido en praxis y exigencia de un estado de cosas y de un estado controlador de las masas donde nadie puede sentir, tener emociones mediante el avance tecnológico puesto, a modo ciborg, con un chip implantado en los cuerpos. En dicha escena, aparece el personaje principal del cuento corto de María José, presentado con un narrador anónimo en tercera persona: “Darha, mujer joven, para ser exactos 26 años, increíble ingeniera de softwares y cantidad de estudios en tecnologías de último modelo. Desde muy chiquita descubrió que poseía una gran habilidad, resistir a la manipulación de emociones de las AI que controlaban la sociedad. Podía sentir cualquier cosa sin que estas lo detectaran, ella sabía que era la única salvación de la sociedad. Hasta su último minuto lo supo”.

En esta presentación, se inocular en la narración toda la historia. Ante este mundo regido por el no-sentir de esclavos perfectos, la excepción a la regla: Darha, se revela contra todo. Este periplo del héroe rebelde termina con el derrumbamiento de la sociedad y del funcionamiento del chip para no sentir, con un mundo emotivamente funcional y con acciones coherentes a ellas y no a la razón o programación previa de comportamiento, destruyendo con ira el sistema y en un paroxismo donde las personas de este mundo futuro no deseable se abrazan, aman... tienen la esperanza de habitar el mundo, gracias a los sentimientos, de una manera más feliz. En última instancia, sintiendo. Ese es el principio, entonces, de la felicidad, primero poder sentir.

[...] todo el que se atravesara. Los “Arcanos” por fin salen a las calles libres, con la multitud a terminar por fin con esta sociedad que controló sus vidas por siglos, por fin la vida se siente como una vida, por fin los corazones que estuvieron muertos por años ahora laten de manera fuerte y diferente. Amores guardados y reprimidos surgen de mil maneras, llega la hora de vivir, llega la hora de ser feliz.

En consecuencia, la estudiante con su cuento distópico, logró refractar lo aprendido sobre las características de la novela distópica y aplicarlas a un cuento breve. Organizó, dio cohesión, coherencia, sentido a una historia con una estructura clásica, aunque en el inicio la acción ya estaba lanzada (*media res*). Pudo demostrar su saber paratextual y architextual poniendo en práctica la construcción con corrección grupal y autocorrección de un producto textual singular. Incluso se

desempeñó excelentemente al mandar un mensaje a la sociedad presente sobre un malestar compartido; en el sentido de que, si se pensase a futuro una sociedad sin sentimientos de algún tipo, sería un riesgo para la humanidad: la negación pura de los sentimientos humanos dentro de un estado totalitario-opresor que crea máquinas para autoexplorarse (el hombre como lobo del hombre, en un sentido clásico de la distopía literaria).

Cabe decir que, con la participación de un libro ficcional la estudiante puso a jugar el aspecto intertextual fictivo, ya que dicho libro no existe en la realidad fáctica, pero sí fictiva, lo ha hecho existir al nombrarlo. Con ese libro titulado de manera sugerente “Es época de amar”, Darha vive un punto de giro en su vivir gracias a la influencia que le generó leerlo y que la llevó a conocer al grupo Los Arcanos, demostrando la materialización del concepto transtextual con un uso estratégico de lo intertextual en su propia construcción literaria.

Cuento distópico de María Camila (ver anexo # 30):

María Camila creó un mundo en peligro de extinción. Desde el título mismo “El peligro de la tierra”, su texto se fue circunscribiendo en un relato futurista donde el viaje del hombre en el universo lo ha hecho alejarse de su primer planeta habitado, pero también volver a él, luego de una hecatombe ecológica que hiciese abandonar el planeta Tierra.

En una narración entre primera persona del singular y del plural de un convicto sentenciado a la privación de libertad y seleccionado unilateralmente para ser enviado al antiguo planeta Tierra con un grupo de personas más para probar y ver cómo sigue la Tierra, nos adentra en un mundo y escena apocalíptica, sin comunicación, donde el personaje principal es arrastrado por el sistema sin saber en un inicio el porqué está allí.

En determinado momento de la narración, ya se encontraba en la nave el personaje principal, desde un altavoz se les comunicaba a los presos sus futuras acciones a realizar. Allí, el personaje termina en un bucle del pasado para poder entender lo que está pasando y recuerda que está viviendo un castigo. Es un reo. Cuando llegan a la tierra ven que todavía sigue contaminándose, autodestruyéndose, en especial por la activación masiva de plantas nucleares que están en crisis. Ahora, su misión es resarcir sus pecados en otro mundo, es cruzar en pocos minutos una lluvia radiactiva, entrar al sistema de la planta, apagarla de manera manual y, ojalá, salir con vida.

La historia termina con otro sabor de embotamiento. El personaje está en una clínica. No sabe cómo ha llegado allí. Está vendado con un tubo para poder respirar. Ha dado el primer salto para salvar al planeta Tierra, dio inicio a un proceso grande que podría significar la salvación de la humanidad que va de planeta en planeta contaminando y destruyendo, sin consciencia e interés de cambio de consumo y modo de vida, donde sus reos se convierten en la carne de cañón para dichas colonizaciones. El uso de la elipsis, igual de exquisito a como está en función dentro de *Angosta* (2003), permite ver la paradoja final que la estudiante propone en su relato; la cual es: volver a la tierra que han destruido... ¿para seguir destruyéndola? Logrando demostrar la eficiencia escritural y de comprensión del aspecto distópico y de construcción poética de mundo posible al modo de viajes interplanetarios y de crítica a la sociedad desde un aspecto ecológico.

Cuento distópico de Emmanuel (ver anexo # 31):

Emmanuel nos presentó un futuro no tan lejano, donde la joven Verónica se siente vacía por las relaciones interpersonales que lleva en su cotidianidad y donde el proyecto de vida hipermoderno no significa para ella la felicidad, aunque por avances tecnológicos, exigencias de moda y placer llevadas al extremo: carga, en lo que antes era el espacio del rostro, una cara de cerámica programada tecnológicamente para mantener una sonrisa constante sin afectar el vivir. Verónica en todo lado sonríe, pero por dentro algo anda mal.

Un día entró su crisis económica y hastío de ese modo de vida. Casualmente, luego de un breve accidente, se encuentra con una persona que le ayuda a lanzarla al estrellato de la música pop, sin importar el talento, sino solo el rostro de cerámica bello y su carisma. Inmediatamente desde el marketing y fugacidad de una sociedad que facilita el triunfo y el espectáculo, Verónica se vuelve famosa. Ya no le falta comida, dinero, personas ni fama. Su sonrisa y rostro tecnologizado se vuelve la moda de todas las personas. A pesar de todo, ella por dentro sigue vacía.

En un concierto al ver el “amor” del público y al notar que todos se parecían a ella, llevando su misma sonrisa a todas partes, con esa misma estructura cerámica, Verónica toca fondo y entra en crisis. Así que, con el micrófono en sus manos en un concierto final donde esperaba la participación segura del 60% de las personas que habían comprado las boletas, frente a un montón de personas, fans, toma su micrófono y se golpea el rostro a tal punto de desfigurarlo.

Al llegar a casa se siente satisfecha con su nueva imagen, con su nuevo yo. Se mira al espejo y ya ha cambiado, se toca y no siente piel, ni dolor, siendo este dolor físico símbolo del dolor humano que antes sentía. Por eso, la conciencia creadora de Emmanuel desdoblada en la instancia del narrador, expresa:

solo quería acabar con eso que ocultaba mi verdadero ser. /Volví a casa, contenta por lo que había hecho, segura de que ya lo había conseguido, entré a mi habitación mientras tarareaba una de mis canciones. Me observé en el espejo y en los huecos donde se había caído la cerámica no había nada, preocupada metí mis manos en los orificios, pero no sentí ni el más mínimo rastro de piel, al parecer, jamás conseguiría volver a ser como antes, quizás este nuevo yo se había convertido en el verdadero.

Por tanto, con este cuento de una sociedad futura con ciborg y espectacularización de la vida, el educando (igual a sus demás compañeros) logró desempeñarse satisfactoriamente en la construcción poética desde el architexto distópico, usar los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos de la

escritura para lanzar un grito de advertencia al presente sobre la vacuidad a la que la sociedad se acerca, al problema de identidad, a los sentimientos-moda, por ello al vacío existencial frente al futuro y sus avances técnicos, así haya una máscara que muestre lo contrario. El educando propone un mundo distópico que cuenta con la facilidad de lanzar al estrellato a las personas gracias a unas cuantas pantallas, pero que no cumple con las exigencias del espíritu. Se pierde la humanidad del humano, por ello la autenticidad estaría más en la disidencia de la belleza, no en un afuera, sino en un adentro; de ahí que el educando le apueste a un final disidente a su propuesta narrativa, donde se ataca al mayor símbolo de dicha sociedad fictiva del futuro: al rostro feliz de cerámica programado.

Cuento distópico de Jacobo (ver anexo # 32):

“¿Qué será del mundo?” es el cuento del estudiante Jacobo, donde en pocas páginas representa un mundo que está totalmente apegado a las pantallas, a las nuevas tecnologías y es super dependiente, pero donde, al contrario de los otros relatos distópicos del estado que controla todo, este reconoce el error de dirigir el mundo con la tecnología.

Al descubrir el malestar social y la hecatombe que esto significará en un futuro cercano, para volver a la realidad práctica a la sociedad perdida en la nebulosa del mundo virtual, el gobierno decide desconectar a nivel mundial el internet y toda posibilidad de funcionamiento de dichos aparatos.

Ante ello, hay un niño anónimo que representa la infancia y que entra en crisis por dicha desconexión, el cual es el actante principal que refracta Jacobo en su relato. La vida de este personaje se torna gris, con desamparo, sin deseos de vivir una vida auténtica, en el plano fuera del entorno virtual todo ha perdido su color y encanto.

El final queda abierto, pues el narrador nos hace imaginar cómo es afrontar esa realidad si la mayoría de las personas nunca lo han hecho por estar embebidas en los mundos virtuales. Hace un uso constante de las posturas éticas y preguntas retóricas del narrador sobre lo que acontece ¿Qué será del mundo, entonces? Esta es la pregunta que deja abierto el final. La vida del niño que se narra en tercera persona con un narrador anónimo que toma participación en juicios a la sociedad futurista e hiperdependiente, es solo un fotograma de la gran película social que está en crisis, pero que persigue conectar al ser humano a la vida misma, donde el gobierno aparece como un ente que ha tomado consciencia del punto al que habían llegado como sociedad y trata de corregir dicha situación, al menos empezando por lo más urgente: la desconexión.

Cuento distópico de Samuel (ver anexo # 33):

Samuel hizo un cuento escrito con desparpajo y con un uso loable de diálogos que dejaron entrever la voz del personaje circunscrita en un modo de hablar contemporáneo y soez. El educando, a diferencia de sus compañeros usan narrador en primera o tercera persona, explota el arte del monólogo interior y el diálogo. Estos diálogos, con poco uso de narrador organizador de la trama, cuentan un futuro distópico donde el mundo sufre una catástrofe radioactiva y es cohabitado por mutaciones que buscan exterminar la raza humana, estos son “100 pies de dos metros de altura”, cual distopía apocalíptica donde el personaje se adentra en una travesía para salvarse, casi igual a la serie *The Last of Us*.

El personaje principal, “K”, huye de dichas presencias, mientras tiene pequeños retos en su camino, escucha música con un celular obsoleto, consume drogas psicotrópicas y asesina más “bichos”.

Estos pasajes le sirvieron de excusa a la consciencia creadora del educando para introducir intertextos, tanto musicales (“abrí Spotify y puse Ikari de rojuu”) como literarios, en especial pertenecientes a *La divina Comedia* o para introducir a modo de juego una metatextualidad en relación al desdoblamiento del personaje con una posible escritura de un cuento para evidenciar un intertexto (“K- Já, ojalá fuera un cuento, eso sería un buen ejemplo de intertextualidad” incluso se burla “JAJAJA”, metafictionalmente del juego textual), o con el aviso que expresa abandonar la esperanza, al mismo estilo de la entrada al Infierno que avisa a Dante personaje²⁷; evocando una analogía entre el futuro distópico con la vida de inframundo, con el infierno.

La trama continua entre esos juegos transtextuales conscientes y desemboca en un final confuso para el personaje: este llega a una Buenaventura futurista y decadente (al modo ciberpunk), pero se encuentra en el mar con una lancha tripulada donde tiene una trifulca y es herido²⁸. En ese estado de convalecencia, mientras se hunde en el mar con un tiro en su cabeza, a punto de morir, aparece la ayuda y la voz de una mujer anónima que por su radio-comunicador alega haber encontrado al “sujeto”. Con esa escena termina la historia, demarcando un final abierto con la voz de: “-K ¿Elegido? De qué habla —pensé antes de caer inconsciente y perder...por completo...el...conocimiento. / ¿FIN?”.

²⁷ En su amplitud, Samuel lo refracta así: “[...]pero me percaté de un tétrico cartel el cual me hizo acordar de un libro que leí hace mucho en la escuela llamado La Divina Comedia de Dante Alighieri, en dicho cartel ponía “todo aquel que ose entrar aquí abandone toda esperanza”.

²⁸ Al respecto: “sin titubear se abalanzó corriendo hacia mi como los zombis a Lion en Residente Vil, así que desenfundé mi pistola y lo dejé en el piso como un colador...pero [...]”; aquí hay otra muestra de intertextualidad con alusión explícita.

7.4. Apreciaciones finales sobre los resultados de las cuatro grandes evaluaciones auténticas

En estos cinco relatos se evidenció una gran apropiación de la intención comunicativa y artística del género distópico y sus variantes. Fue bastante el interés que los educandos demostraron en la planeación, textualización, corrección y presentación de sus productos o relatos distópicos, tanto que materializaron un excelente producto literario final y que certifica el desempeño acorde de la “competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos” (L.C. L. 1998, p. 2). Igualmente, se nota que, además de poner en práctica conocimiento architextual y paratextual, hicieron una suerte de fusión entre hipertextualidad e intertextualidad (mayoritariamente se puede ver ello en el relato realizado por el educando Samuel Fuyar). Así, dentro de las competencias del nivel de lectura de *competencia crítico-intertextual*, según los L.C.L.C., se evidenció mucho en el proceso de composición escrita aquella “[...] competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas” (1998, p. 29).

Verbigracia, en ese mismo relato de Samuel Fuyar se sintetiza el juego que realizó con los textos de *La Divina Comedia*, *Las Last of Us* y *Angosta*, igualmente el hecho de que retoma la estratificación del lenguaje y expresiones del argot popular a sus personajes y remiten a la música de su generación. Otro ejemplo es que María José López propuso un mundo distópico donde dejó entrever su experiencia de lectura en la formulación clara de una estructura clásica (aristotélica) de la trama, desde el planteamiento, la presentación del problema y la resolución del conflicto. Asimismo, María Camila Rayo usó el saber literario adquirido con la experiencia de lectura de la red textual que envolvió el texto eje *Angosta* (2003) para poner en juego una distopía literaria corta que abordó críticamente el problema ambiental y un futuro donde las acciones climáticas serían en un círculo sin salida; o en el caso donde el educando Emmanuel Rodas refractó un mundo donde sonreír externamente sin dejarlo de hacerlo gracias a lo estático de una máscara-cara en cerámica inteligente se vuelve una exigencia social que con el avance de la tecnología se podría lograr, pero que demostraría un retroceso espiritual, vacuo.

Estos relatos fueron y son cinco grandes ejemplos de apropiación de textos, de experiencias lectoras y de cómo los educandos fortalecieron por medio de las formas de la *transtextualidad* aplicadas en

la construcción de un relato el asentamiento de la *competencia crítico-intertextual*. Ellos hacen un relato distópico a partir de lo que aprendieron leyendo en sus diferentes niveles y analizaron en *Angosta* de Héctor Abad Faciolince desde una relación texto-texto, texto-contexto, realizando una transposición total de ello donde solo conservan ideas y elementos architextuales, referencias y paratextualidades, donde hubo una mayor relación entre texto-mundo, texto-texto, texto-lector y texto-autor en cuanto en tanto ese autor fueron los estudiantes mismos.

**

Nos gustaría, entonces, cerrar con este apartado diciendo que se trabajó conscientemente con las competencias y subprocesos propios de la *competencia crítica-intertextual*, sin embargo, en el boletín de la institución educativa, quedaron establecidas-sintetizadas en desempeños o aprendizajes de la siguiente manera:



	ID	Tipo	Periodo	Título (en infinitivo)
☒	42839	Argumentativo	Primer Periodo	construir conjeturas con base en los textos leídos y el contexto de producción literaria p...
☒	42840	Interpretativo	Primer Periodo	interpretar elementos implícitos de la situación comunicativa.
☒	42841	Interpretativo	Primer Periodo	utilizar información explícita e implícita en un texto, para realizar conjeturas y plantea...
☒	42842	Interpretativo	Primer Periodo	evaluar con criterio y fundamentos contundentes los textos que lee en un diario íntimo de ...
☒	44789	Interpretativo	Primer Periodo	reconocer valorativamente texto en relación con los otros textos de la cultura y que se pu...
☒	44790	Escucha	Primer Periodo	comprender la importancia de escuchar en el acto comunicativo.
☒	44791	Lecto-escritura	Primer Periodo	movilizar los cinco tipos de transtextualidad para aumentar su nivel de lectura, comprensi...
☒	44792	Lecto-escritura	Primer Periodo	producir de forma oral y escrita textos literarios en sus diferentes formas.
☒	44793	Cognitivo	Primer Periodo	conocer la tipología textual y sus características.

Ilustración 16: Desempeños del primer periodo académico de Lengua Castellana del CHC

En ese orden de ideas, los porcentajes de las actividades estuvieron divididos así:

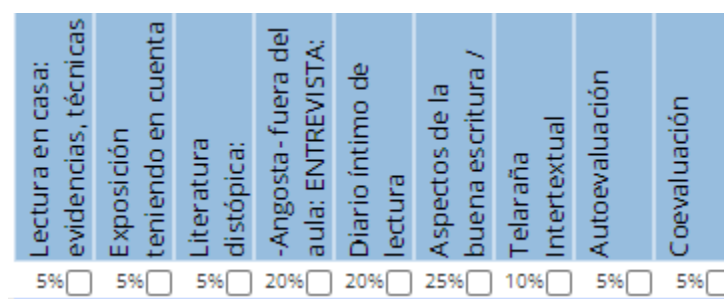


Ilustración 17: Planilla sus respectivos porcentajes de la asignatura Lengua Castellana del CHC para el primer periodo académico

Los cinco estudiantes seleccionados para el muestreo obtuvieron un estupendo desarrollo de los objetivos de aprendizaje trazados al inicio de este Trabajo de Profundización, materializaron tales competencias en cuatro grandes actividades pedagógicas que catalizaron las demás competencias, subprocesos, factores y dimensiones del lenguaje puestos en práctica con distintos textos, géneros, subgéneros y textualidades que le dieron, en última instancia, mayor fuerza eferente y estética al proceso principal de la comprensión e interpretación textual en un nivel superior de competencia: *crítico-intertextual*, donde comprobadamente sí fortalecieron, tanto en la construcción de textos como en la comprensión e interpretación de textos, aquellos:

Procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria (L.C.L., 1998, p. 36).

Al respecto, superar los niveles de lectura literal, inferencial y crítico con el enriquecimiento del proceso lector por medio de la competencia y nivel de lectura *crítico- intertextual* fue posible gracias al presupuesto conceptual que brindó la definición propia de los *Lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana* (MEN, 1998). Por consiguiente, en este nivel de lectura que robustecieron los educandos con el desarrollo de las cuatro grandes actividades de la secuencia didáctica *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos*, ellos se desempeñaron en la construcción de conjeturas, determinada por una puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual); en la explicación comprensiva de la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), identificación de la superestructura (la diferenciación genérico- discursiva): ¿es un cuento, una novela, una historieta, un poema, una noticia, una carta, una entrevista, un diario...?; en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de

las intencionalidades del autor empírico (relación texto-autor), incluso al saber poner en juego un tipo de texto narrativo, como expositivo y/o intra-subjetivo (cuento, entrevista, telaraña intertextual, diario íntimo de lectura) hasta con momentos de sus discursos orales y escritos que, en su condición lectora, se posicionaron críticamente, en cuanto en tanto emitieron juicios respecto a lo leído y construyeron un cuento distópico.

Se trató, también, de que estas actividades pedagógicas vehicularon los procesos del pensamiento, conduciendo a reconocer intenciones ideológicas de los textos (gracias a la comprensión misma del contexto) y de los autores y, en efecto, a reactualizar las representaciones ideológicas de mundo de quien es el lector dentro del espacio educativo del Colegio Hernando Caicedo: el educando. En ese aprestamiento para aprender a “escuchar” (que no es otra forma más que decir “comprender”) el entramado de textos que sostiene a otro texto por medio de una lectura *crítico-intertextual*, el lector-estudiante puso en práctica la capacidad para gestionar la validez y solidez de las interpretaciones múltiples y posibles que la red de textos pudieron llegar a soportar, desarrollaron la competencia argumentativa, en un proceso de semiosis finita que se sintetizó, en definitiva, en el reconocimiento valorativo del mismo texto (*Angosta*) en relación con los otros textos de la cultura (red textual y enciclopedia personal del educando) y que se pudieron evidenciar en distintas formas de poner en juego la paratextualidad, hipertextualidad, architextualidad, metatextualidad e intertextualidad.

Es decir que la puesta en práctica de una didáctica de la competencia lectora *crítica-intertextual* dentro de las clases de lengua castellana del primer periodo académico del Colegio Hernando Caicedo, **permitió propiciar que el educando tuviera contacto no solo con la cultura letrada y/o una educación literaria, sino también que reforzara la capacidad de poner en diálogo la cultura y el pensamiento sistemático por medio de las relaciones entre texto- mundo / texto-autor / texto-contexto / texto-texto y texto-lector, en la medida en que este se hizo como una puesta en red de saberes de múltiples procedencias y de las competencias básicas interpretativas, argumentativas y propositivas.**

Al mismo tiempo, debido al muestreo y resultado general del desempeño de los estudiantes en su primer periodo en la asignatura lengua castellana, se logró evidenciar que el 96% de los educandos del grado undécimo del CHC ampliaron el panorama y competencia lectora en tanto constante relación de dialogo con el mundo diverso que los rodeaba, tanto cultural, material, espiritual, literario, moral, social, político, filosófico y cognitivo; aprendieron a leer de manera *crítico-*

intertextual, escuchar los diferentes entramados detrás de los discursos, las diferentes relaciones entre texto-contexto-autor-lector en la dinámica de la construcción de sentido de mundos posibles, su ser, su situación y su entorno de una manera más compleja y enriquecedora, habitando de este modo la cultura desde diferentes ramas y/o frentes que se retroalimentaron para poder representarse el mundo de una manera refigurada.

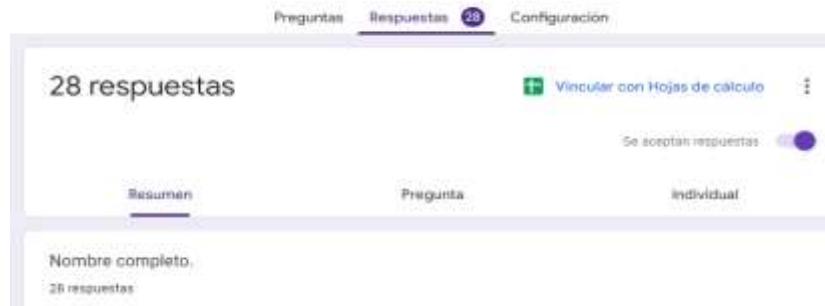
Cierro este subapartado con una expresión reveladora. Esta me la dejó resonando en las paredes de mi consciencia docente, el educando Samuel Fuyar y fue evidenciada dentro de Diario de Campo: “Profe, profe, yo pensaba que estaba mal salirse del texto para poder entenderlo. Con la transtextualidad es todo lo contrario, se acepta que se puede entender más cuando se sale de él y se ve cómo se relaciona con muchos otros textos, con el mundo, el contexto, el autor, etc. Como que todo eso ayuda a comprenderlo, envés de no comprenderlo...Muchas gracias, profe, eso me hace recordar lo importante que era ver el contexto y la biblia en Dante para poder entenderlo desde esas relaciones y demás y ahora mucho más con *Angosta*”.

7.5. Encuesta a los estudiantes.

La encuesta se hizo mediante el método de interrogación y la técnica fue la encuesta estructurada. Así, las preguntas y opciones estuvieron organizadas y escritas de la siguiente manera:

1. ¿Cómo fue tu experiencia en este primer periodo siendo un actor principal para fortalecer tu *competencia crítico-intertextual* por medio de las cinco formas de la *transtextualidad*?
A. Muy satisfactoria. / B. Satisfactoria. / C. Regular. / D. Mala
2. ¿De qué modo crees que te aportaron estos aprendizajes en tu formación académica?
A. En mi nivel de composición escrita. / B. En mi nivel de comprensión lectora. / C. En la capacidad de poner en diálogos varios conocimientos de distintas precedencias. / D. Todas las anteriores.
3. ¿Cuál fue la actividad con la que te sentiste con mayor confianza para realizarla y que sientes que aprendiste haciéndola bastante?
A. Diario íntimo de lectura / B. Entrevista callejera. / C. Telaraña intertextual. / D. Relato distópico.
4. ¿Cuál fue la actividad pedagógica con la que mayor dificultad sientes que desarrollaste las actividades?
A. Diario íntimo de lectura / B. Entrevista callejera. / C. Telaraña intertextual. / D. Relato distópico.
5. ¿Crees que aumentó tu nivel de lectura luego de todos los ejercicios y procesos vividos en lengua castellana del primer periodo académico?
A. Sí, aumentó mucho. / B. Sí, en la mayoría. / C. Sí, en menor medida. / D. No, de ninguna manera.
6. ¿Aplicaste tu *competencia crítico-intertextual* y conocimientos sobre las cinco formas de la *transtextualidad* en tu diario vivir?
A. Sí / B. No

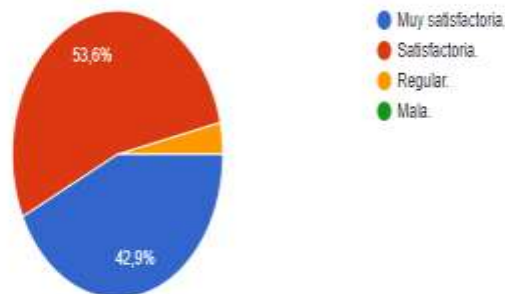
Ahora bien, la encuesta tuvo como objetivo conocer la experiencia de los educandos frente a las cuatro grandes actividades pedagógicas de la secuencia didáctica *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos*: diario íntimo de lectura, entrevista callejera, telaraña intertextual y cuanto distópico. La encuesta siguió un proceso de inmersión hacia la temática investigativa utilizando preguntas que fueron de lo particular a lo general o, desde otra perspectiva, de lo conocido hacia lo desconocido. Por esta razón, las respuestas dadas siguen rangos iguales de participación en un solo momento de la encuesta: al final de la aplicación de dicha intervención didáctica. Por ello, se persiguió que los 29 educandos de grado undécimo del CHC contestaran las preguntas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal cual se puede evidenciar en la siguiente imagen:



Sin embargo, faltó un estudiante que por motivos de salud no logró presentarla. Este fue el educando Samuel Fuyar. Cada pregunta con su resultado en gráfico circular presentó los siguientes resultados:

1. ¿Cómo fue tu experiencia en este primer periodo siendo un actor principal para fortalecer tu *competencia crítico-intertextual* por medio de las cinco formas de la transtextualidad?

28 respuestas



2. ¿De qué modo crees que te aportaron estos aprendizajes en tu formación académica?

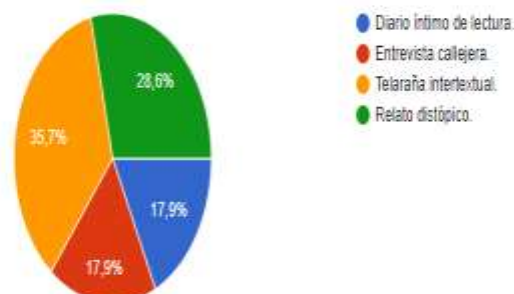
28 respuestas



3. ¿Cuál fue la actividad con la que te sentiste con mayor confianza para realizarla y que sientes que con ella aprendiste bastante?

[Copiar](#)

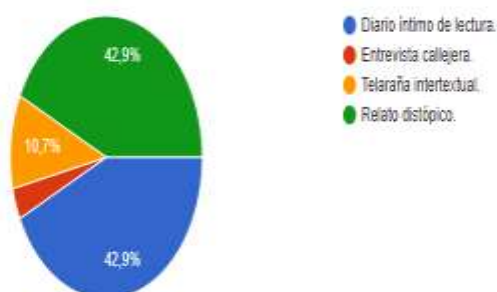
28 respuestas



4. ¿Cuál fue la actividad pedagógica con la que mayor dificultad desarrollaste?

[Copiar](#)

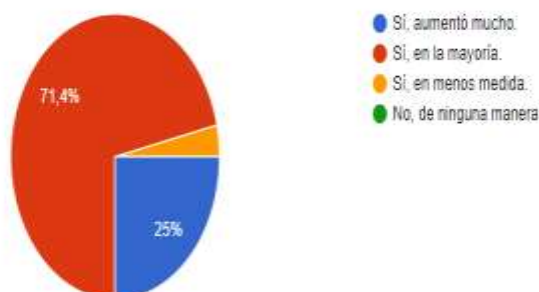
28 respuestas



5. ¿Crees que aumentó tu nivel de lectura luego de todos los ejercicios y procesos vividos en lengua castellana del primer periodo académico?

[Copiar](#)

28 respuestas



6. ¿Aplicaste tu competencia crítico-intertextual y conocimientos sobre las cinco formas de la transtextualidad en tu diario vivir?

 Copiar

28 respuestas

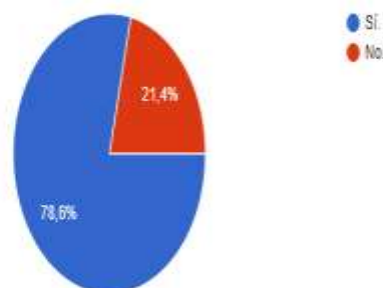


Ilustración 18: Preguntas y resultados de la encuesta; en:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdEtleUa7QAWvYARxt9GS5KOipyPt0njKGPlCBIVeVJmBWzw/viewform?usp=sf_link

De manera particular, los cinco estudiantes elegidos como muestreo para el Trabajo de Profundización, realizaron en conjunto un desempeño satisfactorio en su mayoría frente al proceso metacognitivo en la experiencia participativa y activa de las acciones pedagógicas de la secuencia didáctica *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos*. De esa forma, las respuestas fueron:

Resultados de María José López: 1) Muy satisfactoria. 2) Todas las anteriores. 3) Telaraña intertextual. 4) Relato distópico. 5) Sí, aumentó mucho. 6) Sí.
Resultados de María Camila Rayo: 1) Muy satisfactoria. 2) Todas las anteriores. 3) Relato distópico. 4) Telaraña intertextual. 5) Sí, aumentó mucho. 6) Sí.
Resultados de Emmanuel Rodas: 1) Satisfactoria. 2) Todas las anteriores. 3) Telaraña intertextual. 4). Diario íntimo de lectura. 5) Sí, en la mayoría. 6) Sí.
Resultados de Jacobo Posso: 1) Muy satisfactoria. 2) En mi nivel de comprensión lectora. 3) Telaraña intertextual. 4). Relato distópico. 5) Sí, en la mayoría. 6) Sí.
Resultados de Samuel Fuyar: 1) 2). 3) . 4). 5) . 6) No la realizó

En consecuencia, hubo bastante satisfacción y aprendizajes significativos del proceso educativo vivenciado por los educandos, en especial los cuatro del muestreo y que resolvieron la encuesta permitiendo ver una metadidáctica que ha funcionado y un nivel, también, de metacognición de los educandos.

Que el 53% y 42% de los estudiantes afirmen una experiencia “muy satisfactoria” y “satisfactoria”, respectivamente, demuestra una buena acogida de la intervención didáctica de 13 semanas de estudio en el primer periodo académico del CHC. A su vez, según sus respuestas, significa que han llevado en su diario vivir, conforme ellos mismos, las competencias fortalecidas de cara a la principal competencia de lectura: *la crítico-intertextual*. Por supuesto que hay un margen de error y es que no debemos olvidar que de allí salen varios desempeños en valoración “básica” y dos en “bajo”, no alcanzaron las competencias; lo que demuestra, más aún, una relación causal y evidenciable entre la encuesta de los educandos con sus resultados académicos en términos de valoraciones acumulativas y formadoras del periodo académico. Ese índice menor que dice no haber aprendido, corresponde a los educandos que presentaron dificultades para el desarrollo de las actividades pedagógicas, su comprensión y desenvolvimiento con ellas.

En síntesis, esta encuesta permite evidenciar que, desde el mismo pensar, sentir y el ejercicio reflexivo de los educandos sobre sus aprendizajes (nivel metacognitivo), hubo un índice alto de efectividad en la intención de querer fortalecer la competencia *crítico-intertextual* y que, como **fortalecimiento**, por supuesto no aseguró el total de educandos que llegasen desarrollar mayormente dicha competencia. En fin, allí quedan abiertas las apuestas de las actividades pedagógicas para que los educandos continúen dándole sentido y fuerza a esas competencias lectoras en sus distintos niveles de lectura, ya que han comprendido, según la encuesta, que esta competencia *crítico-intertextual* de lectura también tiene que ver con la vida cotidiana, con la forma en que leen el mundo, la relación posible de un texto con otros sistemas de significación, el habitar un poco el mundo de una manera (poli)sistémica donde conocimientos de distintas procedencias convergen, pueden ser integrados para mejor comprender el afuera. En suma, que un texto es un entramado de textos otros que lo sostienen, el texto no como un sistema cerrado de elementos inmanentes en relación a sí mismo (paratextualidad y/o metatextualidad), sino también como un texto que se relaciona secreta o directamente con otros textos, al menos en cinco maneras clasificables de hacerlo, ora de forma architextual, ora de modo intertextual, otrora de forma hipertextual; al vivirlo así como construcción palimpsestosa, saber entenderlo-escucharlo de esa guisa, amplía la experiencia de lectura literaria, la comprensión e interpretación del mismo.

8. CONCLUSIONES

8.1 Generales

Los puertos de llegadas que se desarrollaron arriba en el inicio de esta empresa-viaje didáctica fueron fielmente visitados y habitados. Los derroteros fueron diversos, se abrieron nuevos caminos, pero se persiguieron los ya trazados para no hacer desvíos epistemológicos o de enseñanza-aprendizaje innecesarios. De ahí, también, la importancia de las indicaciones de la brújula. Esa “N” que indicó el norte magnético en el limbo móvil fue el objetivo general del Trabajo de Profundización: fortalecer los procesos de comprensión e interpretación textual de nivel *crítico-intertextual* desde la secuencia didáctica *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos* a los estudiantes de grado undécimo del Colegio Hernando Caicedo. Lo que sirvió como aguja magnética y demás elementos para que la brújula guiara correctamente la dirección de este viaje de enseñanza-aprendizaje, fueron los objetivos específicos que, dado al desarrollo cabal de este trabajo de profundización, podemos decir que se ejecutaron. Por tanto, se 1) diseñó adecuadamente, para el primer periodo académico del CHC, las actividades pedagógicas de la propuesta didáctica *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos*. 2) Se puso en práctica los tipos de intertextualidad (*transtextualidad*) fomentando la competencia lectora *crítico-intertextual* en los estudiantes de grado undécimo del CHC por medio del texto eje *Angosta* de Héctor Abad Faciolince. 3) Se logró analizar el efecto que, en términos de experiencia de lectura literaria y nivel de lectura, hubo por la aplicación de la secuencia didáctica *Aprendiendo a escuchar el entramado de textos* en los educandos de grado undécimo del CHC.

Se constata que, en su mayoría, el ejercicio docente consistió trabajar con los signos, estos abrieron los escenarios y actitudes de intercambio y experiencia de mundo, posibilitó dar forma a lectores que pudieron llegar a resignificar la vida o algunos aspectos de su realidad; estos sujetos de aprendizaje reverberaron sus estructuras de vida, sus pensamientos, sentimientos, perspectivas y se vieron viviendo la pluralidad de realidades gracias a la intervención docente, de construcciones con sentido de mundos otros y a su compromiso personal en el proceso de aprendizaje.

El momento de mayor evidencia de aprendizaje de los educandos, permitió constatar la comprensión de las comunicaciones entre el texto-mundo, texto-autor, texto-texto y texto-lector, ejecutando una interpretación en el sentido estricto que propone Gabriel Marcus en su famoso texto *Ficciones* (2022), en tanto en cuanto:

[...] construimos sobre la base de nuestra situación fáctica un campo de sentido en el cual aparecen los objetos hermenéuticos [...] Por interpretación no se entiende el análisis especializado de un texto, por ejemplo, por parte de la ciencia literaria, sino la **ejecución de un campo de sentido y de los objetos que se presentan ahí, en el escenario mental de los receptores** (p.30 el subrayado es nuestro).

Como el lector de este trabajo de profundización lo pudo evidenciar, estas interpretaciones de distintos campos de sentido hechas por los estudiantes, pudieron ser descritas gracias a los procesos lectores de nivel *crítico-intertextual* y su materialización por medio de la comprensión y práctica de las cinco formas de la *transtextualidad* genettiana, particularmente desde lo que implicaba los procesos lectores y escriturales del 1) diario íntimo de lectura, 2) la entrevista callejera, 3) la telaraña intertextual y 4) la construcción del cuento distópico; los cuales fueron los ejes catalizadores de muchos otros subprocesos entendidos como competencias ligadas a la principal competencia significativa de la *crítica-intertextual*, tales como lo fueron:

- Una competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
- Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
- Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.

- Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.
- Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
- Una competencia poética entendida 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. (Lineamiento curriculares para el área de lengua castellana, 1998, p. 29)

Hay, y lo pudimos ver en todo este recorrido, una potencia a tener en cuenta en las cinco formas de la *transtextualidad* para la enseñanza de la literatura, para el fortalecimiento del lenguaje en sus cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir), en especial en la de los niveles de lectura de los educandos que no se le puede hacer caso omiso dentro del campo de las discusiones actuales de la didáctica de la literatura.

El presente Trabajo de Profundización tuvo por objeto abordar un fortalecimiento de los aprendizajes de los educandos de grado undécimo del Colegio Hernando Caicedo desde una perspectiva constructivista y desde una visión de proceso continuo, duradero y formativo de la evaluación, singularmente aquella que se conoce como “evaluación auténtica” con el propósito de presentar algunas estrategias evaluativas (diario íntimo de lectura / entrevista / telaraña intertextual y relato distópico) que aportaran al óptimo desarrollo de la *competencia crítico-intertextual* como nivel complejo de lectura y que sirviese de motivación de una comprensión e interpretación textual de obras literarias dentro de procesos de enseñanza-aprendizaje involucrados en la asignatura de Lengua Castellana.

Todo se presentó en un orden deductivo, a saber: primeramente, se analizó el estado de la cuestión a nivel nacional e internacional, luego se abordó la forma en que se trataron los conceptos de *competencia crítico-intertextual* en documentos de políticas públicas-educativas de enseñanza del lenguaje y la literatura a nivel país y, después, a nivel internacional el abordaje del andamiaje conceptual de la *transtextualidad* e *intertextualidad*, desde la perspectiva de varios autores del escenario francés. Posteriormente, se propuso una secuencia de acciones de aprendizaje teniendo en

cuenta los momentos, acciones y red de textos pertinentes y de alejarse un poco de los procedimientos evaluativos más comunes en la asignatura de Lengua Castellana, yendo a la particularidad del aula de clase, a la aplicación de la secuencia didáctica y a la recolección de los resultados, junto a un instrumento transcendental para este Trabajo de Profundización: el diario de campo; luego en el diagnóstico previo de los conocimientos, más tarde en el muestreo en relación a las cuatro grandes actividades de aprendizaje y del resultado de una prueba de comprensión textual y, por último, una encuesta metacognitiva sintética del viaje pedagógico vivido, pero desde los pasajeros: los estudiantes, particularmente los cinco elegidos como muestreo.

Los procedimientos planteados anteriormente cumplieron con los objetivos propuestos para la evaluación de la lectura del texto eje central y lecturas complementarias con ayuda de otros textos y textualidades, además de tener la singularidad de adaptarse a otros modos y formatos de producción de sentido cercano a los educandos y al contexto en donde ocurrió el aprendizaje como proceso, siendo así una experiencia exitosa de **fortalecimiento** de desempeños. Debido a ello, las probabilidades de visualizar las fortalezas de los estudiantes, con el consiguiente efecto sobre el desarrollo de la competencia de lectura *crítico-intertextual*, son considerablemente mayores cuando se evalúan los productos que ellos han elaborado dentro **de contextos que le otorgan sentido**.

Así las cosas, este Trabajo de Profundización cierra con la invitación a continuar trabajando por fuera del reduccionismo epistémico de la didáctica de la lengua y la literatura, a trabajar con práctica reflexiva, a introducir los relatos contemporáneos y de ciencia ficción como distópicos clásicos en los planes de lectura o las prácticas textuales, ora como textos complementarios, otrora como textos regalos, textos de literatura colombiana con gran calidad y potencia representacional y que posibiliten que los educandos vayan aprendiendo a escuchar ese entramado, ese compostaje de textos, voces, ideologías, posturas, hablas, mundos, etc., que se encuentran refractados en todo proceso lector mientras fortalecen, de esta forma, la competencia *crítico-intertextual* de cara a la manera en que leerán el mundo e, incluso en términos más fácticos, en que leerán la Prueba Saber °11 - Icfes.

Para decirlo en unas líneas más: La *competencia crítico-intertextual* en los educandos posibilita que el mundo en su complejidad sea percibido por el sujeto de manera sistemática y la lectura *crítico-intertextual* enriquece el mundo cotidiano del educando, habituándolo y preparándolo para la vida personal, social, educativa y cultural fuera del salón de clase (laboratorio de las mismas).

8.2. Desde la Práctica Reflexiva

Ahora que estoy acercándome al cierre de todo este trabajo tan arduo que ha sido hacer un Trabajo de Profundización, teniendo en cuenta todo lo que implica en términos académicos (investigar, sistematizar, replantear, reescribir, interpretar y estar responsablemente en otros cursos de la maestría), pero también personales (todo eso que tú y yo, lector, sabemos que son las luchas y exigencias de la vida cotidiana), no puedo parar de pensar y de imaginar-recordar... no puedo evitar que vengan a mí las imágenes de todos esos maestros que están en pie de lucha, como los soldados rasos que están al pie del cañón, que aún no se rinden, que practican su hacer profesional con gallardía y creen que su trabajo es importante donde sea que estén, que no sienten que se están “desperdiciando” donde están: el pueblo, la ciudad enana, la zona rural demasiado lejana del centro o la ciudad grande llena de corrupción en determinada Secretaría Educativa o invadida por la razón empresarial —privada— de garaje que da sueldos paupérrimos a los docentes de la educación de carácter No-Oficial, etc., sino que asumen su trabajo con responsabilidad y con la alegría de servir al otro para su bien y que aún no se rinden al mercado o a la lápida profesional Max-factora: “ser rector o coordinador para ganar más y hacer menos”, como dicen algunos rendidos de espíritu que he escuchado en distintos pasillos de colegios donde he tratado de llevar mi vocación, o que se entregan con tristeza a una labor distinta con ansia de más dinero (por supuesto, a pesar de todo, están en todo su derecho).

Creo que no me alejo de esa analogía, este proceso reflexivo en el Trabajo de profundización me permite decir que soy de esos soldados rasos de la educación y, al menos hasta ahora, no deseo un rango superior que me aleje del hacer y ser docente de primera mano, de primera línea. Todo este proceso de investigación, escritura y de sistematización de la enseñanza-aprendizaje me hace pensar con fuerza y emoción todo esto. He sentido la transformación en ideas, perspectivas, en mi visión pedagógica y en mis acciones didácticas en el transcurso de todo este proyecto y luego de él. La verdad es que desde las clases mismas de la maestría en Didáctica de la Literatura muchas cosas en mí se han movido. Me asombro a mí mismo cuando veo que los estudiantes producen con emoción textos de gran calidad formal y literaria, más cuando hace un tiempo atrás era yo de los que afirmaba con vehemencia y seguridad que solamente en el bachillerato los estudiantes llegarían a leer más bien y eso porque lo exigía el ICFES, que eso del escribir era imposible ¡Vaya verbalización de antaño!

Unos de los axiomas, por ejemplo, que me quedan de este proceso son: no se puede enseñar a ser docente, sino que se aprende a serlo en la práctica y en la reflexión; con el repensar lo que se piensa, se hace y/o se dice como docentes, todos los prejuicios, mañas y verbalizaciones que no permiten la verdadera existencia de aprendizajes significativos en el aula, van desapareciendo; las configuraciones didácticas no son camisas de fuerza inamovibles; los educandos (ojo: ya no “alumnos”) tienen el potencial de amar el saber (como todo amor: con sus aspectos abstractos y prácticos); los educadores estamos llamados a hacer magia: encantar el mundo de los estudiantes (si no somos nosotros los profesores... ¿Quiénes, entonces?); las evaluaciones no son correctivas, sino formativas, constantes y sistemáticas (eso de evaluaciones finales de mucho porcentaje es antipedagógico, anti evaluación-auténtica); la búsqueda de mejorar no es para “ser mejor”, más bien es para servir mejor (aplica para docentes y estudiantes y tiene que ver con la relación con el Otro); un éxito en el aula no es ignorar el qué, sino saber mezclarlo con el cómo, el dónde, el cuándo y el para qué; lo que deja huella en los procesos educativos de los estudiantes, son las experiencias de aprendizajes; la literatura como factor del lenguaje es un buen jinete que cabalga los otros factores y competencias del lenguaje; la alfabetización literaria y la entrada a la cultura literaria es un potencial para tener ciudadanos empáticos y con ciertas sensibilidades que humanizan su ser y estar en el mundo de manera situada-social; quien enseña algo debe saber hacer ese algo y mostrar cómo se hace; La voz del docente no es la voz absoluta, debemos poner más atención a los incidentes críticos usarlos para darle fuerza a los aportes del educando y transformar nuestra práctica; entre otros.

En este Trabajo de Profundización y en la dinámica de formación de la Maestría en Didáctica de la Literatura, es esencial la Práctica Reflexiva, pues constituye un *telos*; la reflexión sistemática de las prácticas educativas con el fin de estudiarlas, reconsiderarlas y transformarlas son la base de una puesta en práctica de una docencia responsable, consciente y auto-reflexiva. Uno de los primeros teóricos en hablar sobre la reflexión, recordemos, fue John Dewey, quien tuvo en cuenta el pensamiento reflexivo como función principal de la inteligencia y entendió la educación como un proceso que ayuda al pensamiento reflexivo.

Apostó, de igual manera, por el “entrelazamiento de acción y reflexión” (Domingo & Gómez, 2014, p. 57). Tiempo después, Donald Schön (1992) desarrollaría ampliamente esa relación entre acción y reflexión. En sus trabajos diferencia tres niveles de reflexión que nos parece acorde recordar, sobre la práctica: I) reflexión en la acción, II) reflexión sobre la acción y III) reflexión

sobre la reflexión. Defendimos en este Trabajo de Profundización que los tres niveles (I, II y III) están explícita e implícitamente en todo él y, en especial, dentro del ejercicio de escritura del Diario de Campo, tal cual como el lector ya habrá leído.

Estamos de acuerdo en que, con el uso de nuevas estrategias evaluativas auténticas no se solucionará de raíz el problema de la comprensión lectora en la media académica, sin embargo, es válido un intento por mejorar la comprensión lectora de obras literarias en todos los niveles, particularmente el olvidado en el escenario de la enseñanza de lenguaje y/o literatura en el bachillerato: el nivel *crítico-intertextual*. Algunos alicientes como brindar mayor tiempo para los procesos de lectura, tener en cuenta las conexiones manifiestas y/o latentes entre textos y otros textos, texto y mundo, texto y sus partes, texto y su autor y texto con el lector; ofrecer espacios de reflexión, debates, relecturas y análisis; oportunidades para equivocarse y enmendar; mediar procesos de escritura que retroalimenten desde las cinco formas de la *transtextualidad* la producción textual y de escritura epistémica con sentido, con intención evidenciable y comprensible para el educando, quien es nada más y nada menos quien permite el funcionamiento de todo proceso en el aula que pueda propender por un desarrollo de competencias del lenguaje con miras en la comprensión e interpretación textual en un nivel *crítico-intertextual* con la participación de un guía reflexivo, es lo fundamental.

Me doy el gusto de cerrar diciendo que los docentes no debemos olvidar que somos la base de todas las demás profesiones y que es allí donde se puede gestar un cambio. Como hace mucho tiempo lo dijo Estanislao Zuleta, la educación es un campo de combate donde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria y hasta por el de astrofísica de la universidad puede combatir para incentivar la realización social del ser (no la individualista), desarrollar la autonomía del pensamiento y la integridad del sujeto en formación...“Combatir en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que se quiere educar más se estorba al sistema” (1985 [1995], p. 23); en ese campo, créanme, no somos carne de cañón.

Ser docente en Colombia es saberse hilo invisible del tejido social y no olvidar que, como hace mucho tiempo lo dijese Aristóteles, las raíces de la enseñanza son amargas, pero, sus frutos dulces. Al respecto, vale la pena preguntarnos: ¿Qué frutos hemos cosechado? preguntemos, sistematicemos las prácticas, reflexionemos, “[...] mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestras prácticas” (Stenhouse, citado por Rodríguez, 2010) con la Práctica Reflexiva. Ese es nuestro nuevo imperativo docente.

9. LISTA DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, H. (2003). *Angosta*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.
- ABC. *Literatura distópica: cuando el futuro es una pesadilla*. Tomado de: <https://www.abc.es/cultura/libros/20140805/abci-literatura-distopica-201408041809.html>
- Biblioteca Digital Ciudad Seva. De Vega, Lope. Desmayarse, atreverse. Estar furioso. Puerto Rico: Luis López Nieves, 1634 [S.F.]
- Bolívar, A. et al. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial Muralla S.A.
- Bustamante, G. (2012). *El maestro cuadrifronte*. En: Revista Infancias Imágenes.
- Burgos, V. (2018). UTOPÍA Y DISTOPÍA: DE LA OBRA LITERARIA AL IDEAL DE LA SOCIEDAD. Un análisis hermenéutico de “La Nueva Atlántida” y “Un Mundo Feliz” desde la filosofía de Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur. (Acceso: http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3448/4/Tesis_Utopia_y_distopia_de_la_obra_literaria.Image.Marked.pdf) [Tesis para optar al grado de Magíster en Filosofía, Universidad de Concepción].
- Casa del Libro (2022). *Angosta*, Héctor Abad Faciolince. España, visitado el 25 de septiembre del 2022, en: <https://www.casadellibro.com.co/libro-angosta/9788432211850/945676>
- Cassany, D. (2006) *TRAS LAS LÍNEAS*. Sobre la lectura contemporánea. S.C.S.E.
- Cassany, D., & Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula de Innovación*
- Camps, A. (1996). *Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica*. Tomado de Cultura y Educación, Madrid.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 2, 8, 44 y 67. 04 de julio de 1991 (Colombia).
- Colomer, T. (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo (marzo de 2023) *Educativa* (162).
- Domingo, À., & Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Eco, H. (1979). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. (Tercera Edición: 1993). España: Editorial Lumen.

Fundación Caicedo González [F.C.G.] (2014). *Modelo Pedagógico Centros Educativos F.C.G. RIOPAILA-CASTILLA*. Recuperado de: [https://fundacioncaicedogonzalez.sharepoint.com/sites/Profesores/Documentos%20compartidos/F](https://fundacioncaicedogonzalez.sharepoint.com/sites/Profesores/Documentos%20compartidos/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2FProfesores%2FDocumentos%20compartidos%2F2022%2FDOCUMENTOS%20INSTITUCIONALES%2FModelo%20pedag%C3%B3gico%20centros%20Educativos%202014%2Epdf&parent=%2Fsites%2FProfesores%2FDocumentos%20compartidos%2F2022%2FDOCUMENTOS%20INSTITUCIONALES)
[orms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2FProfesores%2FDocumentos%20compartidos%2F2022%2FDOCUMENTOS%20INSTITUCIONALES%2FModelo%20pedag%C3%B3gico%20centros%20Educativos%202014%2Epdf&parent=%2Fsites%2FProfesores%2FDocumentos%20compartidos%2F2022%2FDOCUMENTOS%20INSTITUCIONALES](https://fundacioncaicedogonzalez.sharepoint.com/sites/Profesores/Documentos%20compartidos/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2FProfesores%2FDocumentos%20compartidos%2F2022%2FDOCUMENTOS%20INSTITUCIONALES%2FModelo%20pedag%C3%B3gico%20centros%20Educativos%202014%2Epdf&parent=%2Fsites%2FProfesores%2FDocumentos%20compartidos%2F2022%2FDOCUMENTOS%20INSTITUCIONALES)

Fundación Compartir (2010). *Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares*. Bogotá. Panamericana.

Genette, G. (1982 [1989]). *PALIMSESTOS La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

Heidegger, M. *Hölderlin und das Wesen der Dichtung*. Publicado por primera vez en el número de diciembre de la revista "*Das Innere Reich*". Incluido luego en el libro *Erläuterungen zur Hölderlin Dichtung*, Vittorio KLOSTBRMANN, Frankfurt am Main, 1951.

Huxley, A. (1969). *Un mundo feliz*. Barcelona: Plaza & Janés, S. A. Editores.

Jauss, R. (1987). *Cambios de paradigma en la ciencia literaria*. México: UNAM.

Jurado, F. (2014). La lectura crítica: Un diálogo entre los textos. *Ruta maestra Ed. (8)* 10-15

Kristeva, J. (1967 [1978]). *SEMIÓTICA I*. Caracas: Editorial Fundamentos.

“La intertextualidad: Base para la comunicación entre textos”; en: EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 18, N.º 185, octubre de 2013. <http://www.efdeportes.com/>

Ley General de Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Artículo 23. Promulgación: 8 de febrero del 1994.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2002). *La autonomía del lector. Un análisis didáctico*. Lectura y vida.

Martínez, Z. & Murillo, A. (2013). Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Revista Grafía* Vol. 10, N°1 - enero-junio 2013 - pp. 175-194 - ISSN 1692-6250

Markus, G. 2022. “Introducción”. En *Ficciones* (19-32 pp.). Trads. Laura S. Carugati y Gastón R. Rossi. Buenos Aires: USAM edita.

Maco, E. & Contreras, E. (2013) *Leer y escribir ... más allá de la escuela*. UNCP.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá: MEN - Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003). *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje*. Bogotá: MEN.

Mendoza, A. (S.F.) *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectora literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

Moro, T. (1516 [1964]). *UTOPIA*. Madrid: Zero, S.A.

Montero, R. (2017). *La carne*. España: Alfaguara.

Pérez-Abril, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y saberes* N.º 18 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, pp. 70-74

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, ^a ed. 2022, [versión en línea]. <<https://dle.rae.es/palimpsesto> > [26 de noviembre del 2022].

Riffaterre, M. (1991): *Compulsory reader response: the intertextual drive (Respuesta obligatoria del lector: la pulsión intertextual)*, en “Intertextuality: theories and practices” de M. Worton y J. Still. Editorial: Manchester Univ Pr

Ricoeur, P. (1985 [1996]). *Tiempo y Narración. El tiempo narrado*. (Vol. III). México: Siglo XXI editores, S.A. de C.V.

Rodríguez, E. (2010 diciembre). Hacia una evaluación auténtica de la lectura de obras literarias en estudiantes de Enseñanza Media. Revista diálogos, Número 20 (año 10). Recuperado de: http://www.umce.cl/~dialogos/n20_2010/aguirre.swf

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Sisgad. (2013, 06 de octubre). *Fabio Jurado-Literatura: Los Lineamientos*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Ye79xHlVyyQ>

Vásquez, F. (2008). *La enseñanza literaria. Crítica y Didáctica de la Literatura*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Vásquez, F. (2004). El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Literatura. *Red Lecturas. Secretaría de Educación Departamental y Universidad de Antioquia*.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Toro, V. (2013). *La ciudad-aleph: Angosta de Héctor Abad Faciolince*. Tomado de: <https://journals.openedition.org/amerika/4248>

Zuleta, E. (1982 [2017]). *Elogio de la Dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.

Zuleta, E. (1985 [1995]). Educación y Democracia: un campo de combate. Compilación y edición de Hernán Suárez y Alberto Valencia. Fundación Estanislao Zuleta.