

Enunciación

Enunciación

Enunciación

59

Enseñar y evaluar textos narrativos. Algo más que puro cuento*

Teaching and evaluating narrative texts. More than a tale

John Saúl Gil**

Resumen:

El desarrollo investigativo del cual hace parte este artículo está vinculado a la tesis de Maestría en Lingüística y español "Lectura creativa y reescritura de textos" (2004), y a la investigación "Diseño y aplicación de una herramienta computacional de apoyo didáctico para facilitar el desarrollo de la competencia poética de estudiantes de 9º grado de la educación básica (Cl. 4215 de la Vicerrectoría de Investigaciones: 2008), en el cual se propuso una transposición didáctica que permitiera la introducción de las TIC en el proceso formativo tanto de estudiantes de las licenciaturas en lenguaje como de los propios maestros del área.

* Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la didáctica de los textos narrativos y en particular sobre la evaluación de ese tipo de textos a partir de las composiciones de un grupo de estudiantes de primer semestre de Lenguas Modernas de la Universidad del Valle. Se hace una aproximación al asunto de la didáctica de los textos narrativos y se indaga por la naturaleza formativa de la evaluación y por lo evaluable en un momento específico de su enseñanza; luego se sugieren categorías poéticas, textuales e intertextuales para una aproximación valorativa de las composiciones de los estudiantes y finalmente se proponen unas conclusiones preliminares.

** Profesor del Departamento de Lingüística de la Universidad del Valle
e-mail: johnsaul@univalle.edu.co

Palabras clave: *Didáctica, textos narrativos, poética, evaluación, composiciones textuales*

Abstract

This article presents the results of a research on the didactics of narrative texts, particularly on the evaluation of this type of texts in the writing compositions of a group of students registered in first semester of Modern Languages in Universidad del Valle. This study makes an approach to the topic of the didactics of narrative texts and inquires on the formative character of evaluation and on what could be evaluated in a specific time of teaching. Then, it suggests poetical, textual and inter-textual categories for an approach that value the writing compositions of students. Finally, some preliminary conclusions are proposed.

Keywords: *Didactics, narrative texts, poetics, evaluation, textual compositions.*

Introducción

En el medio educativo local, aun entre profesores de literatura de la formación básica y media, existe la tendencia muy arraigada de considerar como equivalentes la literatura y la narrativa o viceversa. Se parte de la idea general según la cual narrar es un hecho estrictamente literario o que los textos literarios son siempre narraciones.

Las consideraciones anteriores desconocen, por supuesto, una mirada más amplia de los fenómenos narrativo y literario, en la perspectiva tanto de sus desarrollos poéticos como de sus dimensiones cognitivas y lingüístico textuales. Significa, por lo menos, obviar el vínculo de las formas modernas y contemporáneas de textualizar a partir de materialidades de diferentes orígenes y formas semióticas discursivas.

¹ Al describir los elementos básicos que integran los Niveles de cooperación textual, Eco (1993) refiere el texto narrativo, por considerar que éste presenta todos los problemas

Se puede decir que los prototipos narrativos, en los que se podría ubicar la tradición oral, el texto literario y el texto electrónico (para citar tres paradigmas significativos de la diferenciación que se pretende proponer en este punto), tienden a integrar (utilizando los términos de Adam (1996), secuencias dominantes (prototípicas), que incluyen otras menos dominantes pero que en todo caso terminan por constituir un texto en su conjunto. Así, en la actualidad, las instalaciones plásticas, el comic, el cine, el teatro experimental, el videoclip, etc., constituyen estructuras textuales, generalmente narrativas, definidas por vínculos multisemióticos diversos, en donde domina un orden en particular que no necesariamente es el del texto literario, por lo menos en su definición más canónica.

Vale decir, además, que los textos narrativos, por su naturaleza polisémica y abierta, constituyen un escenario propicio para el desarrollo de la competencia poética de los estudiantes, es decir, de su capacidad creativa con el lenguaje, lo cual incluye muy frecuentemente la modalidad literaria, sin agotarse en ella.¹ Sin embargo, lo que cabe preguntarse es si los docentes de lenguaje en general y los de literatura, en particular, han hecho conciencia de estas integraciones y desintegraciones en el orden poético y lingüístico textual, sobre todo, dada la tendencia conservadora de nuestro magisterio, en el sentido de mantener el canon respecto de ciertas referencias y sobre las formas convencionales de trabajar los textos narrativos. Esto último, implicaría necesariamente maneras de decidir sobre la evaluación de los textos modelo o producidos en clase.

En este sentido, se pueden arriesgar por lo menos dos hipótesis para explicar, en algunos casos, la ausencia de una diferenciación necesaria a la hora de evaluar los textos narrativos (tanto los propios, es decir, aquellos que se producen intencionalmente como parte de una didáctica específica de escritura creativa; como de aquellos de referencia o modelo, utilizados para el trabajo en clase): 1. Se está evaluando en la clase de Lenguaje (Lengua y literatura) según cánones decimonónicos, es decir, con una especie de poética de Aristóteles mal adaptada o, por lo menos, descontextualizada; o 2. Asumiendo que los maestros y jóvenes docentes tienen una buena formación en teorías literarias y aspectos lingüístico-textuales, se está evaluando lo narrativo como si fuera siempre y absolutamente literario, sin desconocer que lo narrativo y lo literario compartan categorías estructurales y funcionales, pero que en algún momento pueden diferenciarse o constituir modos más o menos específicos de organización discursiva².

Estas dos perspectivas, podrían explicar de alguna manera el conocimiento, las representaciones y las actuaciones escriturales que tienen los estudiantes que ingresan a la universidad cuando se enfrentan al ejercicio de leer y escribir textos narrativos en un momento dado de su formación. Sin embargo, el presente trabajo no se propone indagar por las prácticas específicas de los maestros de Lengua y literatura ni por sus concepciones sobre este tipo de textos y más bien trata de considerar desde una experiencia de trabajo en particular, algunos elementos que, más allá de aparecer como fórmulas que se anexas al canon establecido, puedan contribuir a considerar la necesidad de proponer nuevas perspectivas sobre la evaluación de los textos narrativos y la formulación de didácticas más contextualizadas.

Teóricos que hay en cualquier otro tipo de texto, además de algunos que le son propios. En ellos, dice este autor, encontramos ejemplos de todos los tipos de actos lingüísticos y, por consiguiente, de textos conversacionales, descriptivos, argumentativos, etc. (op. cit. 99). El mismo Eco cita a Van Dijk quien distingue entre narrativa natural y narrativa artificial, como ejemplos de descripción de acciones, la primera referida a eventos realmente acontecidos y la segunda, referida a individuos o hechos atribuidos a mundos posibles, distintos del de nuestra experiencia. (op. cit. 99-100). Esta última diferenciación (seguramente derivada de la tradición bajtiniana y de su definición de los géneros primarios y secundarios), resulta válida a la hora de reconocer la intromisión de elementos de la experiencia vivencial de los estudiantes en sus composiciones narrativas y los modos como se introducen estos elementos en ellas, cuando se trata de evaluar la dimensión creativa de sus productos escriturales.

² En beneficio de estas hipótesis se propone revisar por lo menos tres elementos: los resultados de las pruebas de Estado (Saber, Ecaes, Icfes), los modos de organización de los libros de textos del área de Lenguaje que circulan en Colombia y las prácticas de enseñanza de los maestros de Lengua y literatura.

Componentes metodológicos de la propuesta didáctica evaluada

La población estuvo constituida por 60 estudiantes de tres grupos diferentes de primer semestre de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle que cursaron la asignatura Lenguaje y Creatividad. La muestra se seleccionó por discriminación positiva y estuvo conformada por doce estudiantes a quienes se evaluó sus composiciones textuales. El corpus, estuvo constituido por los cuestionarios referidos a las expectativas y conocimientos previos respecto de aspectos poéticos, las composiciones textuales desarrolladas durante el curso y las entrevistas realizadas a los estudiantes pertenecientes a la muestra al terminar el curso.

Perspectiva didáctica

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

En el caso de la propuesta didáctica desde la cual se refiere aquí lo relativo al proceso evaluativo, se parte de este proceso en tanto que elemento vital y permanente y no necesariamente como punto de llegada o

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

De esta manera, el Plan de acción didáctica se centró en el planteamiento, ejecución y seguimiento de las secuencias didácticas, orientadas por matrices conceptuales y pautas para la realización de las actividades de comprensión y producción textual a través del curso. En este caso, las secuencias constituyeron una serie de sesiones organizadas según una progresión que permitiera a los alumnos un resultado, en cada caso relacionado con el objetivo general del curso: el desarrollo de su competencia poética.

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

Para el caso de la interpretación textual, dice Mar-

tos Núñez (1993), existen mayores posibilidades metodológicas: podemos hacer una lectura comprensiva, apoyándonos en métodos semánticos; una lectura valorativa, extrayendo criterios de los métodos histórico, sociológico, biográfico, filosófico... Incluso, podemos realizar una lectura creativa o reescritura del texto, una lectura especializada, etc.”. (op. cit. 17-18). Vale decir que es desde este segundo presupuesto aproximativo de donde se toma la base del modelo didáctico propuesto en este trabajo.

En esta perspectiva, resulta importante la distinción entre dos modos o niveles de acercamiento a los textos: la Comprensión Hermenéutica, centrada en los problemas de la interpretación, y la Comprensión Teórica, orientada hacia los problemas de la explicación⁴. Habría que pensar, sin embargo, que así como en un momento determinado se integran varios modelos de análisis y estrategias de diseño didáctico, de la misma manera en la comprensión, comentario y composición de los relatos resulta interesante la integración de la comprensión teórica con la comprensión hermenéutica, en tanto perspectivas complementarias que permiten una exploración a la vez analítica y creativa del lenguaje.

Evaluación de las composiciones textuales

Para involucrar más significativamente a los participantes, se trata de conjugar la evaluación en términos de coevaluación y autoevaluación, en tanto que constituyen dimensiones propias de la investigación formativa.

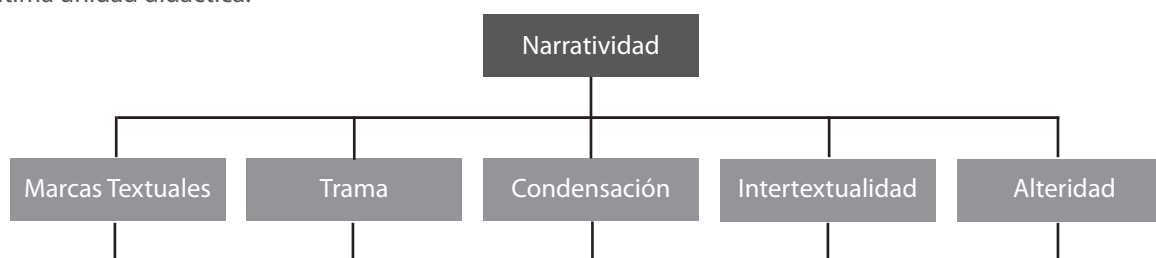
La coevaluación es un ejercicio permanente de diálogo a través del desarrollo de las actividades propuestas, en donde los estudiantes actúan como pares de

³ Cabe precisar que en este artículo se hará referencia básicamente a los ejercicios de composición textual.

⁴ En definitiva - dice Martos Núñez- en la Didáctica de la Literatura se conjugan igualmente las dos dimensiones básicas de las Ciencias de la Educación: explicación y normatividad. En efecto, en un revelador artículo Mignolo señala dos perspectivas distintas del estudio literario: la comprensión hermenéutica y la comprensión teórica. La analogía es clara: cuando, por ejemplo, abordamos una oda de Fray Luis de León tenemos en primer lugar que comprenderla, esto es, interpretarla conforme una serie de normas discursivas, de género, etc. que configuran el “horizonte de expectativas” del lector; otro segundo nivel de lectura es el de la comprensión teórica, que trata de explicar el texto y para ello indaga en qué grado se verifican en él determinados modelos o teorías. (op. cit. 9.)

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

En la gráfica 1 podemos ubicar la secuencia evaluativa de las composiciones textuales de los estudiantes. Se trata de observar aquí la manera como se articulan distintas categorías a partir del concepto de narratividad⁵, entendido como el núcleo de los logros poéticos evaluados (Marcas textuales, Trama, Condensación, Intertextualidad, y Alteridad), derivados de la misma⁶.



Gráfica 1: Descripción de las categorías de base para la evaluación propuesta

Se intenta explicitar algunos desarrollos específicos en términos de la competencia poética de los estudiantes y la manera como se manifiesta esta competencia. La narratividad constituirá entonces la categoría de base del análisis y posterior evaluación de sus composiciones (relatos narrativos, verbales y no verbales), a partir de la cual se deriva un subconjunto de categorías menores, referidas a aspectos particulares de la estructura de esos textos, las cuales, siguiendo los parámetros de Elejalde (1997), se describen continuación.

• Marcas textuales

Se trata de identificar las estructuras narrativas a partir de lo que el texto efectivamente dice, no de lo que el lector imagina más o menos libremente durante la primera lectura. El lector debe fijarse especialmente en aquellas palabras, frases o signos de puntuación que, distribuidos a lo largo del texto, proporcionan pistas y direcciones.

• Trama

La organización de los eventos de un relato es un proceso que el lector realiza durante la lectura. Cuando se enfrenta a las primeras palabras del texto, el lector reordena las acciones del modo que le parece más de acuerdo con el sentido común primero, y con las leyes

5 En la definición de las categorías relativas a los desarrollos poéticos evaluados que se proponen en este aparte, se retoman los desarrollos conceptuales elaborados por el profesor Alfredo Elejalde F. y se hacen las adecuaciones correspondientes a los objetivos de la presente investigación. Ver: Elejalde F., Alfredo, La Narratividad (online) Disponible en Internet: <<http://www.apuntes.org/materias/cursos/clit/narratividad.html>>.

6 En términos generales, dice Elejalde la narratividad se refiere a los elementos que nos permiten identificar la estructura de la acción narrada a partir de la cual el lector elaborará interpretación(es) y recomposiciones de un texto que puede o no ser literario. Se trataría de un reconocimiento inicial, no especializado, de las estructuras elementales de algunos relatos narrativos, característicos de los modos de contar y de las tendencias actuales de la narrativa, expresados en el cine, la literatura, las historietas cómicas, entre otros. Desde esta aproximación, la estructura narrativa está caracterizada por la acción de los personajes en tanto que constituyen el eje del relato; es decir, el esqueleto a partir del cual el lector construye su interpretación. (op. cit.)

que rigen el comportamiento de los seres y objetos que conforman el mundo ficcional. Es decir, primero reconoce las acciones en el orden en que aparecen en el texto (trama); después reordena esas acciones distinguiendo las más importantes (fábula), y finalmente, identifica los conflictos más importantes y se los representa de manera más formalizada y abstracta que concreta y figurativa (estructura narrativa formal).

Una aproximación pertinente al concepto de trama en relación con la aproximación no especializada a los relatos narrativos, es la que propone Pardo (1998), cuando señala que al relacionar narrativamente sucesos o hechos para estructurar una trama, el narrador crea o descubre un punto de despliegue específico, un origen y la ruta desde la cual es posible su evolución⁷.

• Condensación

La condensación, la capacidad de agrupar sintéticamente los elementos de la estructura narrativa, se erige como una opción estratégica en la composición de textos poéticos del tipo que se proponen en este trabajo. Dado el carácter experimental que caracteriza la escritura en este nivel de formación, los recursos de condensación que se señalan, entre otros, permiten al estudiante controlar el desarrollo del texto sin perderse en elucubraciones pseudo poéticas o en extensas tramas sobre las cuales no logra un dominio básico.

La agrupación adecuada de los elementos del relato (que no debe entenderse literalmente en el sentido de la síntesis), permitirá, además, que el estudiante se aventure en los juegos con el lenguaje a partir del dominio de los implícitos, las presuposiciones, las elipsis, las analogías, la sinonimia, la metonimia, entre otros recursos de la composición poética⁸.

⁷ De esta manera, dice la profesora Pardo, la trama formula una relación entre los sucesos que trascienden el curso natural u obligatorio de las acciones humanas y lo específico de del acto de narrar no es la relación de causalidad que se establece entre los hechos, sino la relación motivacional. En este sentido, la trama impone algún tipo de ruptura del orden natural o social para transgredirlo, formulando intencionalmente el conflicto entre lo establecido y la expectativa. (op. cit., 34).

⁸ Al escribir, dice Elejalde, el autor busca la brevedad, el incremento de la intensidad y la eliminación de lo superfluo. Para ello poda selectivamente todo lo que no ayuda a construir el efecto que busca. Ciertas técnicas, refiere, sirven para lograr esta condensación:

- Elección de una historia simple: con pocos personajes, objetos, lugares, tiempos, símbolos y estrategias.
- Recursos de condensación : si la historia no es unilineal ni sencilla, entonces se suele recurrir a ciertos recursos de condensación :
- Selección de materiales a narrar: por ejemplo, un momento dramático o significativo.
- Manejo de la escala de la representación: por ejemplo, la elipsis, el uso de lo implícito o la ampliación solo de las escenas claves.
- Uso del punto de vista del narrador que resume los hechos. (op. cit.)

• Intertextualidad

En este marco es conveniente destacar que discurso viene de 'discursus', que en latín proviene del verbo 'discurrere', que significa correr de aquí y allá. En los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN: 1998), en el capítulo referido a los ejes desde los cuales pensar propuestas curriculares en el área y particularmente a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, se postula "el diálogo entre los textos" como una opción de trabajo intertextual que, aunque se ubica de manera puntual en relación con los textos literarios, se hace extensiva a diferentes formas de los relatos.

La reflexión acerca de la presencia de rasgos, sean temáticos o estilísticos de obras literarias del pasado en obras del "presente", dice Fabio Jurado en los mismos Lineamientos, ha sido objeto de muchos teóricos de la literatura.(...) Para Bajtín, así mismo, lo que está en juego en la obra de un escritor es el saber, activado en un continuo dialogismo; hay un "dialogismo interno de la palabra", nos dice, y "lo interno no se basta por sí mismo, está vuelto hacia lo exterior, está dialogizado..." (op. cit. 82).

• Alteridad

El ejercicio de reconocimiento mutuo que implica la lectura, en un sentido profundo, lo convierte en un diálogo intersubjetivo en el cual hay que ponerse en el lugar del otro y derivar (viene de "estar a la deriva", como cuando los pescadores están en el mar sin un punto fijo de referencia), desde las propias intuiciones, prejuicios, saberes previos, etc. Es decir, en la lectura como en la escritura, hay que crear, re-conocer al

otro y a través del otro re- conocerse a si mismo. En esto consiste el recorrido identidad – alteridad -identidad que se renueva permanentemente en el ejercicio de una buena lectura y de una buena escritura.

La presencia del “otro” en el texto, la recreación del “otro”, constituye de alguna manera un ejercicio de auto- reconocimiento que afirma la propia identidad en la carencia (cuando no en la diferencia) y, al tiempo, en la presencia (léase, en la similitud) de rasgos comunes que definen al sujeto de la enunciación narrativa, frente a sus propias emociones, necesidades, virtudes e incongruencias.

Evaluación general

En este punto se considera, en términos de Coffey y Atkinson (2003: 31), vincular los conceptos y los datos. De esta manera, se propone hacer una aproximación a los registros (encuestas, composiciones textuales y entrevistas) que permita observar elementos significativos en relación con la evaluación de la propuesta didáctica y sus orientaciones conceptuales y metodológicas.

Se codificaron los registros para recuperar segmentos de datos categorizados bajo los mismos códigos. En este caso, la codificación y recuperación se realizó con un estilo manual muy simple, el cual consistió en marcar con palabras claves en los márgenes de las transcripciones de los registros (encuestas, composiciones de los estudiantes y entrevistas), con denominaciones categóricas (palabras codificadas), aquellos fragmentos que constituyan regularidades (matrices conceptuales), es decir, patrones derivados o aproximados a las hipótesis de la investigación, sus objetivos y su metodología. (Ver algunas descripciones en el anexo).

A partir de los registros escogidos⁹, se nota cómo los estudiantes se aproximan y se relacionan con las

textualidades propuestas en el trabajo con los textos narrativos no verbales, verbales y literarios a partir del concepto de narratividad en tanto que constituye el núcleo de los desarrollos poéticos evaluados.

Se utiliza un esquema muy sencillo de descripción de los registros, en el cual se introducen categorías analíticas relacionadas con las producciones textuales de los estudiantes (particularmente, con los desarrollos poéticos logrados tomando como referencia el concepto general de narratividad), manifiestos en sus composiciones o, por lo menos, con los fragmentos descritos. Posteriormente, se introducen observaciones puntuales sobre los ejercicios y se hace una evaluación general de las mismas. (Ver anexo).

A través de los ejercicios de composición textual y en el orden progresivo de las secuencias didácticas propuestas, los estudiantes logran expresar algunos logros importantes. Aunque en algunos ejercicios se manifiestan de manera diferencial estos logros (por ejemplo, a partir del uso de marcas textuales bien definidas, la economía del lenguaje, una buena articulación de elementos intertextuales, entre otros), el orden de trabajo de las secuencias didácticas permite ubicar ciertos rasgos creativos dominantes de acuerdo con la especificidad del ejercicio y la naturaleza del texto de referencia (verbal, icónico, audiovisual, etc.).

La Secuencia Didáctica 1 (Acuerdo sobre las nociones preliminares del curso), no define un desarrollo poético ni una composición textual en particular puesto que en ella se trata principalmente de establecer un diálogo con los estudiantes para reconocer las nociones preliminares a través de lecturas y ejemplos varios (relatos de la tradición oral, audiovisuales, dramáticos, etc.), que permitan un acuerdo mínimo sobre los conceptos que se trabajarán más adelante.

⁹ Estos registros se seleccionaron de acuerdo con el criterio de discriminación positiva, tratando, además, de presentar una muestra representativa de los participantes. El orden en que se exponen es el mismo del desarrollo de las cinco unidades didácticas propuestas, a saber: 1ª. Acuerdo sobre las nociones preliminares del curso; 2ª. Ejercicios de codificación; 3ª. Ejercicios de recodificación; 4ª. Ejercicios de transcodificación y multicodificación; y 5ª. Composición de un relato narrativo final.

La Secuencia Didáctica 2 (Ejercicios de codificación textual), tiene que ver principalmente con la realización de ejercicios de composición a partir de textos de referencia escritos o no (la referencia puede ser una situación real o imaginaria), recreados bajo una consigna en particular. En la actividad 4 de esta Secuencia (Componer un relato narrativo a partir de la idea de la metamorfosis de los objetos), el texto de referencia es "El diario a diario" de Julio Cortázar. En este caso, el estudiante compone el suyo y lo denomina *¿De dónde vienen los niños?*

"Un niño de 5 años se interesa por saber de dónde vienen los niños, así que pregunta a su mamá:

"¿Mami de dónde vienen los niños? La señora, bastante azorada por la pregunta, responde:

"Los trae la cigüeña de París". El niño, con cara de confusión, replica: "Pero mami, la vecina está embarazada y me ha dicho que tiene un niño ahí dentro"; la mamá, titubeante, le dice:

"Sí hijo, los niños nacen del vientre de las mamás pero es la cigüeña la que los trae de París y se los pone allí".

El niño un tanto asombrado va donde su padre y pregunta:

"¿Papá, cómo hace la cigüeña para poner los niños en la barriga?". El señor, luego de soltar una carcajada, le dice con aire poético:

"¡ No hijo ¡ Los niños llegan al vientre cuando los padres prueban las mieles del amor, pero tú todavía estás muy pequeño para entender los detalles, más adelante te los van a enseñar en el colegio".

Al otro día en el colegio, el niño, conversando con sus amigos, expone la idea de que los niños son producto de "una miel que los papás se comen". Otro niño más grande comenta que sabe de conductas extrañas en las que ellos se besan y explica que le han dicho que tiene que ver con los bebés.

Así, el niño curioso empieza a tener noticia de los detalles:

"El niño llega a la barriga porque la mamá se come una miel que está en la boca del papá cuando se besan, por eso se infla", explica una niña quien lo mira con grandes ojos de asombro.

Danny Edward Varón

El relato parte del concepto de metamorfosis de un objeto, salvo que, esta vez, decide jugar con la transformación de una idea: la del origen de los niños. Esta idea tiene lugar en distintos espacios e instancias de valoración (la madre, el padre, los compañeros de colegio del protagonista y, finalmente, la niña), con lo cual el relato adquiere su sentido en tanto que construcción ordenada de un mundo propio de representación (léase, trama). Se puede notar igualmente que aunque

ortográficamente el texto tiene errores en las marcas de pausas e introducción de las voces de los protagonistas (por ejemplo, uso de comillas en lugar de guiones mayores), se logra la unidad narrativa a partir de secuencias muy concretas y frases precisas. La estrategia narrativa de contar una historia a partir de la idea de una metamorfosis (material o abstracta) se logra de muy buena manera en este nivel.

La Secuencia Didáctica 3 (Ejercicios de recodificación), trata principalmente de realizar ejercicios en los cuales se parte de un texto de referencia escrito que debe ser transformado bajo una consigna en particular. En la actividad 3 de esta Secuencia (Componer un relato narrativo haciendo interactuar en una sola historia a los protagonistas de tres relatos fantásticos), los textos de referencia son "El Busto de Quilcas" de Jorge Amado, "Reencuentro" de Luis Fayad y "Final para un cuento fantástico" de I.A. Ireland. Aquí, el estudiante compone un relato (Sin título), en el cual logra integrar los tres textos de referencia y crear una trama coherente en la que se incluyen los protagonistas y los motivos principales de esos textos para dar lugar a una nueva historia:

(Sin título)

"Tuve un sueño, dijo la mujer. El me miraba fijo y se reía; lo extraño era que no tenía brazos, además el color de su piel era verde y opaco.

No te extrañes, contestó el hombre. El sueño lo puede todo, recuerda que estamos en noviembre y tú sabes lo que sucede en este mes.

...no tenía brazos y su mirada sólida seguía mis pisadas húmedas en la lluvia. Al llegar a la esquina perdí contacto con él. Nos separaba una cuadra y media y de repente apareciste tú con la cara ensangrentada, estabas semi-desnudo y temblabas.

El relato articula en primera instancia rasgos característicos de dos de los tres relatos de referencia: el sueño y el busto. A partir de esta presencia intertextual, se integran elementos externos que ambientan la historia en un contexto distinto, es decir, se va perfilando una nueva trama.

"Pasaste por mi lado y no me viste. Te grite algo, pero no me escuchaste. Salí entonces a la plaza y estaba otra vez el hombre de la mirada sólida observando mis pisadas. Quise seguirte pero alguien nos seguía a los dos: eran dos encapuchados que cargaban armas e iban tras de ti.

Aunque no se describe explícitamente la presencia de los protagonistas de los textos referidos, se insinúan sus propiedades. Igual, se trata de conservar el tono misterioso y la tensión narrativa de los mismos.

"A la mitad de la cuadra te detuviste, te quitaste el resto de la ropa, te apoyaste en la pared húmeda de ladrillo y desapareciste. Los encapuchados pasaron por mi lado, no me vieron y tampoco te vieron a ti. Uno de ellos recogió el blue jean sucio y manchado, miró a todas partes y siguió su camino...

La incertidumbre se postula como estrategia para mantener el tono de misterio del relato y se usan frases cortas que marcan hechos sin evaluaciones consecuentes.

"Todo fue un sueño, no te preocupes, le dijo el hombre. El sueño lo puede todo.

Depende de quién sueñe, dijo la mujer.

Este también es un sueño."

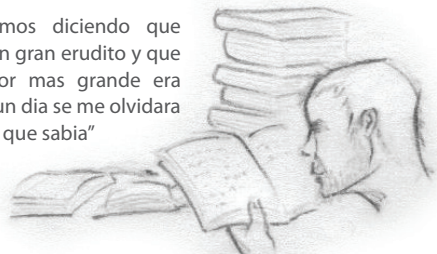
Iván Fierro

Al final, el relato retoma la fórmula conclusiva de uno de los tres textos fantásticos de referencia para cerrar la historia propuesta y mantener ese carácter.

La Secuencia Didáctica 4 (Ejercicios de transcodificación y multicodificación), trata de la realización de ejercicios de composición textual en los cuales se parte de un texto de referencia verbal, no verbal y/o audiovisual que debe ser transformado bajo una consigna en particular. En la actividad 4 de esta Secuencia (Ejercicios de trans y multicodificación), se trata de adaptar y representar a través de distintos códigos un relato literario (en este caso es "Pesadilla en el hipotálamo" de Julio César Londoño). A través de la gráfica 2, el estudiante compone el siguiente texto:


La Pesadilla en el hipotálamo

Empecemos diciendo que yo era un gran erudito y que mi temor mas grande era que algun día se me olvidara "todo lo que sabía"




Don't worry be happy- B.Mc F

Pero mi gran problema surgió cuando menos lo esperaba: unos fuertes dolores de cabeza me dieron como resultado una gradual perdoda de la memoria.



Buscando desesperadamente la causa de mi mal, indague "doctores" que no pudieron resolver mi problema



Einekleine Natch Musk- Mozart
Refust resist - Apocaliptica

En esta transformación textual, el estudiante compone una historieta animada con audio (cada escena con su correspondiente melodía) en formato de CD – Room.

Las melodías recrean de manera muy apropiada el sentido que van adquiriendo los distintos momentos del relato, para lo cual se han seleccionado composiciones musicales que destacan la atmósfera en la que se dan las situaciones que afronta el protagonista. En este punto, se constituye un proceso intertextual a partir de distintas materialidades significantes que se complementan mutuamente.

Un día escuché unos mordiscos dentro de mi cerebro y descubrí que un gusano era el causante de mis olvidos: y se estaba comiendo mis neuronas.



El colmo de mi mal, llegó una noche mientras dormía: y se me olvidó respirar, casi me muero de asfixia.

**Havana – Kenny G.
Kss Mitch - Rammstein**



Después de mucho pensar, decidí asechar el gusano con venenos, pero estos no lograron hacerle mayor daño.

**Tocata in fuga – Bach
Santafe – Di blasio**

Hasta que después de mucho pensar encontré la solución: no leer ni pensar absolutamente nada, para matarlo de hambre y aburrimiento.



Al parecer dio resultado, por que el gusano se aburrío y empezó a hacer intentos de abandonar mi cabeza.

**Aurora – Andreas Prittwitz
Moonligh Sonata- Beethoven**

El día menos pensado, el gusano salió por mi oído, así que muy cuidadosamente lo agarré, lo examiné y lo encerré.




Tiempo después empecé a extrañarlo, me había acostumbrado a él y a sus comentarios, a sus ayudas y a sus ruiditos.

**Carmina Buranah o fortuna-Orff
Innocence- Kenny G**

Así que decidí devolverlo a mi cabeza y ahora somos muy felices los dos.



Gráfica 2: Ejercicio de multicodificación.
Autor: William Correa

La dimensión gráfica del relato a través del formato de historieta es muy bien lograda. Se destacan las expresiones de los personajes en relación con el tono trágico cómico del texto recreado.

La escala de representación del texto de referencia es muy precisa pues se recrean momentos claves de manera sintética. La adaptación, por tanto, resulta sencilla y adecuada para la comprensión del sentido global del relato propuesto.

diapositiva (presentación, créditos), el texto adaptado introduce algunos elementos superestructurales (ficha técnica) que reproducen el esquema convencional de un relato audiovisual.

La Secuencia Didáctica 5 (Composición de un relato final), comprende una única actividad: Componer un relato verbal a partir de la experiencia escritural y vivencial del curso. En este caso, se trata principalmente de un ejercicio de escritura experimental que intenta recoger la consigna propuesta.

Tal como lo muestra el ejemplo del anexo (Secuencia 5), a través de un relato en cuatro tiempos (El espejo y la basura, El espejo y la locura, El Espejo y el papel, El espejo y el gusano), la estudiante conjuga situaciones reales e imaginarias mediante una escritura experimental que integra momentos y referencias textuales de distinto orden. Se destacan en esta composición el juego de alteridades y la búsqueda de reconocimiento que conducen a la formulación de un principio de identidad propia. Los motivos y las imágenes que se postulan en el orden de la trama (el juego del espejo y su relación con la basura, la locura, el gusano, y el papel), orientan las secuencias desde un mundo de referencia plenamente psicológico hacia uno más real. La progresión del relato va transformando a la protagonista y la traslada desde el plano de la introspección y la negación hacia el de la acción y la afirmación. Finalmente, llama la atención el dominio de la trama que permite postular la dualidad del espejo como estrategia narrativa para instalar de manera definitiva el mundo propuesto en el plano de la ficción.

En síntesis, los elementos de evaluación destacados hasta este punto permiten decir que en el orden de las composiciones textuales de los estudiantes y de la ejecución de las secuencias didácticas propuestas, se registran tres logros generales relacionados con el desarrollo de su competencia poética: 1) El reconocimiento básico de los elementos constitutivos de las estructuras narrativas de referencia; 2) La capacidad de articular diferentes materialidades significantes de orden semiótico, lingüístico y metalingüístico en la composición de un texto propio, y 3) La definición de un estilo escritural propio.

Los logros manifiestos en los ejercicios de composición textual registrados, surgen de la integración diferencial de los componentes narrativos subyacentes a los ejercicios propuestos (los cuales conforman el orden de la narratividad) y, ante todo, de la manera como los estudiantes los articulan con las representaciones de sus experiencias cotidianas, con la cultura y con la sociedad en la que están inmersos.

Conclusiones preliminares

Al recoger la evaluación de un diseño didáctico propuesto para el desarrollo de la competencia poética de los estudiantes de primer semestre de una licenciatura, se propuso mantener un orden reflexivo sobre algunas de las causas que generan cierta mirada instrumental del lenguaje y, por lo tanto, una pobre cultura estética y literaria de los jóvenes que ingresan a la educación superior. En este punto en particular, adquiere singular importancia la investigación formativa y el paradigma hermenéutico desde el cual se propone la didáctica evaluada.

En este sentido, el proceso evaluativo indagó por el conjunto de representaciones de los estudiantes antes, durante y después del curso, tratando de acoger los principios de la evaluación formativa, en lo que tiene de procesual, reguladora y permanente. Por eso, como se consideró en el desarrollo del trabajo de investigación, cobra tanta importancia la autoevaluación y la coevaluación como parte substancial de la elaboración y reelaboración actitudinal, el logro de habilidades y el desarrollo conceptual de los participantes.

Para efectos del abordaje de los textos narrativos, se optó por las lecturas o interpretación de narraciones, sin priorizar la iniciación a las estructuras narrativas, lo cual no excluyó el necesario reconocimiento de algunos modelos básicos de su composición, por ejemplo, a partir de la ubicación de secuencias y funciones. En la perspectiva hermenéutica propuesta, la interpretación textual permitió mayores posibilidades de lectura

y escritura creativa del texto, puesto que se logró integrar las valoraciones semánticas, axiológicas, estéticas, literarias, etc., expresadas de manera desigual por los estudiantes, de acuerdo con su propio universo de representaciones.

De otra parte, en el marco de los objetivos de la propuesta didáctica de la cual hace parte esta indagación, la valoración de la narratividad de las composiciones textuales, como patrón conceptual desde el cual se observaron de manera global los desarrollos poéticos evaluados, permitió observar un tipo de aproximación de los estudiantes a la dimensión interpretativa de los textos y, derivado de aquí, una opción reconstructiva de los mismos.

En cuanto a la codificación de los datos (registros de las encuestas, composiciones textuales y entrevistas), se trató de reconocerlos y recontextualizarlos a la luz de los presupuestos conceptuales y metodológicos derivados de la propuesta didáctica y de su implementación, para dar paso a la interpretación y generar los significados correspondientes.

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

No obstante estos logros, vale reconocer las interacciones y desequilibrios, en todo caso favorables, en el transcurso de esta propuesta. La identificación de ciertas tendencias e influencias de la cultura y la

sociedad contemporánea, la trasgresión propia del arte experimental y la agresividad de las relaciones interpersonales, particularmente matizadas por fragmentaciones y desdoblamientos a veces impuestos artificialmente por el mercado (aunque también por los nuevos modos de comunicación y de sensibilización que impone una época de grandes y aceleradas transformaciones en lo individual y colectivo), definen en muchos casos actitudes de resistencia y a veces de confrontación silenciosa al proceso de alfabetización creativa.

Como elementos conflictivos, no necesariamente negativos, se destaca igualmente que en algunos momentos hubo, al decir de los mismos estudiantes, "Dificultad para ubicar el tono a las lecturas", tal vez para referirse al carácter experimental de la mayoría de los textos de referencia del curso. "Se pudieron hacer cosas mejores", señala un estudiante que tomó el curso, en una actitud de autoevaluación propia, pensando a la distancia que en el curso faltó explorar más las potencialidades de los estudiantes y el diseño didáctico propuesto. Pero a la vez se dice que este fue "el primer contacto básico que se tuvo con nuestra lengua materna en la carrera".

Para terminar, se debe decir que ciertamente cuando se evalúa no siempre se encuentra lo que se pretende medir. Es decir que, muchas veces, las variables superan a los indicadores y que este debería ser un principio de las propuestas de investigación cualitativa, sobre todo en el ámbito de la dimensión poética del lenguaje. Por lo menos esto es lo que se fue dando a través del presente trabajo.

Referencias Bibliográficas

- Adam, J. Michel, Ubaldina, Clara. (1999) *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Adam, Jean Michel. (1996) "(Proto) Tipos: "La estructura de la composición en los textos", en: *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: Nº 10, pp. 9-22.
- Bruner, Jerome. (1996) *Realidad mental y mundos posibles* Barcelona: Editorial Gedisa .

- Camps, Anna. (Coord.) (2001) El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua, Barcelona: Biblioteca de Textos, Serie Didáctica de la lengua.
- Carretero, Mario. (1993) Constructivismo y educación Zaragoza: Editorial Luis Vives,
- (2001) "Constructivismo 'mon amour'. En Baquero et ál., Debates constructivistas Buenos Aires : Aique Grupo Editor (pp. 49-50).
- Coffey, Amanda, Atkinson, Paul. (2003) Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cortes, James y Bautista, Álvaro. (1998) Maestros y estudiantes generadores de textos. Cali: Universidad del Valle.
- ECO, Humberto.(1987) Lector in fábula, Barcelona: Editorial Lumen. (2a.edición).
- Elejalde F., Alfredo. La Narratividad (online) Disponible en Internet: <<http://www.apuntes.org/materias/cursos/clit/narratividad.html>>.Actualizadoel 2/08/97.
- GIL ROJAS, John Saúl. (2004) Lectura creativa y reescritura de textos: Propuesta de trabajo para un curso de Lenguaje y creatividad, Editorial anzuelo Ético, Cali.
- (2006) "Didáctica de los textos narrativos", en: Lenguaje, Nº 34. Cali: Universidad del Valle.
- (2008) Leer y escribir textos narrativos. Propuesta didáctica para un curso de lenguaje. Cali:Programa Editorial, Universidad del Valle,
- Martos Núñez, Eloy. (1993, Métodos y diseños de investigación e didáctica de la literatura, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Max Neef, Manfred. (1992 "El acto creativo: desde la esterilidad de la certeza hacia la fecundidad de la incertidumbre", I Congreso de la Creatividad Bogotá. D.C.
- Melo, Jorge Orlando (1997), "Libros, televisores y computadores: viejas y nuevas tecnologías de la lectura", en: Lecturas y Nuevas Tecnologías.Bogotá. D.C:Fundalectura
- M.E.N. (1998) Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana Bogotá, D.C.
- Pardo, Neyla Graciela. (1998), "Narrar: escritura e identidad", en: Revista Universidad del Valle, Cali: Nº 19, pp. 31-43.
- Muth, Denise K., (Comp.) (1991) El Texto Narrativo: Estrategias para su comprensión, Buenos Aires: Aique, Grupo Editor S.A. (2ª edición).
- Parodi Sweis, Giovanni. (1999) Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos.Valparaiso; Ediciones Universitarias de Valparaíso, Universidad católica de Valparaíso. Chile.
- Tolchisnsky, Liliana. (1996), "De pensar narrativamente a narrar pensadamente", VIII Jornadas sobre Didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona:Universidad Autónoma de Bellatera 11- 13 de marzo (material de trabajo).

Anexo:

Descripción y evaluación de algunas composiciones textuales de los estudiantes en el orden de las secuencias didácticas desarrolladas

Ejercicios de composición textual de los estudiantes	Desarrollos poéticos logrados
<p>Secuencia Didáctica 1 : Acuerdo sobre las nociones preliminares del curso</p> <p>Actividad propuesta: Establecer con los estudiantes las definiciones preliminares del curso a través de lecturas y ejemplos</p> <p>Texto de referencia: Textos sugeridos por los estudiantes</p>	<p>Dado que el propósito de esta unidad es una puesta en común de los conocimientos previos de los estudiantes sobre las categorías de base del curso, se proponen actividades de diálogo y reflexión sobre textos propios o canónicos (relatos de la tradición oral, audiovisuales, dramáticos, etc.), a partir de los cuales ir afinando los conceptos que se trabajarán más adelante. No se compone ni se evalúa necesariamente un texto en esta Unidad, aunque queda abierta la posibilidad de hacerlo.</p>
<p>Secuencia Didáctica 2: Ejercicios de codificación textual</p> <p>Actividad propuesta: Componer un relato narrativo sobre nuestra propia imagen como lectores y escritores</p> <p>Texto de referencia: "Borges y yo" de Jorge Luis Borges</p> <p>Estudiante : Maritza Carvajal</p> <p>Maritza y yo</p> <p>"Maritza lleva una vida agitada, yo vivo en un mundo tranquilo y sin muchos exalto. Ella busca salir adelante por todos los medios, lucha incansablemente en busca de sus sueños, yo la acompaño y solo observo. a veces cuando mi mundo está mejor que nunca llega ella con sus propósitos y lo cambia todo, no sé si esto me molesta o me alegra pues me hace sentir parte de ella, solo sé que siempre estoy a su lado y que nos necesitamos. a mí me gusta escribir y así expresar todo lo que llevo en mi, ella dirige mis ideas y a veces cohibe mis sentimientos y es en ese momento cuando siento ganas de llorar, pero ahí está ella con sus ganas incansables de luchar que la hacen fuerte ante los demás aunque yo me este derrumbando en mi propio mundo. Ella se ve segura y yo me veo perdida en mi propio laberinto, a veces me da rabia conmigo misma por no tener su fortaleza, pero pienso y se que mi debilidad es la que le da la fuerza para ser valiente y entonces se que de algo le sirve.</p>	<p>De entrada, se plantea un diálogo intertextual, por supuesto promovido intencionalmente desde el texto de referencia.</p> <p>Se manifiesta en este caso un recorrido narrativo que posiciona un distanciamiento entre el narrador y el relato propuesto .</p> <p>El juego dialógico entre el Yo y el "otro" está bien definido, y orienta el relato de principio a fin.</p> <p>La alteridad surge aquí como una dimensión fundamental del relato en cuanto permite el reconocimiento mutuo de las instancias psicosociales en juego: el yo y el "otro" enfrentados, diferentes y a la vez complementados, con sus angustias y sus logros cotidianos.</p> <p>Al final, el relato no mantiene de manera precisa la aparente dicotomía propuesta por el texto de referencia y se centra a favor del narrador en la dimensión más real que imaginaria .</p>

<p>Maritza es deportista, ella entrena judo y lleva consigo innumerables títulos, y en cambio yo no tengo ninguno. De ella se a menudo tal vez en algún notici-ero o en algún reportaje periodístico de sus triunfos deportivos, de mi muchísima gente no sabe nada. a veces cuando escribo Maritza lo comparte pero no lo muestra y eso hace que de vez en cuando me pierda en ella. No niego que me enorgullece su carrera deportiva aunque a veces dudo de sus sentimientos, entre las líneas que me dan a conocer y las medallas colgadas en su pared.</p> <p>Autor: maritza carvajal, Santiago de Cali 1985. Estudiante de lenguas extranjeras en la universidad del valle. Escritora aficionada y una de las más importantes representantes del judo vallecaucano en los últimos años, se destacan sus triunfos a nivel nacional e internacional.</p>	<p>Se introduce en primera instancia un tono narrativo, postulando acciones cuyas motivaciones dan lugar a la trama propuesta.</p> <p>A pesar de que el uso ortográfico de la puntuación no permite una mejor definición de las secuencias del relato (las cuales son, en este caso, derivadas de la sintaxis narrativa), se presenta en un orden ascendente (inductivo) como punto de enlace de dichas secuencias (del punto al plano y de este al conjunto).</p> <p>El juego analógico es evidente desde el inicio del relato, a pesar de que no se logra ocultar en el título del mismo para darle una dimensión más metafórica.</p> <p>La intersección de las secuencias narrativas va de la mano con el juego analógico de intersecciones propuestas, conduciendo poco a poco el nudo narrativo hacia su desenlace.</p>
<p>Secuencia Didáctica 2: Ejercicios de codificación textual Actividad propuesta: Componer un relato narrativo a partir del establecimiento de una analogía poco común Texto de referencia: Recreación de un hecho cotidiano, real o imaginario Estudiante: Fay Londoño El amor y las matemáticas "En este conjunto universal que se llama mundo, con diversidad de conjuntos y diversidad de elementos, suelen ocurrir cosas extrañas.</p> <p>Carolina creía ser un punto cualquiera sobre el plano. Perteneciente a este tipo de conjunto disperso y aislado. El grupo de lo sencillo y elemental. Pero como en este conjunto universal, suelen ocurrir cosas extrañas. Ocurre que a veces llega un punto donde uno se convierte en línea recta. Que eres solo un elemento y que hay muchos otros congregados no muy lejos de ti, deseando ser un punto complementario.</p>	<p>Se introduce en primera instancia un tono narrativo, postulando acciones cuyas motivaciones dan lugar a la trama propuesta.</p> <p>A pesar de que el uso ortográfico de la puntuación no permite una mejor definición de las secuencias del relato (las cuales son, en este caso, derivadas de la sintaxis narrativa), se presenta en un orden ascendente (inductivo) como punto de enlace de dichas secuencias (del punto al plano y de este al conjunto).</p>

<p>Eso mismo le ocurrió a Carolina. Y aunque ella se había mantenido en su lugar sin moverse de su conjunto, de repente, algo generó el movimiento y traspasó su ser uniéndola a otro punto en otro extremo del espacio. ¡Qué cosa más increíble! Se sentía tan extraña y complacida, tan ligada a ese otro extremo, a ese otro punto. Como parte de aquí y de allá, como un vaivén de existencia, como una conexión precisa. Se llamaba Daniel. Y claro, todo explotó, ocurrió un big-ban de creación geométrica producto de esta línea recta. Se formaron rombos, octaedros, círculos, cuadrados, paralelogramos, polígonos, triángulos, esferas, pirámides. Todo se salió del plano y Carolina ascendió a la tercera dimensión. Y descubrió la manera de replicarse, de extenderse, de proyectarse, de ser eterna. Unida a ese otro extremo, a ese otro punto. De sus innumerables, alegres y mágicas proyecciones, salieron formaron otro conjunto distinto. Increíblemente de Carolina surgió un nuevo elemento, ciertamente parecido a lo que ella fue una vez: un punto cualquiera sobre un plano. Todo a causa de esa intersección que lograron con Daniel. Y a causa del cual ya no se pudieron desunir, ya no se pudieron desinterceder. El resultado: se llenó el conjunto de elementos. Hubo necesidad de explicarles cómo salirse del plano, cómo ascender a la tercera dimensión. Surgieron un montón de expresiones algebraicas, fórmulas, cálculos y bases trigonométricas. Pero fue difícil que lograran entenderlo, pues eran expresiones muy extensas y complejas y aunque a veces lograron determinarlas, no sabían cuándo, ni cómo, ni por qué, ni para qué. – Debemos dejarlos – dijeron desistiendo Daniel y Carolina. – Ellos mismos deben descubrir cómo ser más que un punto, cómo salir del plano, cómo llegar a la tercera dimensión y ascender tal vez más allá. El mundo les dejará espacio para llegar a su propio big-ban. En este conjunto universal, suelen ocurrir cosas extrañas. El amor es matemático. Las matemáticas se hacen con amor.”</p>	<p>El juego analógico es evidente desde el inicio del relato, a pesar de que no se logra ocultar en el título del mismo para darle una dimensión más metafórica.</p> <p>La intersección de las secuencias narrativas va de la mano con el juego analógico de intersecciones propuestas, conduciendo poco a poco el nudo narrativo hacia su desenlace.</p> <p>Las reiteraciones, a veces innecesarias, y la consecuente subutilización de la elipsis o de ciertos pronombres, le impiden una mayor agilidad (densidad narrativa) al relato. Sin embargo, la dimensión intertextual está muy bien sugerida cuando se estructura el relato en el lenguaje de las matemáticas.</p> <p>Al final, la relación analógica en el relato se mantiene a partir de un narrador que funge como evaluador.</p>
--	--

Secuencia Didáctica 3: Ejercicios de recodificación

Actividad propuesta: Componer una secuencia adicional para un relato dado, manteniendo la estructura narrativa y la trama básicas del mismo de manera coherente

Texto de referencia: "Maneras de estar preso" de J. Cortázar
Estudiante : Sandra Soto

Maneras de estar preso

"Entonces sí, sucedió en el cine Libertad, Gago, Lil, Bergman, el whisky (así es como estaba escrito) y no puedo entender que Gago discuta la problemática moral de Bergman mientras acaricia las piernas de Lil. Leo algunas líneas más y debo creer que Lil no sabe que yo existo, porque así lo dice este texto, que yo debo creer lo que dice este texto, que Lil en la mañana siguiente se arreglará para almorzar a las 11:30 y que Gago inventará una cita de trabajo, sentirá pena por mentirme, mientras baja del Ford que le prestaré para que arribe elegante a la casa de Lil, se arregle la corbata y hasta antes de tocar el timbre piense en mi bata naranja, en los mordisquitos en el cuello y en el cine Libertad.

En estas líneas vos también te enteraste de la disyuntiva de Gago, porque está escrito que te enterarás pero no entenderás por qué estábamos juntos en la cama y luego el teléfono, la cita del trabajo y las llaves del Ford.

Lil que no está leyendo esta página como vos dirá encantada gracias, a donde tú quieras, y no entenderá a Gago, pensará que su semblante descompuesto y su nerviosismo son consecuencia de lo hermosa que se ve ella en su vestido de seda azul.

Y si leyera este texto no entendería que cuelga la bocina y la mano de Gago desata mi bata naranja (es así como alguien lo escribió para que vos creas que yo piense que es así como alguien lo escribió) para terminar abrazados y cansados sobre la alfombra del living, olvidándonos de Lil, Bergman, el cine y el teléfono, hasta mañana a las 11.00 cuando todo suceda como este texto que rechazo dice que sucederá y yo me rompa la cara contra las paredes porque alguien escribe que Gago está enamorado de Lil."

El texto trata de mantener el juego intertextual, ubicando en esta extensión del relato de referencia sus elementos narrativos característicos.

Se presenta una asimilación muy precisa del tono narrativo del texto de referencia, lo cual se expresa en los términos empleados, la sintaxis de la nueva secuencia, el tono irónico del relato y el ritmo de la narración.

La inclusión del lector en la narración, el juego de referencia con el texto que a su vez contiene el relato que se nos está contando, la irónica complicidad del narrador- protagonista, incluso el perfil psicológico de los personajes, son integrados a esta nueva secuencia sin alterar el tono y el ritmo del texto original.

Al final, el texto se va cerrando con la orientación supranarrativa y a la vez cómica producida por el texto de referencia, en la cual el protagonista es consciente de que está dicho de antemano lo que sucederá con él y con la historia en la que participa, incluso como narrador.

Secuencia Didáctica 4: Ejercicios de trans y multicodificación

Actividad propuesta: Graficar las secuencias básicas de una película cuya estructura narrativa no debe ser lineal

Texto de referencia: Snatch (Cerdos y diamantes) de Guy Ritchie

Estudiantes: Daniel Cabanzo -Juliana Valencia (Secuencia 1)

Sandra Soto - Verónica Bethancour (Secuencia 2)



Gráfica 3: Ejercicio de transcodificación . Autores: Daniel Cabanzo y Juliana Valencia

En esta primera secuencia gráfica, se ilustra la dimensión circular del relato cinematográfico dirigido por Guy Ritchie. En general, las imágenes son representativas de las situaciones características, sus acciones y protagonistas. Las viñetas logran condensar esas situaciones a partir de íconos muy bien definidos y de una secuencia que recoge la trama básica del relato propuesto.

Secuencia Didáctica 5: Composición de un relato final

Actividad propuesta: Componer un relato verbal a partir de la experiencia escritural y vivencial del curso

Texto de referencia: Situaciones reales e imaginarias vividas a través del curso

Estudiante : Juliana Valencia

Con este ejercicio de escritura se realiza la Secuencia Didáctica 5 a manera de evaluación del curso. En la composición propuesta, el texto de referencia está constituido por la experiencia escritural y vivencial del curso, la cual debe ser plasmada en un relato escrito bajo una consigna en particular.

El espejo y la basura

“Enciende la luz ¿Qué? ¿Yo? Yo les doy la palabra, ¿bueno? Si las dos hablamos al tiempo no nos podremos escuchar. Primero, la Juliana del espejo. Tú piensas que eres más real que yo solo porque te acuestas a la hora que te da la gana. ¿Acaso tú también no lo haces? ¿Y quién sabe qué más cosas? Apaga la luz. Odio cuando haces eso, es como si no quisieras hablar más conmigo. Cállate. ¿No ves que ya es hora de dormir? A mí no me engañas, yo sé que tú no duermes. ¿Y por qué lo sabes? Porque yo tampoco duermo. Si no duermo es por tu culpa, siento tu mirada acechante mientras me cepillo el cabello antes de acostarme y sé que permanece aún cuando cierro los ojos. Quieres ponerme trampas todo el tiempo, tratas de huir de mí que soy tu reflejo, tu fiel reflejo, como el más leal de tus servidores. Enciende la luz. Mírame a los ojos y contesta, dime la verdad. ¿No eres tú acaso la que en las noches habla mientras duermes? Te podría contestar con la verdad, pero en ti la verdad se vuelve mentira como lo derecho se vuelve izquierdo. Entonces contéstame con la mentira, así comprenderé la verdad, que en realidad no estás dormida sino que estás despierta, que no hablas en sueños, que las dices porque las quieres decir. Tú no sabes nada. Lanza un cenicero contra el espejo. ¿Qué has hecho? ¿Qué has hecho? ¿Qué has hecho? ¿Qué has hecho? Esto ya ha ido demasiado lejos. ¿Acaso te has vuelto loca? ¿En qué estás pensando? ¿Crees que me voy a quedar así? Ya verás lo que vamos a hacer.

¿Creen que ahora que son tantas les voy a tener miedo? Además ni siquiera están completas; de unas veo los ojos, de otras veo la nariz, de otras veo las orejas. El eco de las carcajadas se refleja en su reflejo y resuena en una sola. ¿A dónde vas? Voy por un espejo nuevo. Ustedes se irán a la basura. Juliana, ¿otra vez dañaste el espejo? ¿Crees que soy millonaria como para comprarte uno nuevo cada semana? Lo vuelves a quebrar y te quedas sin espejo.

El relato introduce una situación de conflicto que orientará la trama en lo sucesivo. La tensión se hace evidente desde las primeras líneas a partir de una situación aparente de diálogo que toma cada vez un tono más grave.

El mundo que va perfilando el relato a través de las diferentes situaciones, define una disputa entre un poder autoritario y el deseo de liberarse del mismo, representado por dos instancias psicológicas (el mundo de la verdad y el mundo de la mentira, el del ser y el parecer, el del sueño y la vigilia) que alternan y poco a poco dan forma al juego de identidades en conflicto.

La alternancia de las voces se constituyen en la base estructural del relato y da lugar a cuatro secuencias en las que se representan la basura, la locura, la mentira y el papel como objetos referenciales que simbolizan las instancias psíquicas en conflicto con el Yo que lucha por instalarse en un mundo propio.

El espejo y la locura

Enciende la luz. ¿Qué? ¿Yo? Yo les doy la palabra, ¿bueno? Si las dos hablamos al tiempo no nos podremos escuchar. Primero, la Juliana del espejo. Hoy tengo muchas cosas que decirte. No quiero que me hables, no eres real, eres producto de mi imaginación. Apaga la luz. Odio cuando haces eso, es como si no quisieras hablar más conmigo. Cállate. ¿No ves que ya es hora de dormir? A mí no me engañas, yo sé que quieres hablar conmigo, pero no lo haces sólo porque te lo prohibió tu psiquiatra. ¿Y por qué lo sabes? Porque tu sólo piensas en lo que yo pienso; mi psiquiatra también me prohibió hablar contigo, dice que tu eres producto de mi imaginación. Quieres ponerme trampas todo el tiempo, tratas de huir de mí que soy tu reflejo, tu fiel reflejo, el más leal de tus servidores. Enciende la luz. Mírame a los ojos y contesta, dime la verdad. ¿No eres tú acaso el reflejo? Te podría contestar con la verdad, pero en ti la verdad se vuelve mentira como lo derecho se vuelve izquierdo. Entonces contéstame con la mentira, así comprenderé la verdad, que en realidad tú estás en mí y yo estoy en ti. Tu no sabes nada, estás completamente loca y quieres enloquecerme a mí también. Lanza un cenicero contra el espejo. ¿Qué has hecho? ¿Qué has hecho? ¿Qué has hecho? ¿Qué has hecho? Esto ya ha ido demasiado lejos. ¿Acaso te has vuelto más loca de lo que estás? ¿En qué estás pensando? ¿Crees que me voy a quedar así? Ya verás lo que vamos a hacer. ¿Crees que ahora que son tantas les voy a tener miedo? Miren lo que hago, me voy de aquí. El eco del llanto se refleja en su propio reflejo y resuena un solo gemido. Voy por la calle y veo mi reflejo en las vitrinas, en los vidrios, en las ventanas, en los ojos de las personas; los pedazos del espejo me persiguen sin cesar... Aplíquenle una buena dosis de prozac. Tómeme el pulso y la temperatura. Disculpe señora, ¿es usted la madre de Juliana? Lo siento, pero vamos a tener que internarla por mucho tiempo."

La reiteración se inscribe en el relato a través de fragmentos más o menos extensos como estrategia narrativa que acentúa el carácter introspectivo del conflicto. Luego se introducen elementos diferenciales en cada secuencia (el espejo, el hospicio, el cenicero, el supervisor) con los cuales se va resolviendo la trama en ese juego de alteridades propuestas.

La introducción de otras voces, de otros tiempos y otros espacios en el relato, definen el paralelo entre el mundo introspectivo de la protagonista (con todo y su conflicto interno) y el mundo externo, dominado aparentemente por el principio de realidad.

El relato se va conduciendo poco a poco hacia situaciones más o menos reconocidas en tanto introduce referencias textuales a partir de los ejercicios de la clase (el gusano de "Pesadilla en el hipotálamo, por ejemplo). La estrategia narrativa del protagonista que se revela o por lo menos pone en evidencia la arbitrariedad del narrador frente a él (como en "Maneras de estar preso" de Cortázar), evidencia el juego intertextual que se recontextualiza y adquiere aquí un sentido muy propio.

El espejo y el gusano

Enciende la luz. ¿Qué? ¿Yo? Yo les doy la palabra, ¿bueno? Si las dos hablamos al tiempo no nos podremos escuchar. Primero, la Juliana del espejo. No me gusta lo que veo. Quiero dejar de ser tu. Estoy harta de tus acechos, de tu forma, de tu perdición, de tu soledad, de tus colores. Quisiera arrancarte de mí, pero no puedo. ¿Acaso a ti no te gustaría lo mismo? Tu los has dicho, eres como un maldito gusano que me va comiendo lentamente. Te quiero aniquilar. Te voy a aniquilar, porque en este texto dice que te quiero aniquilar. Apaga la luz. ¿Crees que voy a desaparecer como desaparece la luz? Pues no, yo siempre estaré ahí, nunca te podrás deshacer de mí. Cállate, cállate tú, gusano. Quieres ponerme trampas todo el tiempo, tratas de huir de mí que soy tu reflejo, tu fiel reflejo, el más leal de tus servidores. Enciende la luz, mírame a los ojos y contesta, dime la verdad. ¿Quién eres tú realmente? ¿Y por qué estás parada frente a mí? Te podría contestar con la verdad, pero en ti la verdad se vuelve mentira como lo derecho se vuelve izquierdo. Entonces contéstame con la mentira, así comprenderé la verdad, que en realidad no quieres aniquilarme a mí, sino a ti misma. Tú no sabes nada. Lanza un cenicero contra el espejo. ¿Qué has hecho? ¿Qué has hecho? ¿Qué has hecho? ¿Qué has hecho? Esto ya ha ido demasiado lejos. ¿Acaso te has vuelto loca? ¿En qué estás pensando? ¿Crees que me voy a quedar así? Ya verás lo que vamos a hacer. ¿Crees que así mes vas a aniquilar? ¿Con un simple cenicero? Ja, ja, ja. No seas estúpida, ya lo verás. Lanza nuevamente el cenicero. Cada una de las julianas que se refleja en cada uno de los fragmentos lanzará el cenicero contra ti y cada uno de tus fragmentos se partirá en más fragmentos...

La imagen múltiple de los fragmentos del espejo que refleja a cada una de las julianas que se refleja en cada uno de ellos, recrea una alteridad que por momentos pone en juego el eros frente al thanatos, la pulsión vital frente a la destrucción. Desde este lugar, con dificultad y de manera compleja, se irá destilando el sentido del sujeto en conflicto, la mediación entre su deseo y el orden establecido.

El papel y el espejo en el que se refleja, el papel y el relato en el que se deben reflejar los estudiantes, el papel y la explicitación de los mundos reales o imaginarios propuestos, deseados o rechazados, hacia allí se va conduciendo la trama, el mundo supuesto y acondicionado para hacer posible esta experiencia vivencial y escritural.

El espejo y el papel

Enciende la luz. ¿Qué? ¿Yo? Yo les doy la palabra, ¿bueno? Si las dos hablamos al tiempo no nos podremos escuchar. Primero, la Juliana del espejo. ¿Por casualidad no se te ocurre algo? No, estoy bloqueada y no puedo pensar. Entonces deja de estarme mirando; si no me vas ayudar mejor piérdete. Apaga la luz. No me fastidies, prende la luz que estoy escribiendo. ¿No ves que ya es hora de dormir? A mí no me engañas, yo sé que tu no duermes. ¿Y por qué lo sabes? Porque yo tampoco duermo. Enciende la luz. Ya se me ocurrió algo. ¿Qué se te ocurrió Si no duermo es porque me pone a escribir y me pone a conversar contigo? Escribamos varias versiones acerca de nosotras, como en Run Lola run. ¿Qué te parece mi idea? ¿Crees que le va a gustar? A lo mejor va a pensar que no es una idea muy original pero anyway, a mí me gusta. Si me queda mal, si no hay codificación, recodificación, supercodificación, metacodificación retrocontracodificación, transcodificación, multicodificación o whatever, por lo menos me queda el espejo. ¡Espérate! Hay alguien más mirándonos. ¿En este momento? ¿Dónde? Aquí, frente a nosotras. Nos está analizando y está pensando qué nota ponernos. Está al otro lado de esta hoja, pero no sabe que esta hoja también es un espejo.”

Nota: Este relato fue editado y publicada en la Revista Rompecabezas, N° 5, Cali, abril de 2003.

Se insinúa una perspectiva propositiva (“¿Por casualidad no se te ocurre algo?”), el thanatos va cediendo poco a poco, hay conciencia de la dificultad (“No, estoy bloqueada y no puedo pensar. Entonces deja de estarme mirando; si no me vas ayudar mejor piérdete. Apaga la luz”), el sentido del deber se va instaurando (“No me fastidies, prende la luz que estoy escribiendo.”), el juego de alteridades va tomando el rumbo

De la conjunción, de la identificación de necesidades, de diálogo y de encuentro (“Ya se me ocurrió algo. ¿Qué se te ocurrió? (...)Escribamos varias versiones acerca de nosotras. (...) ¿Qué te parece mi idea?”), de reconocimiento del orden externo (“¿Crees que le va a gustar? A lo mejor va a pensar que no es una idea muy original”(…) Nos está analizando y está pensando qué nota ponernos.”).

Finalmente, aparece el recurso imaginario para ubicarnos en la ficción, para dejar claro que puede ser él, el “otro”, quien está por fuera, quien se ha escindido, quien “Está al otro lado de esta hoja” quien “no sabe que esta hoja también es un espejo”.