

**EL CUENTO LITERARIO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN DIFERENTES ÁREAS DEL
CONOCIMIENTO EN SECUNDARIA**

DIANA XIMENA SANTOS REDONDO

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
BUCARAMANGA**

2018

**EL CUENTO LITERARIO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN DIFERENTES ÁREAS DEL
CONOCIMIENTO EN SECUNDARIA**

DIANA XIMENA SANTOS REDONDO

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Didáctica de la Lengua

Directora

ANA CECILIA OJEDA AVELLANEDA

Doctora en Estudios Ibéricos y Latinoamericanos

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE IDIOMAS

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA

BUCARAMANGA

2018

Un esfuerzo cognitivo que debo a Dios, a mis padres, hermanos y sobrinos queridos.

AGRADECIMIENTOS

De antemano doy gracias a Dios por permitir mi desarrollo académico y profesional de la mano de grandes maestros y por otorgarme la posibilidad de hacerlo desde el campo literario, campo por el que siento una especial inclinación. Doy gracias a mis padres por su amor, cuidado y dedicación permanente. A mis hermanos y sobrinos por su apoyo incondicional, paciencia y buenos consejos. Enormemente agradecida con mi madre (amiga de vida) porque durante días y noches enteras me sirvió de compañía, mientras realizaba lecturas o escribía.

De igual modo, agradezco a mis maestros UIS, personas admirables, amantes del saber, de quienes recibí valiosos aportes en mi formación como magister. Mi sincero afecto y reconocimiento a los profesores *Horacio Rosales, Edga Mireya Uribe, Luis Fernando Arévalo* y, por supuesto, a *Ana Cecilia Ojeda*, directora de este proyecto y musa inspiradora en momentos de difícil producción intelectual. Doy también gracias las Hermanitas de la Anunciación, a mis compañeros docentes del Instituto Santa Teresita y a mis estudiantes de undécimo grado, sin los cuales no hubiese podido realizar esta investigación.

A mis compañeros de maestría muchas gracias por las reflexiones y experiencias compartidas, con ustedes una vez más queda probado que la educación requiere cambios urgentes y que uno de los primeros pasos lo debe dar precisamente el docente. También, hago mención especial de Yuly, amiga eterna de lecturas, con quien siempre he discutido y polemizado alrededor de los libros.

Finalmente, quiero brindar mis más sinceros agradecimientos a la Universidad Industrial de Santander y a la Maestría en Didáctica de la Lengua, por haberme dado la oportunidad de continuar en tan prestigioso plantel mis estudios académicos. Un abrazo de palabras.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	14
1. PLANTEAMIENTO DE UN PROBLEMA DIDÁCTICO ALREDEDOR DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, GENERADO POR LA LECTURA INTERDISCIPLINAR DE CUENTOS LITERARIOS, EN ESTUDIANTES DE UNDÉCIMO GRADO DEL IST	18
1.1 JUSTIFICACIÓN DE UN PROBLEMA DIDÁCTICO ALREDEDOR DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, EN ESTUDIANTES DE UNDÉCIMO GRADO DEL IST	26
1.2 PROPÓSITOS DEL PROBLEMA DIDÁCTICO	33
1.2.1 Objetivo general.....	33
1.2.2 Objetivos específicos	33
1.3 ESTADO DEL ARTE.....	34
1.4 MARCO TEÓRICO	38
1.4.1 Enfoques pedagógicos y conceptos clave sobre didáctica, didáctica de la lengua, de la lectura y de la literatura	44
1.5 MÉTODO, METODOLOGÍA Y TÉCNICAS PARA UNA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA ALREDEDOR DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	48
1.5.1 Fase de investigación	50
1.5.2 Fase de intervención didáctica.....	60
2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	64
2.1 PRIMER MOMENTO: LECTURA COMENTADA.....	66
2.2 SEGUNDO MOMENTO: LECTURA POR PLACER O GOCE ESTÉTICO	71
2.3 TERCER MOMENTO: LECTURA DIALÓGICA Y PRODUCCIÓN ESCRITA DE MICRO-CUENTOS	73

3. ANÁLISIS DE LA EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	79
3.1 LECTURA COMENTADA	80
3.2 LECTURA POR PLACER O GOCE ESTÉTICO	91
3.3 LECTURA DIALÓGICA Y PRODUCCIÓN ESCRITA DE MICRO-CUENTOS.....	97
4. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES.....	123
5. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	130
6. CONCLUSIONES	133
7. RECOMENDACIONES.....	135
BIBLIOGRAFÍA.....	136
ANEXOS.....	144

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Ejemplo de la espiral de ciclos de la investigación-acción.....	49
Figura 2. Uso del cuento en los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	52
Figura 3. Áreas en las que se ofrece el espacio de lectura de cuentos	53
Figura 4. Representaciones de los estudiantes encuestados sobre la lectura crítica	54
Figura 5. Representaciones de los maestros encuestados sobre la lectura crítica.....	55
Figura 6. Funcionamiento del proceso recursivo de escritura.....	118
Figura 7. Informe grupal de resultados del simulacro	128
Figura 8. Promedios obtenidos por los estudiantes en la prueba de lectura crítica	129

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Resultados PISA del año 2015	21
Tabla 2. Preguntas de la encuesta aplicada a maestros y estudiantes	51
Tabla 3. Categorías de análisis de la fase de investigación	58
Tabla 4. Estándares de Competencias Básicas de las tres áreas involucradas	67
Tabla 5. Esquema general de las intervenciones de los maestros	76
Tabla 6. Aspectos que se valoraron en la reescritura de los micro-relatos.....	121

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. Encuesta aplicada a maestros y estudiantes del IST.....	144
ANEXO B. Secuencia didáctica	147
ANEXO C. Categorías de análisis para valorar la producción oral y escrita de textos	149
ANEXO D. Rúbrica dada como guía para interrogar el cuento literario	150
ANEXO E. Ejemplos de microrrelatos contruidos por los estudiantes	151
ANEXO F. Categorías de análisis para valorar la lectura crítica de cuentos literarios	153
ANEXO G. Resultados obtenidos por los estudiantes participantes, en la prueba SABER 11 de lectura crítica.	155

RESUMEN

TÍTULO: EL CUENTO LITERARIO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN DIFERENTES ÁREAS DEL CONOCIMIENTO EN SECUNDARIA*

AUTOR: DIANA XIMENA SANTOS REDONDO**

PALABRAS CLAVE: Didáctica de la lengua y la literatura, cuento literario, pensamiento crítico, lectura crítica, interdisciplinariedad.

DESCRIPCIÓN:

Este documento que se presenta como informe final de trabajo de grado para optar al título de Magister en Didáctica de la Lengua tiene como propósito fundamental ofrecer a los maestros de las áreas de lenguaje, ciencias sociales y naturales, una nueva alternativa didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, a través de la lectura interrogativa y dialógico interdisciplinar del texto literario. En este sentido, se busca además reestablecer el nexo que de forma injustificada la escuela ha perdido entre las ciencias y el arte y, particularmente, entre la literatura, al trabajar de forma aislada disciplinas tan afines. La experiencia que aquí se comparte, toma como objeto de estudio y análisis las prácticas de lectura llevadas a cabo con un grupo de estudiantes de undécimo grado del Instituto Santa Teresita, de Floridablanca.

Así pues y en coherencia con lo anterior, esta propuesta se orienta por una pregunta de corte didáctico, que tiene que ver con el cómo implementar en el aula la lectura del texto literario, para el desarrollo del pensamiento crítico en distintas áreas del conocimiento. De todos los géneros y posibilidades que ofrece la literatura, se elige el cuento, al ser este una de las manifestaciones estéticas más elaboradas y complejas del arte literario, ya que demanda desde su brevedad y composición formal la lectura reflexiva, curiosa, suspicaz, de detalle que tanto requiere el pensador o lector crítico.

Finalmente, se precisa aclarar que la investigación- acción es el método base que soporta este trabajo, cuyo enfoque socio-discursivo permite al maestro no solo analizar lo que sucede con los estudiantes en el aula, sino intervenir en pro del mejoramiento de sus prácticas.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Maestría en Didáctica de la Lengua. Directora: Ana Cecilia Ojeda Avellaneda, Doctora en Estudios Ibéricos y Latinoamericanos

SUMMARY

TITLE: THE LITERARY STORY AS A DIDACTIC RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN DIFFERENT AREAS OF KNOWLEDGE IN SECONDARY SCHOOL*

AUTHOR: DIANA XIMENA SANTOS REDONDO**

KEYWORDS: Didactics of language and literature, literary story, critical thinking, critical reading, interdisciplinarity.

DESCRIPTION:

This document, which is presented as a final report of the degree to qualify for the title of Master in Didactics of the Language, has as its fundamental purpose to offer teachers of the areas of language, social and natural sciences a new didactic alternative for the development of the critical thinking in high school students, through the interrogative and interdisciplinary dialogical reading of the literary text. In this sense, it is also sought to reestablish the link that the school has unjustifiably lost between science and art and particularly literature, by working in such isolated disciplines. The experience that is shared here, takes as an object of study and analysis the reading practices carried out with a group of eleventh grade students of the Santa Teresita Institute, of Floridablanca.

Thus and in coherence with the above, this proposal is guided by a didactic question, which has to do with how to implement the reading of the literary text in the classroom, for the development of critical thinking in different areas of knowledge. Of all the genres and possibilities offered by literature, the story is chosen, as this is one of the most elaborate and complex aesthetic manifestations of literary art, since it demands from its brevity and formal composition the reflective, curious, suspicious reading of detail that both the critical thinker or reader requires.

Finally, it is necessary to clarify that action research is the basic method that supports this work, whose socio-discursive approach allows the teacher not only to analyze what happens with the students in the classroom, but to intervene in favor of the improvement of their practices.

* Degree work

** Faculty of Human Sciences. Language School. Master's Degree in Language Didactics. Director: Ana Cecilia Ojeda Avellaneda, PhD in Iberian and Latin American Studies

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta hace parte de una investigación-acción realizada como trabajo de grado de la Maestría en Didáctica de la Lengua, de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Esta tiene como propósito fundamental apoyar a maestros de las diferentes áreas y particularmente a aquellos que orientan las asignaturas de lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales, en la Educación Media. De tal modo, lo que aquí se expone toma como objeto de estudio y de análisis las prácticas de lectura realizadas con un grupo de 36 estudiantes de undécimo grado, del Instituto Santa Teresita, de Floridablanca.

La elección de las áreas arriba mencionadas se hace atendiendo a necesidades institucionales, pues en un principio maestros y estudiantes manifiestan no encontrar una relación clara entre la literatura y las ciencias sociales y naturales. Ya en lo que respecta al trabajo con el cuento, si bien este venía siendo utilizado en el área de ciencias sociales, solo se daba en el ciclo de básica primaria, distante del campo del lenguaje y con relatos infantiles que simplemente servían de preámbulo para tratar algún asunto relacionado con los valores o la democracia, desvirtuando la función estética de la literatura. Es así como se percibe, en el Instituto Santa Teresita, la misma problemática hallada en el territorio nacional en relación al trabajo con el cuento literario en la Educación Media Vocacional; esta tiene que ver con el hecho de considerar que este género breve solo se ajusta de manera adecuada a los primeros grados de escolaridad.

En vista de lo anterior, el trabajo de aplicación que se comparte en estas páginas se orienta al último grado de bachillerato y al ejercicio interdisciplinar con las asignaturas ya referenciadas. La pregunta base que direcciona esta propuesta es de corte didáctico y está encaminada al cómo implementar la lectura del cuento literario para el desarrollo del pensamiento crítico, en diferentes áreas del

conocimiento. Para esto, se plantea como objetivo general efectuar una secuencia didáctica que a través de la interrogación del cuento literario permita el desarrollo del pensamiento crítico y la interdisciplinariedad entre tres áreas del conocimiento. En consecuencia, una vez se analizan los cuadros de procesos, las competencias, las habilidades y los ejes temáticos de cada asignatura implicada, se decide realizar la intervención didáctica a partir de la lectura de relatos de autores latinoamericanos previamente seleccionados y dialogados con los maestros participantes.

Así mismo, es importante señalar que desde un principio este planteamiento didáctico tuvo una excelente acogida por la comunidad educativa en general, gracias a que los docentes de ciencias sociales y naturales siempre estuvieron dispuestos a colaborar y a que lo propuesto en la secuencia didáctica se ajustó al modelo pedagógico institucional (Escuela Transformadora), sirviendo incluso como complemento a lo que cada docente venía haciendo con los estudiantes, en el aula de clase.

En este caso se recurrió a la investigación-acción como herramienta metodológica de análisis y de mejoramiento de la realidad educativa del IST. Se optó por este tipo de investigación ya que ofrecía la oportunidad de dar respuesta concreta a las situaciones que iban siendo observadas. Así el maestro investigador fue pensado como parte activa del proceso, debiendo de forma permanente analizar y reflexionar sobre su propia práctica profesional. Por ser en esencia colaborativa, esta metodología también facilitó el establecimiento de relaciones con diferentes personas involucradas en la propuesta.

Acorde con lo planteado, se eligió para esta investigación el enfoque cualitativo, puesto que en ella lo más importante estaba constituido por los puntos de vista o las representaciones que de los participantes se iban obteniendo e interpretando sobre la marcha. En relación con la metodología y el enfoque de investigación esbozados, la propuesta se situó bajo el paradigma socio-crítico, siendo en este

concebido el maestro como un sujeto de compromiso y disposición para transformar de modo constante la realidad dentro y fuera del aula. Por consiguiente, más allá de la mera reflexión o descripción del hacer pedagógico, se requirió de parte del profesorado la adopción permanente de una postura crítica frente a las diversas situaciones experimentadas.

Así pues, para la realización y cumplimiento de esta iniciativa, fue oportuno el acopio de datos con información clave. Esto se dio por medio de distintos instrumentos como: encuestas, entrevistas y grabaciones fílmicas. El análisis y la organización de los mismos se hicieron a modo de triangulación, contrastando los datos de la realidad y las categorías construidas, con el fin de dar sentido a estas.

Una vez se compilaron y se analizaron estos datos, se diseñó la intervención o secuencia didáctica que diera solución a las dificultades encontradas en los estudiantes de undécimo grado, con respecto a la lectura, la interdisciplinariedad y al pensamiento crítico. En la planificación de esta secuencia didáctica aparte de los cuatro elementos eje de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) que numera Martha Stone, se tuvieron presente aspectos de la Pedagogía Crítica, de Freire y de la Didáctica de la Literatura, de Fernando Vásquez Rodríguez.

Por ello y en vista de la organización estructurada de actividades de aprendizaje que exigía la secuencia didáctica, se trazaron en su ejecución 35 sesiones de clase distribuidas en: una etapa de lectura comentada, otra de lectura por placer y una última de lectura dialógica y producción escrita de micro-relatos. Esto se hizo tomando como punto central los siguientes cuentos literarios latinoamericanos: “Buen viaje, señor presidente”, de García Márquez y “Los astros y vos” y “Retrato de Elisa”, de Mario Benedetti.

En resumidas cuentas, el trabajo de aplicación se efectuó en dos fases. Iniciando se hizo el análisis de las prácticas de lectura y de las representaciones que sobre el cuento poseían los maestros y estudiantes participantes. Las respuestas dadas por ellos llevaron a evidenciar que se necesitaba un cambio de paradigma en lo concerniente a la lectura y sobre todo a la literatura, pues aún se concebían saberes aislados y fragmentados y faltaba mediación del maestro para posibilitar en el abordaje de un texto amplias significaciones que conllevaran al desarrollo del pensamiento crítico. A partir de este corpus, en una segunda fase se generaron los espacios en aula para la lectura interrogativa, dialógica e interdisciplinar de cuentos literarios latinoamericanos. En este ejercicio se pusieron en discusión las perspectivas sobre los relatos de los maestros de lenguaje, ciencias sociales y naturales.

Claro lo expuesto hasta el momento, es preciso señalar que este informe general se encuentra seccionado en tres grandes partes: la primera de ellas que compete al problema didáctico tratado, a la necesidad de abordarlo, a la justificación y al tratamiento para resolverlo; la segunda, que se dirige a la caracterización de la secuencia didáctica, a su ejecución y resultados; y, la tercera que encierra las conclusiones y recomendaciones del caso.

1. PLANTEAMIENTO DE UN PROBLEMA DIDÁCTICO ALREDEDOR DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, GENERADO POR LA LECTURA INTERDISCIPLINAR DE CUENTOS LITERARIOS, EN ESTUDIANTES DE UNDÉCIMO GRADO DEL IST

En la actualidad es inquietante hablar sobre la lectura y más si se trata de la lectura de textos literarios. Según datos recientes arrojados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)¹, menos de la mitad de los colombianos leen libros y si lo hacen es por obligación. En una cultura, en que la lectura se impone y en la que no se ofrecen espacios para sugerir o provocar el acercamiento a los libros, resulta complicado aludir al arte literario. Un buen número de instituciones educativas colombianas, guiadas quizá por intereses particulares o por indicaciones editoriales que les llega fácilmente a las manos, terminan por elegir lo que se debe leer en clase, sin crear en los estudiantes previamente la expectativa, o bien formar en el criterio y en el valor estético necesarios para hacerlo.

Uno de los problemas base de todo esto ha sido quizá la excesiva teorización que se ha dado en el aula sobre la importancia actual de la lectura, sin llevar en realidad esto mismo a la práctica. Por ello, se encuentran estudiantes y maestros que afirman que leer es comprender, es interpretar, es ir más allá de lo superficial; pero que cuando enfrentan un texto (sea este de cualquier característica), no comprenden, no interpretan, ni van más allá de lo literal. Así, es probable que muchos hablen desde el efecto que la lectura ha provocado en otros, sin darse ellos antes la oportunidad de experimentarla. El maestro para enseñar a leer, como lo afirma Vásquez², debe ponerse en escena, debe mostrar primero cómo él lo hace.

¹ DANE. Encuesta de consumo cultural 2014. Todos por un nuevo país [en línea], diciembre de 2014. Disponible en: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/presentacion_ecc_2014.pdf

² VÁSQUEZ, Fernando. La enseñanza literaria. Crítica y Didáctica de la literatura. Bogotá: Kimpres, 2008. p. 31.

Con respecto a la calidad con que se asumen las lecturas, también se tienen dudas. Si bien, la información consultada para este caso devela la inclinación de los jóvenes colombianos por las novelas y los cuentos, antes que por los libros de autoayuda; una buena cantidad de ellos lee relatos biográficos de poca complejidad y se limita a dar cuenta del argumento o del resumen del texto, sin ahondar en significaciones; es decir, sin avanzar en niveles críticos de lectura. “*Si autores como Juan Gabriel Vásquez o Ricardo Silva Romero les van a complicar la vida con sus libros, si los van a poner a pensar, ellos preferirán la televisión o el cine*”³. La sociedad colombiana pareciera estar bajo el resguardo del sin sentido; educada para no pensar, educada para que se le ofrezcan repuestas de forma inmediata, antes que preguntas que activen algún conflicto cognitivo.

Además de estos factores, existen otros a los que hay que darles especial importancia, pues han impedido que el libro y, por ende, la lectura hayan sido incorporados en el aula de forma cultural. Se habla en este punto de la débil formación docente (varios profesores año tras año repiten en sus sesiones de clase, las pocas lecturas que alcanzaron a hacer mientras estaban en la universidad), de la falta de mediación en el aula, del alto costo de los libros y de la escasez de material bibliográfico en hogares y en centros de estudio de las comunidades.

El papel que en las aulas colombianas ha cumplido y viene cumpliendo el libro de texto, llega a ser también bastante preocupante. Como este ofrece conceptos, actividades, guías de lectura e incluso evaluaciones, muchos profesores consideran que no es necesario planificar nada, entonces limitan su labor a señalar la página o unidad que va a ser desarrollada, sin direccionar o cuestionar lo que allí se propone. El Informe de Seguimiento a la Educación en el Mundo de la Unesco, afirma que “además de contar con buenos docentes, la mejor manera de mejorar la enseñanza

³ LIBREROS, Lucy Lorena. Colombia no solo lee apenas 1,9 libros por año, también lee mal. Elpaís.com.co. [en línea], 22 de mayo de 2013. Disponible en: <<http://www.elpais.com.co/entretenimiento/cultura/colombiano-solo-lee-apenas-1-9-libros-por-ano-tambien-lee-mal.html>>

y el aprendizaje es disponer de libros de texto bien elaborados y en cantidad suficiente”⁴. Por eso, es también esencial el diseño de una didáctica alrededor del libro de texto (que bien podría ser tema objeto de otra investigación); no se puede continuar dejando solo en manos de este, el trabajo de comprensión y la formación crítica de los educandos.

Esta es en sí la distancia que separa la educación colombiana y la de países como Estados Unidos y Finlandia, en los que los textos escolares son realizados de manera colaborativa por los propios maestros, de acuerdo al contexto en que laboran*. Desde esta perspectiva, los docentes son más conscientes de que el conocimiento es muy amplio y que puede y debe necesariamente ser transformado.

Todo lo anterior (la falta de hábito lector, el resguardo total de los docentes en los libros de texto y el consumo de obras de baja calidad, entre otros aspectos), permite entender, de algún modo, los bajos resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en las pruebas internacionales PISA y en las pruebas nacionales SABER, durante los últimos años. “*Pruebas como PISA evalúan competencias para pensar, interpretar, resolver problemas y leer críticamente y estas competencias no las han desarrollado nuestros estudiantes porque el sistema educativo todavía sigue dedicado a transmitir informaciones impertinentes y fragmentadas*”⁵. En un país con escasos lectores, resulta pues improbable hablar de altas competencias y de agudo pensamiento o lectura crítica. Si simplemente se ha mecanizado al sujeto para repetir y dar determinadas respuestas, cuando se le cambie el escenario y se le pida una actuación novedosa, no sabrá qué hacer y se sentirá fracasado.

⁴ Revolcón en las aulas [Anónimo]. Semana [en línea], 12 de enero de 2017. Disponible en: <<http://www.semana.com/hablan-las-marcas/articulo/revolcon-en-las-aulas/549183>>

* Ampliar esta referencia en: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/textos-escolares-un-negocio-debate-articulo-610781>

⁵ DE ZUBIRÍA, Julián. ¿Por qué los malos resultados en las pruebas PISA? En: Semana [en línea]. [citado en 13 de abril de 2014]. Disponible en: <<http://www.semana.com/educacion/articulo/por-que-colombia-ocupa-el-ultimo-lugar-en-las-pruebas-pisa/382486-3>>

En la siguiente tabla se presenta un informe reciente publicado por PISA que muestra el resultado de los estudiantes colombianos en la prueba de lectura crítica, en relación con otros países. Aunque se observa un aparente ascenso del año 2006 al 2015, los desempeños siguen siendo bastante bajos; pues, Colombia se ubica en el puesto 54, con 425 puntos, por debajo de Costa Rica, Chile y Uruguay.

Tabla 1. Resultados PISA del año 2015

	2006	2009	2012	2015
China Taipéi	496	495	523	497
Estados Unidos	-	500	498	497
España	461	481	488	496
Rusia	440	459	475	495
B-S-J-G* (China)	-	-	-	494
Promedio OCDE	492	493	496	493
Suiza	499	501	509	492
Letonia	480	484	489	488
República Checa	483	478	493	487
Croacia	477	476	485	487
Vietnam	-	-	508	487
Austria	490	470	490	485
Italia	469	486	490	485
Islandia	484	500	483	482
Luxemburgo	479	472	488	481
Israel	439	474	486	479
CABA** (Argentina)	-	-	429	475
Lituania	470	468	477	472
Hungría	482	494	489	470
Grecia	460	483	477	467
Chile	442	449	441	459
República Eslovaca	466	477	463	453
Malta	-	442	-	447
Uruguay	413	426	411	437
Rumania	396	425	438	434
Emiratos Árabes Unidos	-	431	442	434
Bulgaria	402	429	436	432
Turquía	447	464	476	428
Costa Rica	-	443	441	428
Trinidad y Tobago	-	417	-	427
Montenegro	392	408	422	427
Colombia	385	413	403	425

Fuente: informe nacional de resultados publicados por el ICFES, en febrero de 2017.

Como una forma de mejorar dicha situación, a través del Ministerio de Educación Nacional, el Estado ha posibilitado una serie de estrategias, con el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) *Leer es mi cuento*, para tratar de involucrar

manifestaciones artísticas variadas en ambientes cotidianos y de, este modo, promover la lectura. Sin embargo, estas actividades han sido acogidas por un número reducido de maestros de lenguaje, en quienes se ha descargado tan compleja labor. Quedan fuera maestros de otras áreas quienes, de manera equivocada, continúan pensando que su disciplina no tiene que ver con la formación y promoción lectora.

En lo que concierne a las iniciativas adelantadas sobre el cuento literario y la producción artística en la región, los resultados son de igual manera poco alentadores. En el pasado mes de agosto, por ejemplo, la Gobernación de Santander lanzó en instituciones educativas oficiales un proyecto titulado *Yo leo, yo cuento*; el objetivo estaba en la escritura (en papel reciclable) de un relato breve que manejara el tema del medio ambiente, de la paz y la reconciliación. En esta propuesta, además de haberse excluido a las instituciones privadas, se evidenció solo la participación de maestros de lenguaje; sin importar que el asunto planteado como tema a tratar requiriera del acompañamiento de docentes de otras áreas como, artística, ciencias sociales y naturales.

Para justificar lo anterior, vale observar los encuentros culturales desarrollados en las instituciones educativas. Si hay una actividad de lectura (y más si esta es de un relato de carácter literario), la tarea se le delega al especialista en lengua, pues los demás maestros refieren no tener dicha competencia al pertenecer a otros campos de estudio. Se olvida que la lectura y la comprensión son asuntos sociales y que el proceso de significación textual se enriquece tras el diálogo y la discusión conjunta. *“Un derecho fundamental para todos los ciudadanos del siglo XXI es saber leer críticamente para saber discutir, proponer y convivir en el ámbito de las diferencias y de las heterodoxias”*⁶. El verdadero desafío de la escuela está entonces en convertir

⁶ JURADO VALENCIA, Fabio. La lectura crítica como un derecho de aprendizaje. En: Revista Internacional Magisterio [en línea], Julio 2016, No 80. [citado en 14 de julio de 2016]. Disponible en: <<https://www.magisterio.com.co/articulo/la-lectura-critica-como-un-derecho-de-aprendizaje>>

en lectores críticos a estudiantes, maestros y comunidad en general. La lectura y el pensamiento crítico no son exclusivos de la academia, su auténtica significación se construye en la cotidianidad.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)⁷ también hace mención a la criticidad. En el artículo 5 decreta, como un fin de la educación, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica. En esta medida, un individuo alcanza una formación plena y con alta calidad de vida, si está en capacidad de interactuar con otros en diversas situaciones y de resolver con inteligencia los asuntos que se le presentan. Su auténtica responsabilidad, afirma Cassany con referencia a Klooster⁸, es fortalecer las ideas propias, la tolerancia a las ideas de los otros y el intercambio libre de opiniones. En suma, el juicio crítico se construye en colectivo en un intercambio social y cultural en el que se requiere de la comprensión y del cuestionamiento frecuente.

De este marco general y de la reflexión pedagógica sobre el mismo surge la presente investigación-acción cuya finalidad será romper, a través del estudio didáctico del cuento literario, con la fragmentación entre saberes, para el desarrollo del pensamiento crítico en jóvenes de undécimo grado, dado que “*enseñar a leer no es oponer un saber contra otro saber, sino colocar una experiencia junto a otra experiencia*”⁹. La lectura literaria se convertirá aquí en una acción fundamental para la formación de lectores críticos, en un encuentro dialógico entre maestros y aprendices; quienes se orientarán, a su vez, en la búsqueda y el reconocimiento de sus propias inquietudes.

⁷ COLOMBIA APRENDE. Ley General de Educación: Ley 115 de 1994 [en línea]. [citado en 3 de agosto de 2007] Disponible en: <<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-130442.html>>

⁸ KLOOSTER, David. What is Critical Thinking? citado por CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2013. p. 70.

⁹ LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2013. p. 45.

Descrito el propósito se plantea una pregunta clave para el proceso de intervención. ¿Cómo implementar didácticamente la lectura del cuento literario para el desarrollo del pensamiento crítico, en diferentes áreas del conocimiento, de los estudiantes de undécimo grado del IST, de Floridablanca? Esta pregunta además de servir de orientación constante para el proyecto, clarifica el sentido didáctico que este tiene; pues, en el intento de resolución del mismo, como se dijo antes, este parte de la Enseñanza para la Comprensión, de Tina Blythe y David Perkins, de la Pedagogía de la pregunta, de Paulo Freire y de lo estudiado sobre Didáctica de la Literatura, por Fernando Vásquez.

De otro lado, es necesario precisar que por cuestiones de tiempo y claridad, ya que la UIS estipuló un periodo máximo de 12 meses, para el desarrollo de la presente propuesta se contó con la intervención de 36 estudiantes de undécimo grado, 23 hombres y 13 mujeres pertenecientes al curso 11-1 del IST. La idea de trabajar con un grupo tan pequeño fue también tener la posibilidad de comparar los resultados obtenidos por cada uno de los estudiantes a lo largo de la investigación. Para esto se tuvieron en cuenta de principio a fin las producciones escritas y orales de ellos, siendo estas el objeto base de análisis.

En el área de Lenguaje del Instituto Santa Teresita se dispuso semanalmente de 6 sesiones de 45 minutos, lo que representó en su totalidad un promedio de 270 minutos semanales. Aunque esto implicó una intensidad horaria significativa en la que se pudieron ejecutar un sin número de actividades de formación durante la ejecución de la propuesta didáctica, llama la atención que previo a este trabajo no se hubiese elaborado un ejercicio transversal entorno al cuento literario. Lo único que se tenía como antecedente, era un taller de lectura y escritura denominado *Cronopios* dirigido hace algún tiempo por la misma maestra investigadora del presente problema didáctico.

Por otra parte, es oportuno mencionar que el IST es una empresa privada, que actualmente cuenta con un número cercano a los 2.200 estudiantes (de sexo femenino y masculino), distribuidos en distintos ciclos escolares. Su modelo pedagógico está cimentado en la perspectiva de la educación, escuela y pedagogía transformadora (EPPT) de Giovanni lafrancesco¹⁰, cuyo propósito apunta hacia la formación integral de los educandos, en una evaluación por procesos, para la construcción del conocimiento, el aprendizaje significativo y la transformación de su realidad social y cultural. Sin embargo, de manera contradictoria, el IST guiado por este modelo que exige la innovación, en medio de aprendizajes autónomos y colaborativos, trata aún conocimientos aislados y fragmentados, que los estudiantes y maestros difícilmente llegan a relacionar en complejos escenarios enunciativos.

Ante esta problemática, se eligió el cuento literario como alternativa didáctica integradora de diferentes campos del conocimiento, para el desarrollo del pensamiento crítico (aunque, se advierte que toda lectura, según sea la intervención del docente, para abrir las concepciones sobre el mundo, podría ser útil en este sentido). Fue así como se estructuró, de la mano de otros maestros, una secuencia didáctica que, a través de estrategias innovadoras y tomando como eje la lectura de tres cuentos, contribuyera a que los educandos ampliaran su bagaje literario, tomaran una postura más activa ante los discursos, avivaran su curiosidad y entendieran que lo que saben puede ser trasladado con mayor significación a múltiples espacios de la vida.

¹⁰ IAFRANCESCO, Giovanni. Modelo Pedagógico Holístico Transformador. Fundamentos, dimensiones, programas y proyectos en la Escuela Transformadora. Bogotá: Coripet, 2011. p. 21.

1.1 JUSTIFICACIÓN DE UN PROBLEMA DIDÁCTICO ALREDEDOR DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, EN ESTUDIANTES DE UNDÉCIMO GRADO DEL IST

El trabajo con la lectura y la escritura continúan siendo un reto para Colombia. En lo concerniente a la lectura, la situación despierta cada vez más alarmas, pues las dificultades van tocando ya niveles altos de formación. “Según un estudio realizado por Colciencias, los estudiantes universitarios colombianos no leen bien, escriben mal y comprenden, por supuesto, escasamente lo que leen”¹¹. De ahí que, intentando responder a estas problemáticas, en esta propuesta se haya optado por hacer la intervención didáctica con un grupo de estudiantes de undécimo grado; población próxima a graduarse del ciclo correspondiente a la Media Vocacional y a enfrentarse a las situaciones y conflictos cognitivos que representa la universidad.

En lo que respecta a las pruebas nacionales SABER 11, se encuentra una clasificación de 2015 y 2016 publicada por Milton Ochoa. Esta indica los niveles medios, tendientes a bajo, en que está la mayoría de instituciones educativas del territorio colombiano, en lectura crítica. Encabeza este listado, con un promedio de 76.8, una institución no oficial. En Santander, los resultados son igualmente preocupantes, se tiene un promedio ponderado de 54.54 en esta área (El IST ocupa el puesto 163 entre colegios de todo el país, con un puntaje de 65.9 en esta misma disciplina)*; hecho que manifiesta la necesidad de buscar nuevas estrategias para mejorar los procesos académicos y reestructurar el sistema en busca de mejores resultados.

¹¹ ROBLES ZABALA, Joaquín. ¿Por qué los colombianos leen tan poco? En: Semana [en línea]. [citado en 10 de noviembre de 2013]. Disponible en: <http://www.semana.com/opinion/articulo/los-colombianos-leen-poco-opinion-joaquin-robles/360609-3>

* Ampliar estos datos, consultando la página de Milton Ochoa. Disponible en: [http://www.miltonochoa.com.co/home/Ranking/Ranking_CalendarioA\(2015\)/Mejores%20por%20materia/Lectura%20Cr%C3%ADtica.pdf](http://www.miltonochoa.com.co/home/Ranking/Ranking_CalendarioA(2015)/Mejores%20por%20materia/Lectura%20Cr%C3%ADtica.pdf)

Asimismo, en complemento de lo anterior, vale decir que esto no depende solamente de los cambios que se puedan dar al sistema; puesto que se requiere de una labor más activa por parte de los maestros en las aulas, donde de forma permanente se reflexione en torno al sentido pedagógico que encierra la lectura, como encuentro cultural y desarrollo humano.

En varias oportunidades, por ejemplo, se ha señalado que una de las causas de los bajos niveles de desempeño escolar, son los recursos y entre estos la falta de textos escolares en las aulas.

Un estudio de la Cámara Colombiana del Libro aseguró que de los 500 colegios con mejores resultados en las Pruebas Saber 11, el 81 por ciento usa texto escolar, mientras que de los 500 peores colegios, sólo el dos por ciento lo utilizan¹².

Sin embargo, como se evidenció en el IST, se puede disponer de alta tecnología, de variados libros de lectura (sin ser estos necesariamente libros de texto), pero si no hay mediación, trabajo activo por parte del maestro en el aula cualquier material o herramienta se pierde y los procesos de enseñanza- aprendizaje fracasan.

Una prueba que justifica la importancia del buen manejo de estrategias y de la mediación docente es el taller de lectura desarrollado en el año 2014 por la maestra investigadora, en el IST. Se hace referencia a *Cronopios*, espacio de interacción extraclase en el que se pudo constatar que cuando la práctica de lectura es dirigida por el docente priorizando el descubrimiento, la inquietud, el goce, la sensibilidad, el diálogo, la libertad, la escucha de la palabra, la pluralidad de sentidos, los resultados de aprendizaje son mejores. De esta experiencia significativa con estudiantes de distintos grados escolares, se infirió a su vez que hacía falta una visión integradora que, a través de la lectura, confrontara saberes diferentes, en busca de inquietudes y no de respuestas terminantes.

¹² Desempeño académico mejora sustancialmente con el uso del texto escolar [Anónimo]. El tiempo [en línea], 19 de noviembre de 2015. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16435646>

Los mismos lineamientos curriculares de Lengua Castellana¹³ señalan la importancia de la interacción entre distintos campos de estudio, para la construcción de sentidos desde una perspectiva socio-cultural, en la que se pongan en juego saberes, competencias e intereses. Es aquí, donde se encuentra el mayor aporte de esta propuesta: la pretensión de una lectura crítica de cuentos que parta de la pregunta, del diálogo dinámico entre maestros y aprendices, que rompa la atomización asignaturista y viabilice nuevas posturas sobre la realidad, el conocimiento, las ciencias y la literatura.

Así, adentrarse a la ciencia o a otras disciplinas por medio de la narración literaria, llegará a ser otro modo de comprender el mundo físico, porque representará otra forma de narrarlo y, en materia académica, exigirá por parte del maestro y del aprendiz la puesta en funcionamiento de los conocimientos, en otros escenarios enunciativos. “*No hay una sola materia científica que, en un momento dado, no haya sido tratada por la literatura universal: el mundo de la obra literaria es un mundo total en el que todo el saber (social, psicológico, histórico) ocupa un lugar*”¹⁴. En consecuencia, las obras de ficción ofrecen al docente mundos paralelos, por medio de los cuales se pueden desestabilizar los preconceptos o ideas creencias de los educandos desde variadas disciplinas, para despertar en ellos la duda, la inquietud; es decir, el pensamiento crítico.

La honda preocupación de tratar de vincular las ciencias y las humanidades ha tocado en los últimos tiempos el territorio nacional e internacional. Un libro que da cuenta de estos adelantos es *Narrar la ciencia*, obra que fue divulgada por Aquiles Negrete tras la realización de un encuentro de narradores, en México. Este se llevó a cabo en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM (EIICH-UNAM), en el 2013. Allí se compartieron

¹³ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio, 1998. p. 83.

¹⁴ BARTHES, Roland. El susurro del lenguaje. De la ciencia a la literatura. Barcelona: Paidós, 2012. p. 14.

diferentes trabajos en los que fue posible la comunicación de conceptos técnicos de la ciencia a través de formas narrativas como la novela y el cuento; publicación que justifica el problema didáctico tratado en esta investigación-acción.

En relación con las ciencias sociales y la literatura se encontraron también estudios significativos. No obstante, no se hallaron trabajos que se dieran en la Educación Media con el cuento y que establecieran a partir de él un diálogo entre las tres disciplinas mencionadas: las ciencias naturales, las ciencias sociales y la literatura. Esta situación además de justificar la importancia de realizar la investigación aquí descrita, puesto que esta se constituye en un aporte valioso a los estudios que sobre La Didáctica de la Lengua y de la Literatura se han producido, lleva a reconocer la trascendencia, complejidad y aporte didáctico del cuento. Al parecer, el mismo desconocimiento de esta forma narrativa por parte de maestros y de estudiantes le ha restado valor y le ha quitado lugar en el aula.

En vista de esto y del hecho de que los jóvenes participantes no tenían un amplio bagaje lector, se eligió el cuento como recurso didáctico para el desarrollo de esta propuesta. La idea era, una vez identificados los intereses de los estudiantes, comenzar con la lectura de cuentos cortos (no mayores en extensión a diez páginas) que les permitiera el acercamiento a nuevos textos. Así, la brevedad de este género posibilitaría la relectura en el aula y movería a la reflexión, al exigir una mirada atenta, de detalle, sin desperdicio alguno sobre el texto. En palabras de Gadamer, este ir lento descubriendo lo profundo sería un ir hacia la escucha del sentido textual, en la medida que *“tener la capacidad de oír es tener la capacidad de comprender”*¹⁵. Un segundo aspecto que motivó la elección del cuento fue la organización lógica de este y el paso que abría al lector para develar en lo evidente una historia o un relato latente. Esa labor de sacar a la luz lo oculto entonces no

¹⁵ GADAMER, Georg. Arte y verdad de la palabra. Barcelona: Paidós, 2012. p. 71.

vendría a ser otra cosa que el nivel crítico de lectura, en el que el sujeto lector se debería mover.

Por encima de la carrera o el deseo de leer muchos libros, es más relevante profundizar en algunos de ellos, generar prácticas educativas en donde podamos mostrarles a nuestros estudiantes el valor de la relectura, lo valioso que tiene ir más allá de la mera impresión; sobrepasar el emocionar, el simple efecto o el gusto común. En literatura, lo aprendimos de Rilke, importa mucho más la intensidad que la cantidad¹⁶.

De los 185 estudiantes de undécimo grado que hacían parte del IST fueron elegidos 36, para hacer esta investigación-acción. En la selección de los participantes, además de las necesidades e intereses académicos (se seleccionó el grupo de alumnos que, según los maestros, tenían mayores dificultades académicas), se tuvo en cuenta la trascendencia o repercusión positiva que, en otros campos de estudio (se piensa aquí en el campo universitario)*, podrían llegar a tener los resultados alcanzados con esta propuesta.

Ahora, en cuanto a la selección de las disciplinas implicadas es apremiante destacar que si bien el lenguaje, de forma efectiva, también podría estar en relación con otras asignaturas; en este caso particular, se prefiere el trabajo con las ciencias naturales y las ciencias sociales. El punto determinante está en soslayar la fragmentación de saberes que hace rato se superó en teoría entre el arte literario y las ciencias, pero que en la práctica escolar sigue siendo un obstáculo para el desarrollo del pensamiento, de la comprensión y la capacidad crítica.

Por ello, en primera instancia se planteó una encuesta a 9 maestros de décimo y undécimo grado (5 mujeres y 4 hombres) de diferentes áreas y a 30 estudiantes (niños y niñas que en ese entonces cursaban décimo) del mismo ciclo para

¹⁶ VÁSQUEZ, Fernando. La enseñanza literaria. Crítica y Didáctica de la Literatura. Bogotá: Kimpres, 2008. p. 18.

* La UIS, por ejemplo, ya tiene hoy un programa de licenciatura titulado “Pensamiento crítico, comunicación y lenguaje”.

determinar, por medio del análisis del discurso, las concepciones que ellos tenían sobre la lectura y el cuento literario, al igual que las prácticas que habían ejecutado alrededor de este género. Este ejercicio fue elaborado durante el segundo semestre del año 2016. De este se concluyó que la falta de claridad con relación a la lectura crítica además de la inmediatez con que se ofrecían y con que eran asumidos los textos en el aula (especialmente en este caso el cuento) impedían el desarrollo del pensamiento crítico. La lectura en aula se limitaba a la resolución de un cuestionario, de una evaluación o a la presentación de un trabajo escrito.

Para dar solidez a los datos inicialmente acopiados, en febrero del año 2017 cuando los estudiantes participantes cursaban undécimo grado, se propuso una actividad de lectura colectiva en aula, de la cual se extrajeron resultados más dicentes en cuanto a los intereses y prácticas lectoras por ellos desarrolladas. Estudiado el discurso, se hizo más notoria la necesidad de mejorar los procesos de lectura, pues los educandos relegaban la experiencia con los textos a la presentación de un resumen o al parafraseo de ideas. Para ellos, lo que se hacía en clase de lenguaje poco despertaba el interés por la lectura, de ahí que consultaran de manera frecuente reseñas y síntesis de textos en la web solo con el objetivo de cumplir con una tarea encomendada.

Complementario a esto y partiendo de que Vin Dijk en su obra *Discurso y poder* afirma que “los docentes y los libros de texto influyen en las mentes de los estudiantes”¹⁷, se determinó en un comienzo que era probable que lo dicho por los estudiantes estuviera en convergencia con las representaciones que sobre la lectura tenían los docentes que los habían orientado. Fue así como se tomó la decisión de realizar una entrevista oral a dos de las docentes del IST (profesionales del área que por más de cinco años venían manejando la clase de lenguaje en los grados noveno y décimo).

¹⁷ VAN DIJK, Teun. *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa, 2009. p. 34.

De esta se pudo inferir que las lecturas que ellas realizaban en el aula se quedaban en el Plan Lector dado por la Institución, pese a que en el manejo de este se daba total autonomía para interrelacionar lo leído con otras obras. Con referencia a las estrategias empleadas por las orientadoras, fue notorio que los textos eran abordados desde la biografía del autor y el contexto que estos abarcaban. En varias situaciones, sin haber ahondado en la comprensión de las obras, se le pedía a los estudiantes la escritura espontánea de nuevos textos, lo que acarrearía como consecuencia la confusión de los procesos de lectura y escritura y el no reconocimiento de los géneros.

Validada la influencia que por medio del lenguaje habían ejercido las docentes del IST en el estudiantado, terminó por ser apremiante que se transformaran las prácticas de aula y con estas los discursos, para que los educadores como verdaderos mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, dirigieran a los estudiantes hacia perspectivas de la realidad que en un principio no lograban dilucidar. Esto construido con base en la pregunta, significaría un paso más hacia la comprensión, hacia la reflexión y, por tanto, hacia el pensamiento crítico. “*Toda comprensión es productiva: equivale siempre a comprender de otra manera*”¹⁸. Por consiguiente, en este trabajo didáctico se tomará como base fundamentos de la Enseñanza para la Comprensión, que en sí misma es la pregunta por el comprender, en relación con la Didáctica de la Literatura y la Pedagogía de la pregunta, cuya función central es despertar la curiosidad. Todo esto, aparte de mover el asombro en el educando, creará espacios para el intercambio de experiencias de lectura más significativas.

¹⁸ TERRY, Eagleton. Una introducción a la teoría literaria. México: Fondo de Cultura Económica, 2007. p. 92.

1.2 PROPÓSITOS DEL PROBLEMA DIDÁCTICO

1.2.1 Objetivo general. Implementar una intervención didáctica, a través de la interrogación del cuento literario, para el desarrollo del pensamiento crítico, en diferentes áreas de formación de los estudiantes de undécimo grado del IST, de Floridablanca.

1.2.2 Objetivos específicos

- Indagar hasta qué punto los problemas de lectura tienen incidencia en la formación del pensamiento crítico.
- Ejecutar, como respuesta a los problemas de lectura encontrados en los estudiantes, la intervención didáctica basada en la interrogación interdisciplinar del cuento literario, para el desarrollo del pensamiento crítico.
- Evaluar la intervención didáctica a partir del progreso obtenido por los estudiantes, en sus producciones escritas y orales, tras la lectura crítica de cuentos literarios.

El trabajo de aplicación expuesto en estas páginas se compone de dos fases: una de investigación y una de intervención didáctica. En la etapa inicial o de investigación se indagó hasta dónde lograban los estudiantes del curso 11-1 del IST asumir una postura crítica para dar sentido a los textos que leían. Para esto, fueron acopiados un buen número de datos provenientes de encuestas, entrevistas y actividades de lectura hechas a los sujetos participantes. El análisis de los datos en torno a diferentes categorías, facilitó una mejor caracterización del problema didáctico.

En un segundo momento, se desarrolló la intervención. En esta fue esencial el diseño y la ejecución oportuna de la secuencia didáctica, por lo que se hizo previamente una buena selección de cuentos literarios (relatos en los que se pudieran hallar saberes de las tres áreas estudiadas) y se planificó de modo estratégico una serie de actividades que basadas en la constante interrogación llamaran la atención de los estudiantes y les presentara al tiempo un reto cognitivo. Una vez estructurada la secuencia didáctica, se ejecutó esta con los maestros y aprendices. La evaluación se realizó de manera continua y se centró en la valoración de los avances de los estudiantes en lo referente a la lectura y las habilidades propias del pensamiento crítico. Para la validación de los resultados obtenidos, se hizo un proceso de reflexión con los docentes y estudiantes participantes comparando los desempeños iniciales y finales de los mismos. En este proceso, también fueron significativos los resultados alcanzados por los educandos en las pruebas ICFES de lectura crítica.

1.3 ESTADO DEL ARTE

Con referencia a la implementación didáctica del cuento y al desarrollo del pensamiento crítico en el aula se encuentran varios estudios en el ámbito nacional e internacional. No obstante, en este documento se procura hacer mención de los que tienen mayor pertinencia en el asunto tratado, para especificar la finalidad que tienen y el aporte teórico o metodológico que brindan a esta investigación-acción.

Uno de los documentos más importantes que se hallaron, concierne al estudio cuantitativo realizado por Gladys Palacio Machado¹⁹, en el 2013, sobre “*La incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero C, de la Institución Educativa Regimio Antonio, sede Samaria, de la ciudad de Pereira*”. Esta propuesta además de presentar los resultados de diseño e implementación de una secuencia didáctica, contribuyó a desarrollar en su momento otras iniciativas institucionales como el plan de lectura.

Por otra parte, en el documento titulado “*Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria*”, de Francisca Trujillo Culebro²⁰, se expone una investigación de tipo cualitativo, en la que se estudiaron teorías acerca de la lectura, de la enseñanza de la literatura, del diseño curricular, los libros de texto y la práctica educativa misma. La relación didáctica entre los docentes, los discentes y los textos literarios fue el punto clave de este trabajo que se desarrolló en dos escenarios: España y México. Los resultados obtenidos mostraron que la manera de leer en las aulas tiene que ver con los estilos docentes en los que están implícitos los gustos personales, las preferencias, las formaciones profesionales y los años de trabajo frente al grupo.

¹⁹ MACHADO PALACIO, Gladys. La incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero C, de la institución educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, de la ciudad de Pereira. Pereira, 2013. Trabajo de grado (Magister en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en el catálogo en línea de la Biblioteca e Información Científica de la Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/3868>>

²⁰ TRUJILLO CULEBRO, Francisca. Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria. En: Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura [en línea]. No 1 2010 Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/revista/6446/V/31>> [citado en enero de 2010]

En la Revista Ciencias de la Educación del año 2010 se ofrece una investigación cuantitativa realizada por Anna Kalkanis, Jesús García y Diamarys Rodríguez²¹ sobre “*La influencia de los cuentos como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión y la aplicación de la tabla periódica en la química de noveno grado de educación básica*”. Para esto, se empleó la teoría de la complejidad y la pedagogía de la imaginación. El objetivo estuvo en replantear el enfoque de enseñanza de la química y evidenciar que la literatura brinda las posibilidades de enseñar otros saberes.

Otra de las investigaciones de gran importancia para este informe, es la publicada, por el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico (IDEP)²², en el libro *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela*. Se trata de un proyecto de enfoque cualitativo (realizado en tres fases) titulado “*El cuento de leer, una estrategia innovadora en las prácticas docentes*”. En este se promovió el uso del cuento literario como estrategia pedagógica, en los cuatro ciclos de educación básica, en un colegio de Bogotá, y se demostró el valor del cuento en la formación integral del individuo, en el desarrollo de la imaginación y de las habilidades comunicativas.

En relación con la investigación cualitativa y la mediación, a través de la lectura para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, fue realizado un estudio con estudiantes de la Universidad de Sucre.

²¹ KALKANIS TORREALBA, Anna; GARCÍA H., Jesús José y RODRÍGUEZ, Diamarys. Influencia de los cuentos como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión y aplicación de la tabla periódica en la química de noveno grado de educación básica. En: Revista Ciencias de la Educación [en línea]. No 35. 2010 Disponible en: <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n35/art6.pdf>> [citado en enero-junio de 2010]

²² COLOMBIA. IDEP. La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá. Bogotá: IDEP, 2009. p. 156.

El trabajo fue ejecutado por Alexandra Herrera y Andrea Villalba²³, en tres fases. Durante estas se demostró que la lectura sí es altamente eficiente para el desarrollo del pensamiento crítico, en la medida en que la lectura crítica y el pensamiento crítico avanzan juntos. Además de la solidez que ofreció este resultado para la presente investigación, resultó trascendental la teorización que allí se dio sobre la criticidad.

En este mismo plano, está un trabajo publicado por Marta Cecilia Tuñón y Mercedes Victoria Pérez²⁴, en la Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte. Se trata de un análisis elaborado en torno a las características del discurso en aula, en los procesos evaluativos, en una institución educativa que adoptó el modelo de Enseñanza para la Comprensión. Para esto, se empleó el método etnográfico, usando técnicas de observación no participante. Importante destacar el aporte que este estudio ofrece, en la medida en que plantea criterios para valorar si los discursos en aula propician el desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente, se halla un estudio publicado, por Begoña Oliveras y Neus Sanmartí²⁵, tras la octava convención nacional y primera internacional de profesores de ciencias naturales: “La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico”. En este

²³ HERRERA UCRÓS, Alexandra y VILLALBA MERCADO, Andrea. Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Sincelejo, 2013, 11 h. Trabajo de grado (Magister en Educación). Universidad de Sucre. Línea de investigación: educación y cognición. Obtenido del catálogo en línea del Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano: Disponible en: <http://www.edunexos.edu.co/emasued/index.php/proyectos-finalizados2/cat_view/19-universidad-de-sucre/21-ii-cohorta?limit=5&limitstart=0&order=name&dir=DESC>

²⁴ TUÑÓN PITALÚA, Marta Cecilia y PÉREZ, Mercedes Victoria. Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico. En: Zona próxima [en línea]. No 11. 2009 Disponible en: <http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/zona_proxima/11/10_CHARACTERISTICAS%20DEL%20DISCURSO.pdf> [citado en diciembre de 2009]

²⁵ OLIVERAS, Begoña y SANMARTÍ, Neus. La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. En: La Revista Educación Química [en línea]. No E. 2009. Disponible en: <<http://www.educacionquimica.info/busqueda.php>> [citado en junio de 2009]

documento se habla de la lectura como un proceso constructivo, lo mismo que del reto que representa la formación del pensamiento crítico en los jóvenes, para la comprensión de textos científicos. De nuevo, como en los textos anteriores, se corrobora que el tema de la lectura y del pensamiento crítico atañe a diferentes áreas de formación académica. Aparte de estos textos, se encuentran también estudios trascendentales para este proyecto como lo son “*Literatura y pedagogía del sentido*”, de Alfonso Cárdenas Paez²⁶ y “*Alicia en el País de las Didácticas: indecisiones y dilemas del profesor de literatura*”, de Fernando Vásquez Rodríguez²⁷, en los que se habla sobre la importancia de la lectura, de la pregunta, de la comprensión crítica y del aula como ámbito o lugar de encuentro intersubjetivo.

1.4 MARCO TEÓRICO

Este estudio se asienta en un marco teórico que asume la lectura (y sobre todo la lectura del cuento literario), más allá de un pasatiempo, como algo que forma o transforma y que no se hace aisladamente sino en la puesta en contacto de una experiencia con otra, como lo afirma Jorge Larrosa²⁸. Desde este punto de vista, el acto de leer se entiende como una búsqueda incansable de sentidos que afectan al lector, a partir del diálogo con variados textos (que son en sí experiencias de otros) en diversas situaciones de comunicación. La lectura al ser plural y dialógica se convierte pues en un excelente recurso mediador de saberes que, al abrir nuevos horizontes hacia nuevas formas de concebir el mundo, dinamiza estructuras mentales y potencializa el pensamiento crítico.

²⁶ CÁRDENAS PÁEZ, Alfonso. *Literatura y pedagogía del sentido*. En: Primer Seminario y Coloquio sobre Didácticas de las Lenguas y la Literatura (2004: Cali). Cali: Fernando Vásquez Rodríguez, 2005. p. 9-22.

²⁷ VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. *Alicia en el país de las didácticas: indecisiones y dilemas del profesor de literatura*. En: Primer Seminario y Coloquio sobre Didácticas de las Lenguas y la Literatura. 2004: Cali. Cali: Fernando Vásquez Rodríguez, 2005. p. 23-34.

²⁸ LARROSA. Óp. Cit., p. 26.

En coherencia con lo anterior, la investigación-acción aquí planteada se apoya en dos de las características que Cassany²⁹ describe sobre el pensamiento crítico y que están en relación con la lectura como experiencia. Se hace referencia a la problematización del conocimiento y a la adopción de varios puntos de vista por medio del pensamiento dialéctico. No hay lectura, ni criticidad, sin interrogación y sin diálogo; por eso, la lectura crítica y el pensamiento crítico son dos procesos que se desarrollan paralelos. De ahí que el maestro (independiente de su área de estudio) como mediador de este proceso sea el encargado de suscitar las inquietudes necesarias, para que el aprendiz las resuelva en interacción con otros, con el fin transformar su realidad. Las hipótesis, los riesgos, las divagaciones son aspectos clave para el alcance de una elevada significación en las prácticas educativas.

En esa alteración o transformación de la realidad es donde cobra importancia el texto literario. Se parte de este para derrumbar la llamada pedagogía de la respuesta y despertar el asombro, la curiosidad frente al conocimiento. Provista de un lenguaje simbólico y representativo, la literatura tergiversa la realidad, la problematiza, la presenta más compleja a la mirada del lector. *“En todo hombre opera una concepción del mundo. Cuando escribe un cuento ese hombre –el escritor- la modifica porque su propósito es estético, no lógico”*³⁰. Por ello, un cuento no es leído de la misma manera por diferentes lectores (en quienes a su vez operan variadas concepciones del mundo); cada quien lo escucha, lo interroga de forma distinta y con base en una situación determinada.

Así, la mirada del filósofo, del historiador, del biólogo, del lingüista, del literato le otorga una significación variable al texto. *“Lo que la obra nos diga dependerá del tipo de preguntas que podamos dirigirle desde la favorable posición en que estemos*

²⁹ CASSANY. Op. Cit., p. 70.

³⁰ IMBERT, Anderson. Teoría y técnica del cuento. Buenos Aires: Marymar, 1979. p. 116.

*colocados históricamente*³¹. Nunca es suficiente una interpretación crítica del discurso, se necesita siempre de una interpretación social con la que se discuta. El estudiante acostumbrado a que se le ofrezcan respuestas, ahora, en nuevos escenarios enunciativos deberá plantear preguntas y resolverlas. El texto literario como recurso, como medio de la acción didáctica, activará sus saberes y revolucionará las ideas prefijadas.

En esta medida, la literatura que es lenguaje, pero lenguaje estético, renueva (ficcionaliza) el discurso y aviva la conciencia crítica, a través de imágenes, juegos retóricos, sugerencias, indeterminaciones que el lector descubre tras la pregunta por el decir. La experiencia de lectura que conlleva al asombro es sensorial, en la medida en que se presenta como una reacción natural provocada tras el contacto y la identificación con el texto literario. *“Las respuestas son múltiples porque cada texto literario es un estímulo estético-verbal que produce diferentes reacciones o experiencias a cada estudiante lector”*³². Así que, además de mover la interrogación y la búsqueda de nuevas perspectivas, el maestro podrá contagiar a otros del placer de leer, aprovechando esa forma de expresión tan particular que tiene la literatura. Este hecho facilitará el acercamiento de los estudiantes a los textos leídos; si hay gusto, la identificación con la obra será mayor, se despertará el deseo de vivir otras experiencias como las vividas e indagar textos con un estilo similar a los ya conocidos.

Otra aspecto que justifica el trabajo con el cuento es su hipertextualidad; es decir, la inclusión de referentes de otros textos que el texto realiza. La lectura de un cuento literario demanda un modelo distinto de lector, un lector más activo, más crítico, capaz de relacionar muchas cosas entre sí, lo que a fin de cuentas representa otro rasgo característico del pensamiento crítico. *“Al igual que en el libro o la obra, a*

³¹ TERRY. Óp. Cit., p. 92.

³² FLORES, Altamirano. Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? En: La palabra. Enero-junio, 2016. No 28, p. 155-171.

*medida que leemos creamos nuestros propios anclajes o referencias individuales*³³, por lo que entre más se lea, más fácilmente se construirá la comprensión textual y se crearán conexiones.

Esta misma relectura, por ende, hará que se descubran los dos hilos narrativos o sistemas que, de acuerdo con Piglia, componen los buenos cuentos literarios, en los que un relato evidente esconde un relato latente. El entrecruzamiento de estas historias transformará pues la mirada del lector para quien incluso lo no dicho, lo sugerido, lo no resuelto, cobrará un sentido profundo. En esta sospecha se irá construyendo el sujeto o pensador crítico quien podrá ver aquello que el otro no puede ver, como pasa con *“el iceberg ese témpano tan grande que se ve y que, sin embargo, no es sino un octavo y que los siete octavos que están debajo del agua son los que lo sustentan”*³⁴. La brevedad del cuento, igualmente, pasa a ser un punto a favor en esta investigación. El estudiante, no habituado a la lectura, podrá iniciarse con algunos cuentos; saltando de un autor a otro irá comprendiendo, reconociendo tramas, características comunes, estilos narrativos, voces de otros textos. La primera línea del relato lo pondrá a la escucha y lo mantendrá expectante hasta el final, así se logrará el efecto único que busca el cuento.

Ya en este punto, es importante especificar la forma como la Enseñanza para la Comprensión y la Pedagogía de la pregunta complementan lo dicho hasta el momento. En la medida en que la primera, define la comprensión como productiva, al exigir el pensamiento y la actuación flexible a partir de lo que se sabe, ya se encuentra en relación con la Pedagogía de la pregunta y con el texto literario, que tienen asidero precisamente en la duda. Como lo explica David Perkins,

³³ MENDOZA, Antonio. comp. Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario. Barcelona: Octaedro, 2012. p. 10.

³⁴ VÁSQUEZ, Fernando. Escritores en su tinta. Bogotá: Kimpres, 2015. p. 427.

Un desempeño de comprensión exige que el alumno piense, no sólo que recuerde o repita conocimientos o habilidades rutinarios. Los desempeños de comprensión deben poder ser abordados por todos los alumnos y, sin embargo, plantear un desafío lo suficientemente grande como para ampliar sus mentes³⁵.

Los desempeños de comprensión, al igual que las preguntas bien elaboradas obligan a ir más allá de lo habitual; un más allá, que traspuesto al cuento, estimula una mirada crítica que lleva al desarrollo del pensamiento crítico.

De ahí también la importancia de la evaluación continua que propone la teoría de la Enseñanza para la Comprensión en la que se basa este trabajo de intervención didáctica. Con ella se busca realizar de manera constante comparaciones entre desempeños, para valorar el avance obtenido. Traducido al trabajo con la lectura de los cuentos en el aula se hace referencia al análisis del progreso en los procesos de lectura y, sobre todo, de relectura. Preguntar y preguntarse frente a un texto es una manera de pensar (de pesar, poner a modo de balanza, según la etimología del término) hasta qué punto ha ido la comprensión propia y ajena, es determinar la perspectiva crítica que ha orientado la lectura.

En esta medida, será trascendental la relación hermenéutica que se establezca entre el autor, el texto y el lector, a través de la apertura del sentido y de la interrogación. El carácter propio de la obra literaria, como lo expresó Gadamer³⁶, es cambiante; de ella se pueden extraer, en cada situación cultural o histórica, nuevos significados quizá nunca previstos por el propio autor. Los cuestionamientos del docente, junto con los del estudiante, saltarán constantemente de la comprensión a la explicación y de esta a aquella, por caminos diversos de lectura que romperán la cotidianidad de la acción pedagógica. La misma hermenéutica favorecerá entonces la interpretación de los textos-enunciados creados por los educandos,

³⁵ STONE WISKE, Martha, *et al* [en línea]. La Enseñanza para la Comprensión. Buenos Aires: Paidós, 1999. Disponible en: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf>

³⁶ TERRY. Óp. Cit., p. 91.

comprendiendo que estos, como formas de pensamiento, serán tomados en cuenta desde lo situacional. Se irá pues de una interpretación textual a otra, dialogando, modelando, construyendo el discurso en el hacer académico.

Como complemento a lo anterior, aparece el Análisis Crítico del Discurso (ACD); perspectiva teórica primordial para el estudio de las ideologías, de las visiones de mundo, de los contextos sociales y culturales que comportan los textos literarios y que ponen en juego los lectores en la práctica de lectura. “*La mayor parte de las creencias sobre el mundo las adquirimos a través del discurso*”³⁷; por ello, maestros y estudiantes, en su interacción en el aula, además de llegar a acuerdos de comprensiones, reflexionarán en torno a las relaciones significativas entre el lenguaje y los modelos o constructos sociales que ofrece la literatura.

De igual manera, en los juegos de lenguaje que ciertos relatos plantean con elipsis, finales sugeridos, cambios temporales o de narrador, se hallan relaciones complejas de significación que el lector debe descubrir y reconstruir en el acto de lectura, a través de la técnica de la pregunta. Preguntar diferente es pensar diferente y, por tanto, leer diferente. Un buen criterio para valorar la profundidad de las preguntas y de los discursos que surjan está en las técnicas, para la comprensión crítica, formuladas por Daniel Cassany, en sus libros *Tras las líneas* y *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*.

Finalmente y como complemento de lo anterior, se citan otras obras de importancia para este estudio como lo son *Realidad mental y mundos posibles*, de Jerome Bruner y *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, de Teresa Colomer; discursos en los que también se comprende la literatura como aquella que propicia las mejores condiciones para la formación del lector crítico. Es justo aclarar que aparte de estas fuentes teóricas, se tienen otras fundamentales: *En busca del texto*.

³⁷ DIJK. Op. Cit., 162.

Teoría de la recepción literaria, compilación de Dietrich Rall; *Tiempo y narración*, de Paul Ricoeur; *La lectura, otra revolución*, de María Teresa Andruetto y, finalmente, *Para ser letrados y Describir el escribir*, de Daniel Cassany. Se citan estas por dar a conocer algunas referencias entre el conjunto de textos que se encuentran sobre este asunto.

1.4.1 Enfoques pedagógicos y conceptos clave sobre didáctica, didáctica de la lengua, de la lectura y de la literatura. Definidos en términos generales los fundamentos teóricos base se plantea brevemente el enfoque epistemológico y pedagógico del aprendizaje de la lengua y de la pedagogía que comporta esta investigación-acción; lo mismo que el concepto de didáctica y de didáctica específica de la lengua, de la lectura y de la literatura que la orienta.

Un primer aspecto clave en la investigación-acción es el enfoque constructivista de formación que lo sustenta. En este, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua se concibe como una construcción permanente, que se da en la interacción entre sujetos que aprenden y el mundo circundante. Así pues, se parte del reconocimiento de que “*hay muchas formas de construir o de aprender construyendo*”³⁸, de representar, de interpretar la realidad. El sujeto de aprendizaje, siendo eminentemente activo, otorga significado a la realidad a partir de su propio saber; construyendo el mundo, construye a su vez la mirada con la que ve el mundo. En esta dinámica el maestro actuará como favorecedor de espacios de aprendizaje, presentando a sus estudiantes nuevos modelos para interpretar el medio que los rodea.

³⁸ POZO, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial, 2012. p. 147.

En estas circunstancias particulares en que se habla de la lectura de cuentos literarios para el desarrollo del pensamiento crítico, el maestro aparecerá entonces como un primer modelo de lector que, por medio de variadas estrategias discursivas y en trabajo conjunto con los educandos y maestros participantes, propondrá caminos alternos de comprensión de las obras estudiadas.

Expuesto este enfoque, se comprende el horizonte pedagógico que tiene esta propuesta al poner en relación los planteamientos de la Enseñanza para la Comprensión, de Perkins y de la Pedagogía de la pregunta, de Freire. Ambas visiones de la educación apoyadas en la pregunta sitúan al maestro y al aprendiz en escenarios dialógicos complejos, en los que se hace necesario reestructurar conocimientos y generar nuevas soluciones a los problemas.

El conocimiento es como un balón de fútbol. Para poder jugar es necesario tener el balón, pero el balón no constituye el juego. Lo importante es qué hacen los jugadores con el balón: las estrategias que utilizan, los movimientos que realizan, las jugadas y los pases que hacen, y todo esto con la gran ventaja de que tanto el entrenador como los jugadores conocen sus fortalezas y debilidades. Así es la Enseñanza para la Comprensión, lo que se quiere observar en el aula, no es solamente el conocimiento (el balón). No se trata simplemente de que los estudiantes conozcan la información. Es importante que ellos den explicaciones, debatan, argumenten, resuelvan problemas, tomen decisiones pensantes, descubran lo desconocido, ofrezcan explicaciones y logren conocerse como aprendices, con sus debilidades y fortalezas. Es decir, llevar a los estudiantes a poner el balón en la jugada.³⁹

Traspuesta esta metáfora de Perkins a la lectura crítica de cuentos que aquí se propone, se podría afirmar que lo importante de este asunto no está en lo que los estudiantes puedan llegar a conocer sobre las obras y los autores de las obras; sino en lo que ellos puedan llegar a experimentar a partir del contacto con las mismas. Por ello es tan decisivo el papel del maestro, sujeto encargado de preguntar; es

³⁹ BARRERA, María Ximena. ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? En: Ruta maestra. Ed 9. [en línea]. Disponible en: <<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-9/pdf/4.pdf>>

decir, de iniciar la jugada en el aula, para hacer que los educandos también vayan tomando el hábito de preguntar, que reflexionen, curioseen, discutan y argumenten.

Unido a estas concepciones aparece el Aprendizaje Significativo de Ausubel en el que se considera hay un mejor aprendizaje cuando los estudiantes son capaces de recordar sus pre-saberes, de formular interrogantes y de confirmar sus nuevos conocimientos*. Esta teoría de aprendizaje que Pozo denomina al tiempo aprendizaje constructivo, genera una reorganización interna de las representaciones que conlleva al individuo hacia la comprensión. “*Comprender es ante todo organizar, poner orden en lo aleatorio*”⁴⁰. De este modo, puede decirse que el estudiante- lector ha comprendido un texto cuando, más allá de parafrasearlo, es capaz de captar su organización y de darle un sentido.

Otro término de importancia para este trabajo de aplicación es el de didáctica. Antonio Medina y Francisco Salvador en su obra *Didáctica general* formulan una definición que se articula de manera oportuna con la propuesta descrita, al asumir la didáctica desde una visión activo- participativa, asignándole al maestro no solo la función de enseñar (docere), sino también de aprender (discere). “*El docente es el que enseña, pero a la vez es el que más aprende en este proceso de mejora continua de la tarea de co-aprender con los colegas y los estudiantes*”⁴¹. En este sentido el conocimiento de la lengua, de la lectura y de la literatura será direccionado en el aula con una intencionalidad formativa; acción didáctica en la que el maestro se perfilará como un sujeto estratégico que de continuo busca caminos de acceso al saber y quien por medio de la experimentación y del hallazgo de nuevas técnicas

* La teoría del aprendizaje significativo considera que los estudiantes aprenden mejor cuando formulan preguntas. Esto da mayor coherencia a la relación que aquí se plantea entre la Enseñanza para la Comprensión, la Pedagogía de la pregunta y el Aprendizaje Significativo; pues las tres le ofrecen importancia a la interrogación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

⁴⁰ POZO. Óp. Cit., p. 274.

⁴¹ MEDINA, Antonio y SALVADOR, Francisco. *Didáctica general*. Madrid: Pearson, 2009. p. 7.

va transformando su quehacer, tomando siempre como referente las necesidades y requerimientos de aprendizaje de los educandos

En coherencia con lo expuesto con anterioridad y con los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, la lengua se concibe en este planteamiento didáctico como un código que “*se aprende en la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos*”⁴². De ahí que el proyecto se dirija hacia la construcción de espacios de discusión en aula, en los que se dé un cuestionamiento permanente, a través de un juego lingüístico entre sujetos (maestros y aprendices) con objetos significantes del mundo. Así la lengua, en situaciones reales de comunicación, se irá reconstruyendo y transformando.

Por su parte, el acto de lectura (que de hecho implica la puesta en funcionamiento de la lengua) se define, en términos de Larrosa⁴³, como el diálogo de experiencias, a partir de las cuales se formulan hipótesis que al ser contrastadas con el acervo cultural, conducen al lector a la construcción de discurso. De esta manera, la enseñanza de la lectura aquí aparece como la apertura del sujeto al lenguaje y a sus posibilidades de formación y transformación.

Esta didáctica de la lectura se interrelaciona con la didáctica de la literatura, en la medida en que la literatura se asume como el lugar de encuentro, en una vía de acceso a la pluralidad de saberes (pues está más allá de lo estético y lo artístico), al descubrimiento de lo desconocido y, por ende, a la complejidad del mundo. “*La literatura, en tanto constructora de mundos posibles, puede cuestionar nuestros propios mundos y de esa forma señalar posibles caminos de acercamiento a la autenticidad del ser*”⁴⁴. Con el texto literario como medio de la acción didáctica, tanto

⁴² MEN. Óp. Cit., p. 20.

⁴³ LARROSA. Óp. Cit., p 18.

⁴⁴ OJEDA, Ana Cecilia. Didáctica y literatura como vocación. . En: Primer Seminario y Coloquio sobre Didácticas de las Lenguas y la Literatura (2004: Cali). Cali: Fernando Vásquez Rodríguez, 2005. p. 41.

maestros como aprendices reconstruyen representaciones, renuevan el discurso y avivan la conciencia crítica a través del acercamiento a la realidad.

1.5 MÉTODO, METODOLOGÍA Y TÉCNICAS PARA UNA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA ALREDEDOR DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En esta oportunidad, se recurrió a la investigación-acción como herramienta metodológica de análisis de la realidad educativa del IST. La idea era, a través de la interpretación cualitativa de los datos obtenidos en la investigación, diseñar una intervención didáctica oportuna e innovadora que transformara las prácticas de aula. La pertinencia de este tipo de investigación estuvo en que posibilitó el trabajo con las ideas o imaginarios de los propios participantes del escenario estudiado, haciendo incluso que el investigador (por ser también partícipe de esa realidad) se involucrara y viviera plenamente la experiencia.

Como se mencionó con anterioridad, esta propuesta didáctica fue ejecutada en una institución privada, del municipio de Floridablanca (Santander). La iniciativa, puesta en marcha con un grupo de 36 estudiantes de undécimo grado de los 184 que hacían parte de la promoción, fue avalada desde un inicio por Rectoría y Coordinación académica. Tuvo además el apoyo de docentes de diferentes áreas del saber y, en particular, de aquellos que orientaban las asignaturas de lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales en grado once.

La participación de los maestros se consideró siempre esencial para el cumplimiento de lo propuesto, en vista de que como dice Alatorre *“para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que éstas cambien se precisa un profesorado capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente, que se*

*constituya en investigador de su propia práctica profesional*⁴⁵. De ahí que, desde este sentido teórico, el maestro investigador se mostrara permanentemente como aprendiz, reestructurando su práctica educativa y reflexionando sobre los avances de aprendizaje que manifestaban los estudiantes frente a las acciones realizadas. La siguiente imagen representa la espiral de ciclos o el procedimiento base de la investigación-acción presentada.

Figura 1. Ejemplo de la espiral de ciclos de la investigación-acción



Fuente: ALATORRE, Antonio. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2008

Así, en primera instancia con el acopio oportuno y minucioso de datos fue clarificado el problema didáctico. A partir de la información recogida se elaboró una acción estratégica de intervención (que en este caso correspondió a una secuencia didáctica) y se observó con rigurosidad el efecto que esta iba teniendo sobre la práctica. Por ser cíclica, de forma constante, la investigación-acción requirió de revisiones y de replanteamientos al plan proyectado para el logro de lo propuesto. Todo estuvo sopesado por un proceso crítico, de reflexión, en el que participaron tanto maestros como estudiantes del IST.

⁴⁵ ALATORRE, Antonio. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2008. p. 11.

De otra parte, complementaria a esta estrategia metodológica, se contó con la perspectiva crítico-social de Carr y Kemmis, en la cual fue considerada la reflexión y la adopción de una postura crítica como formas de avanzar y tomar conciencia ante los problemas encontrados; tal que el maestro comprometido con su labor, de continuo cuestionaba su práctica educativa, es decir, analizaba su manera de enseñar, sus teorías y su modo de organizar las distintas sesiones de clase.

1.5.1 Fase de investigación. Esta fase inicial de planificación implicó la selección adecuada de diferentes instrumentos para la compilación de datos, pues el objetivo era determinar las necesidades de lectura y el nivel de criticidad de los estudiantes de 11-1 del IST y cómo esto incidía en el desarrollo del pensamiento crítico. Para esto, se llevaron a cabo encuestas escritas con preguntas abiertas, prácticas de lecturas grupales y entrevistas orales no estructuradas. La información obtenida en esta etapa fue organizada asociando las respuestas relevantes por tendencias, a partir de las cuales se logró de igual modo reconocer las representaciones o ideas comunes que se tenían sobre la lectura crítica y el cuento literario, además de los caminos habituales que se seguían en la lectura de textos. El análisis de lo dicho por los participantes permitió la caracterización de las necesidades de aprendizaje de los educandos que sobre todo manifestaban dificultades para leer con criticidad y disfrutar de la lectura.

Antes de avanzar en la descripción de esta fase, es preciso mencionar que la colaboración de las directivas, la disposición de los sujetos participantes, la completa infraestructura física, la organización institucional y los variados recursos de que se disponía en el IST (aulas con video-beam y parlantes, equipos de filmación con alta tecnología, plataforma pedagógica, auditorios, entre otros) facilitaron la implementación de las actividades y la puesta en marcha de herramientas para el acopio de información. Por ejemplo, en el caso de la encuesta escrita y de la entrevista que debía hacerse a docentes, la institución ofreció en horas de clase el espacio oportuno para su ejecución, por lo que los profesores

involucrados fueron durante un breve tiempo reemplazados por otros que tenían en su horario disposición.

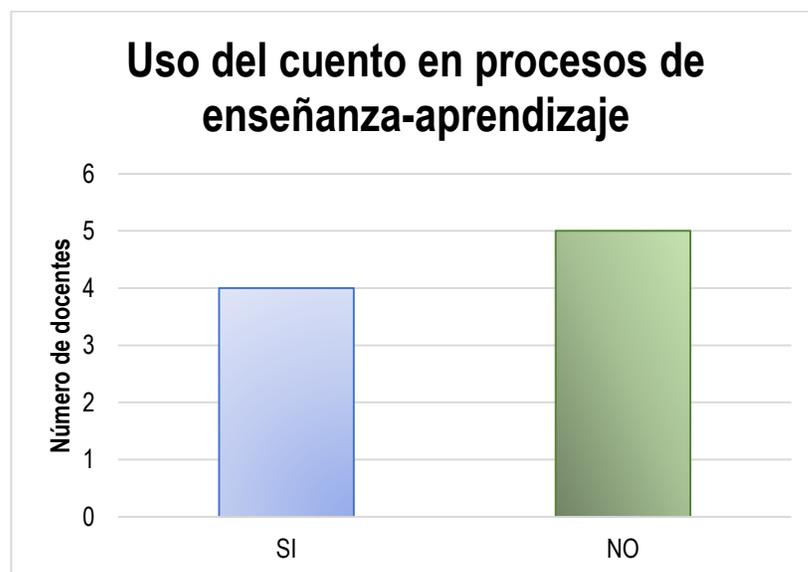
Un primer instrumento que se aplicó fue la encuesta escrita. (Anexo A) Se hizo a 39 integrantes de la comunidad educativa (9 docentes y 30 estudiantes), en el segundo semestre del 2016. Las preguntas que se plantearon debieron adecuarse en registro para su comprensión, según estuviesen estas dirigidas a los aprendices o maestros involucrados. La población estudiantil (jóvenes que estaban entre los 15 y 17 años) fue seleccionada atendiendo a necesidades institucionales; ya que de los 5 grupos de décimo, se eligió el que arrojaba en su momento los más bajos resultados académicos en las diferentes asignaturas y, en especial, en el área de lenguaje. Esto pudo igualmente corroborarse con los resultados del último simulacro desarrollado en julio de 2016, en el IST, por la corporación Leo Doncel (Entidad que trabaja con pruebas de Estado y que tiene convenio desde hace tiempo con la institución); prueba en la que la gran mayoría de estudiantes de 10-1 se encontraba en rangos de desempeño insuficiente. De los maestros encuestados, se eligieron los que daban clase en décimo y undécimo grado y sin importar que la investigación-acción interrelacionara solo las áreas de lenguaje, ciencias naturales y sociales, se interrogó también a los docentes de ética, física, inglés, química, matemáticas y filosofía con el fin de reconocer en qué grados y asignaturas se había estudiado este género.

Tabla 2. Preguntas de la encuesta aplicada a maestros y estudiantes

PREGUNTAS PARA MAESTROS	PREGUNTAS PARA ESTUDIANTES
1. ¿Qué es para usted la lectura crítica?	1. ¿Qué es para usted la lectura crítica?
2. ¿Utiliza el cuento para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula?	2. ¿Cómo se utiliza el cuento en el aula?
3. ¿Qué cuentos ha trabajado desde su disciplina?	3. ¿En qué área o áreas se ofrece el espacio para la lectura de cuentos?
4. ¿Qué estrategias utiliza en las actividades de lectura de cuentos?	4. ¿Qué estrategias utilizan los maestros en las actividades de lectura de cuentos?

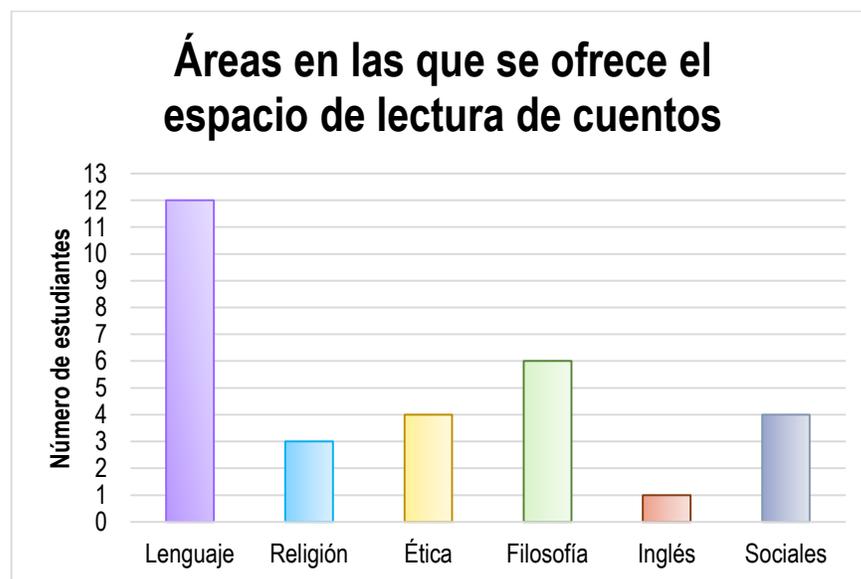
En cuanto a los resultados de la encuesta, se logró dilucidar que si bien un 44% de los maestros decía utilizar el cuento en el aula, era notorio que no lo hacían en grados superiores y que además había una tendencia a confundir este género con otros como la parábola, el ensayo, la anécdota, la fábula y la caricatura. Frente a la pregunta 2, por ejemplo, las docentes de ética y sociales escribieron respectivamente: “En el aula manejo, textos como parábolas, ensayos, escritos en ocasiones narrativos, textos publicitarios, textos críticos, caricaturas”, “En 11 y 10 (grados en los que oriento) no involucro el cuento puesto que priorizo fuentes primarias y secundarias de contenido económico, político, democrático e histórico”. Con esto quedó evidenciado que, además del desconocimiento del cuento como género, por parte de los maestros no se habían adelantado propuestas didácticas que tomaran como recurso la lectura de cuentos literarios para el desarrollo del pensamiento crítico y la interdisciplinariedad. Las asignaturas estaban desligadas y el saber que bien podría aportar el área de lenguaje a otras disciplinas, para la comprensión de distintas estructuras textuales y el análisis crítico de textos, se perdía.

Figura 2. Uso del cuento en los procesos de enseñanza-aprendizaje



Lo dicho por los estudiantes también resultó de importancia para la caracterización del problema didáctico pues, aparte de reafirmar el desconocimiento que había sobre el cuento, llevó a identificar prácticas de lectura que se venían dando y que pedían con urgencia ser transformadas: *“Se utiliza en ciertas actividades propuestas por la orientadora, las cuales dependen de la creación de un cuento o la lectura de uno y a partir de esto responder ciertas preguntas”* (P29), *“De vez en cuando se utiliza en actividades de clase, ya sea para crear uno, o para responder preguntas en base a él”* (P4). Así, aunque el 42% de ellos respondió que en el área de lenguaje era en donde se daba el espacio para la lectura de cuentos, más del 80% coincidió en que esto solo se hacía para resolver preguntas o para producir un nuevo texto.

Figura 3. Áreas en las que se ofrece el espacio de lectura de cuentos



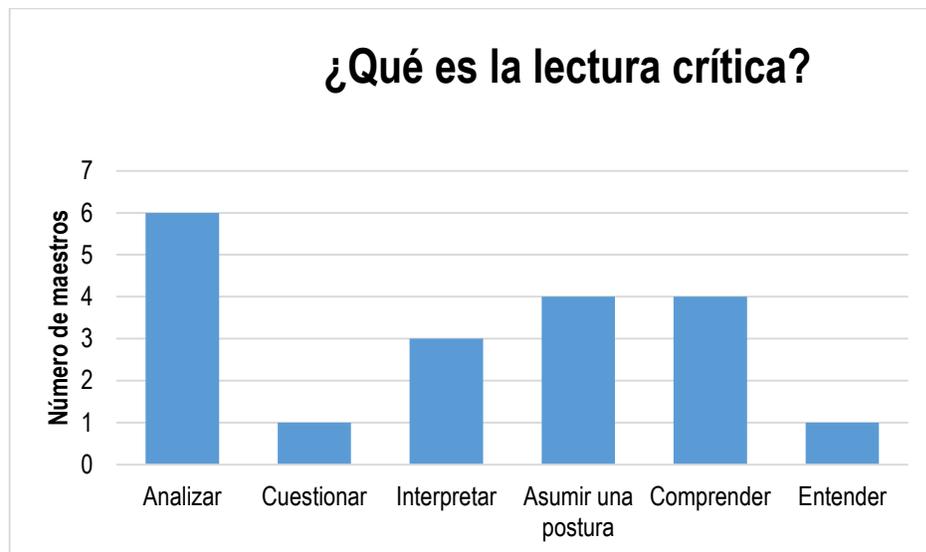
Como se observa en el gráfico anterior, no se daba lugar al cuento en las ciencias naturales, ya que se seguía considerando la lectura y sobre todo la lectura de este género como un asunto exclusivo de campos o disciplinas como: el lenguaje, la filosofía, las ciencias sociales, la ética y la religión. De otro lado, el hecho de dar

también las preguntas a los estudiantes, antes de permitir que ellos mismos las construyeran, hacía que el proceso de lectura se trivializara o se limitara a la mirada del maestro, lo que acarrearba la pérdida de la curiosidad, del diálogo y de la sensibilidad, aspectos tan esenciales para el alcance de la lectura crítica. “*La lectura crítica es un medio o método por el cual se transmite una debida información de un texto de un nivel demasiado complejo con una única respuesta*” (P12). El estudiante de manera errónea, como en el caso anterior, llegaba entonces a pensar que la significación de un texto se agotaba tras la resolución de las preguntas que le formulaba el profesor, sin saber que eso era apenas el principio de una posible construcción de sentido.

Figura 4. Representaciones de los estudiantes encuestados sobre la lectura crítica



Figura 5. Representaciones de los maestros encuestados sobre la lectura crítica



En cuanto a las representaciones sobre la lectura crítica de los docentes y estudiantes, puede decirse que pese a que un alto porcentaje coincidía en afirmar que para este proceso se requería de un análisis profundo, en las prácticas de aula esto no se reflejaba, pues tanto unos como otros recurrían antes que al estudio intrínseco del texto, a la consulta de datos biográficos y de referentes contextuales. En este sentido la lectura no superaba niveles superficiales, pues se pretendía alcanzar la comprensión desde fuera, dejando a un lado las hipótesis e inferencias que se podían realizar a partir del título, de los diálogos, de la forma de organización, del comienzo o del final de un texto.

La segunda parte de esta fase de investigación se desarrolló en febrero de 2017, cuando los estudiantes participantes cursaban undécimo grado. Los jóvenes fueron distribuidos en pequeños equipos de trabajo, en los que se les asignó la lectura colectiva de uno de los derechos del lector, de Pennnac. El objetivo era leer y discutir el derecho seleccionado y, posteriormente, buscar la manera de compartirlo y argumentarlo, de modo oral, ante los demás compañeros de clase. Para no

desatender a información relevante, la práctica de lectura fue registrada mediante grabaciones en video; lo que arrojó datos complementarios a los ya obtenidos en la encuesta inicial.

Previo a la lectura ¿qué orientaciones, por lo general, se daban en clase de lenguaje?
(Docente investigadora)

Nos ponían en plan lector y era como...Hagamos un trabajo y ya. Luego lo evaluaban.
Una vez hicimos un trabajo sobre *Madame Bovary*. (P24)

¿Leíste completo *Madame Bovary*? (Docente investigadora)

Ehhh no... (P24)

Entonces, ¿cómo hiciste el trabajo? (Docente investigadora)

Precisamente me fui por lo fácil, porque como que la profesora muchas veces era inspiradora en aquello de que ella pues sabe francés y dice poemas muy bien y a veces lo apasiona mucho a uno, pero con los poemas, con las obras como tal no es tan profunda. Entonces como que *Madame Bovary*, no sé, solo nos puso a que lo leyéramos.
(P24)

¿Has leído obras completas? (Docente investigadora)

Solamente una, pero es como de 70 hojas. La del Lazarillo. (P3)

Bueno, y ¿qué concluiste de esa lectura del Lazarillo? (Docente investigadora)

La verdad no me acuerdo. (P3)

¿Por qué la leíste? (Docente investigadora)

Porque la profesora dijo que cada quien tenía que leer un libro, entonces yo escogí como la más cortica. (P3)

Estas dos nuevas intervenciones de los estudiantes ratificaron que las prácticas de lectura se quedaban en la elaboración de trabajos escritos y en la resolución de preguntas dadas. Los mismos aprendices al reconocer que no se exigía mucha profundidad en la lectura de las obras, decían consultar síntesis o resúmenes en la web. Otros, sin importar si les gustaba o no, buscaban el texto más corto, solo por cumplir con lo pedido por la profesora. En consecuencia, la lectura se convertía en el aula en una técnica de constatación superficial e inmediata de contenidos, que estaba muy lejos de la experiencia de comprensión y del ejercicio de sospecha, de duda, propio de la lectura crítica.

Adicional a estas acciones y con el fin de contar con información más completa, en marzo de 2017 se ejecutó una entrevista oral no estructurada a las docentes que orientaban la asignatura de lenguaje en noveno y décimo grado. Cada entrevista

fue grabada en audio y realizada por separado. Aunque solo una de los dos profesoras entrevistadas había participado de la anterior encuesta escrita, se pudo comprobar la influencia que ellas habían ejercido en el aula y la convergencia que había entre los discursos, en los que era claro que se confundía la literatura con actividades espontáneas que se hacían para promover la creatividad. Ante la pregunta sobre las estrategias que empleaban para llevar a los estudiantes a la comprensión de los cuentos leídos. Las docentes respondieron:

Acá se trabaja con una introducción a la obra, entonces antes de tal vez llegar a abarcar la lectura de la obra como tal, se hace una introducción al autor, una contextualización, entonces partimos de eso; seguido pues, al estudio de la biografía, para determinar tal vez, esos elementos que el autor puede plasmar en sus escritos. (Docente 1 de lenguaje)
Se ha trabajado en todos los grados que te mencioné, ¿qué estrategias he utilizado en el aula con los chicos?...primero que todo pues antes de iniciar a leer un cuento, nosotros primero hablamos de los autores, pues para mí es importante que ellos conozcan el autor y así pues pueden tener un poco más de conocimiento o comprensión, con respecto a la historia que se van a enfrentar. (Docente 2 de lenguaje)

Del análisis de estas respuestas, también se pudo deducir que una dinámica particular que se daba en las aulas era que el docente antepone su experiencia de lectura y condicionaba la mirada del educando, quien solo lo observaba reaccionar ante las obras, sin llegar a vivir su experiencia personal con el texto. Todo lo cual, en palabras de Rosenblatt, se convertía en una carga inútil para el estudiante porque no había desarrollado un sentido propio de la literatura. *“Por eso muchas veces se muestran inseguros y confundidos cuando se les da la oportunidad y la responsabilidad de expresar sus propias respuestas francas ante la obra”*⁴⁶.

Claro lo expuesto hasta este punto, se precisa mencionar que en el manejo de toda esta información, debió realizarse una selección y una transcripción rigurosa de episodios pertinentes. Este corpus a su vez, fue analizado siguiendo el procedimiento de triangulación que esboza Francisco Cisterna y que plantea cómo

⁴⁶ ROSENBLATT, Louise. La literatura como exploración. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. p. 88.

se complejiza este proceso cuando hay que integrar todo el ejercicio de campo. En este caso, fue necesario entrecruzar algunos de los datos obtenidos en la encuesta, con los de las notas de video y la entrevista oral, para estudiar la coherencia entre lo dicho por los maestros y estudiantes sobre la lectura crítica y el cuento literario.

Tabla 3. Categorías de análisis de la fase de investigación

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Docentes	Síntesis integral
LECTURA CRÍTICA	1. Representaciones sobre la lectura crítica.	1. "Lectura crítica se refiere a una lectura y análisis más a fondo de un texto con el fin de entender a la perfección la lectura; esto conlleva a investigar, sacar conclusiones, palabras claves, etc.". (P7)	1. "La lectura crítica requiere análisis, para llegar así a plantear una posición frente al texto" (Docente de lenguaje)	1. Estudiantes y maestros coinciden al considerar que la lectura es un proceso que requiere del análisis textual; no obstante, en sus prácticas esto no se presenta, pues por lo general la lectura se queda en el estudio de datos biográficos y contextuales. Si bien estos referentes son importantes, el problema está en limitar a ellos la lectura de una obra.

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Docentes	Síntesis integral
		<p>2. Es la capacidad de analizar y/o descifrar un texto". (P25)</p>	<p>2. "Es la capacidad que tiene el lector de analizar y entender lo que el autor plantea para poder utilizarlo en cualquier contexto" (Docente de ciencias naturales)</p>	<p>2. I emplear de forma frecuente el término descifrar, los estudiantes dejan entrever que aún en ellos está arraigada la idea de que leer es decodificar y no dialogar con el texto.</p>
<p>CUENTO LITERARIO</p>	<p>1. Función del cuento en el aula.</p>	<p>1. Se desarrolla a través de actividades recreativas propuestas por el profesor como leer y responder las preguntas o recrear el cuento a través de una obra teatral". (P2)</p>	<p>1. En el aula manejo, textos como parábolas, ensayos, escritos en ocasiones narrativos, textos publicitarios, textos críticos, caricaturas". (Docente de Ética)</p>	<p>1. as respuestas dadas evidenciaron desconocimiento sobre el género. Se entremezcla sin claridad, el cuento con otros géneros. El cuento no es utilizado en el área de ciencias, ni en los grados superiores como décimo y once.</p>

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Docentes	Síntesis integral
	2. Estrategias para la lectura de cuentos	2. Se utiliza en ciertas actividades propuestas por la orientadora, las cuales dependen de la creación de un cuento o la lectura de uno y a partir de esto responder ciertas preguntas" (P29)	2. "Bueno, yo pienso que una de las estrategias es la motivación para la creación de nuevas obras a partir de lo leído" (Docente 1 de lenguaje)	2. Sin haber comprendido el relato, se le pide al estudiante la escritura de uno nuevo, por eso no se sale del parafraseo textual. La comprensión lectora requiere de unos procesos distintos a la producción escrita.

Concluido este cotejo de datos, se determinó la incidencia que tenían ciertas prácticas de lectura en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes. Si el maestro no actuaba como mediador o posibilitador de nuevas perspectivas y sentidos, era probable que como en las situaciones esbozadas los educandos apenas tocaran niveles literales e inferenciales de lectura, que estaban lejos de la duda y de la reflexión continua. De ahí que, estudiados estos aspectos y atendiendo a la desvalorización institucional que había alrededor del cuento literario, se haya pensado en la planificación de una secuencia didáctica que partiera de la lectura crítica de textos literarios breves para el desarrollo del pensamiento crítico.

1.5.2 Fase de intervención didáctica. Acopiados y analizados los datos de la fase precedente, hubo mayor claridad en lo concerniente a las necesidades de lectura de los estudiantes de 11-1 del IST.

Los hallazgos revelaron que las representaciones que se tenían sobre la lectura crítica y las prácticas de aula que se llevaban a cabo entorpecían el desarrollo del pensamiento crítico, pues el aprendizaje en lugar de ser problemático y autorreflexivo, era mecánico, monótono y repetitivo.

Por ello, debía ser diseñada con urgencia una intervención didáctica que por medio de la lectura crítica intentara resolver dicha problemática y que además de posibilitar el fortalecimiento de habilidades del pensamiento en maestros y estudiantes, le diera un espacio diferente al cuento literario, a la lectura y a la pregunta en el aula.

De toda la variedad de intervenciones didácticas que pudieron haberse efectuado para estos fines, se eligió la secuencia didáctica, ya que esta aparte de contar con una clara organización estructural (actividades de apertura, desarrollo y cierre), demandaba la generación de acciones significativas en el aula, en las que era esencial que el aprendiz vinculara conocimientos y experiencias previas a las nuevas situaciones en busca de dar solución a algún interrogante o problema encontrado.

De tal modo, ya estudiado el escenario, los participantes de la investigación y definidas sus necesidades de aprendizaje, se inició la elaboración de la secuencia didáctica alrededor de la lectura y del pensamiento crítico. Para esto, se proyectaron 35 sesiones de clase, distribuidas en tres momentos de trabajo con el cuento literario: lectura comentada, lectura por placer o goce estético y lectura dialógica y producción escrita de micro-relatos. El espacio fundamental de ejecución de esta iniciativa fue el aula misma de clase, a excepción del último momento que requirió, por la participación alterna de los tres maestros involucrados, el uso del auditorio mayor del plantel.

Por lo que atañe a la evaluación del aprendizaje y del proceso en sí, es preciso señalar que se recurrió a la evaluación formativa y sumativa, puesto que estas modalidades trabajadas en paralelo permitían tanto la valoración permanente del avance o de las dificultades de los educandos participantes, como del resultado obtenido por ellos al cierre de la secuencia didáctica.

Robert Stake utiliza una figura literaria para explicar las diferencias entre una evaluación sumativa y una formativa. El autor compara la situación de un cocinero con la de un cliente, que corresponderían a dos etapas del proceso culinario. El proceso de elaboración de la comida donde el cocinero tiene la oportunidad de realizar todos los cambios que desee y el resultado final de ese proceso que es la comida propiamente dicha, el cual deberá ser valorado por el cliente⁴⁷.

De este modo y según la metáfora de Robert Stake, el maestro investigador como el cocinero en un proceso culinario, aprendería en los dos momentos: durante la elaboración de la secuencia didáctica en la que podría intervenir para realizar todos los cambios que fuesen necesarios y a partir de los resultados arrojados al cierre del proceso.

En este sentido, la evaluación formativa fue trascendental en la construcción y aplicación de la propuesta didáctica, ya que a medida que fueron desarrolladas las actividades en ella programadas se lograron descubrir nuevas necesidades de aprendizaje, ante las que se pudo actuar de manera oportuna, reestructurando las acciones iniciales, en busca de mejores resultados. La evaluación sumativa por su parte, se dio como validación del proceso general y se ejecutó estando próximos a la terminación de la secuencia. Para ello, se tomaron como base los desempeños obtenidos por los estudiantes en las pruebas SABER 11 de lectura crítica efectuadas la última semana de agosto de 2017. El contraste entre los resultados de los primeros simulacros y la prueba SABER final dio muestra del progreso de los educandos en lo concerniente a la lectura y al pensamiento crítico.

⁴⁷ CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. La evaluación como experiencia total. Logros- objetivos- procesos competencias y desempeños. Bogotá: Nomos, 2000. p. 28.

Expuestos ya a grandes rasgos estos aspectos, en el próximo capítulo se detalla más concretamente el proyecto de intervención didáctica, lo mismo que el análisis elaborado en la puesta en marcha de la secuencia, la toma de decisiones que derivaron ante las dificultades presentadas y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y de la propuesta en general.

2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En este segundo capítulo se expone de forma detallada la propuesta de intervención didáctica que se diseñó y se puso en práctica para dar solución a las dificultades de lectura que manifestaban los estudiantes de 11-1 del IST y que les impedía el avance en el desarrollo del pensamiento crítico. En la construcción de la secuencia proyectada se tomaron como horizontes pedagógicos y didácticos los postulados antes señalados y, en específico, lo sugerido por Fernando Vásquez en los ensayos “El Quijote pasa al tablero” y “Alicia en el país de las didácticas”.

Esta propuesta, que empleó como recurso didáctico el cuento literario, inició en marzo y finalizó en octubre de 2017. Se implementó con 36 estudiantes de undécimo grado (23 hombres y 13 mujeres) y 3 docentes coordinadores de las áreas de lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales. Las 35 sesiones que abarcaron esta iniciativa fueron distribuidas en tres momentos: uno de lectura comentada que se dio en 6 sesiones, otro de lectura por placer o goce estético realizado en 9 sesiones y un último momento de lectura dialógica y producción escrita de micro-cuentos, que implicó 20 sesiones de clase (Anexo B).

Aunque cada uno de estos momentos resguardó variadas intenciones en el desarrollo de la secuencia didáctica, con ellos se pudo dar respuesta al segundo objetivo de esta investigación-acción: ejecutar la intervención didáctica, basada en la interrogación del cuento literario desde distintos saberes, para el desarrollo del pensamiento crítico.

El primer momento denominado de lectura comentada consistió en el acercamiento de los estudiantes a la interrogación interdisciplinar del cuento literario, por medio de la construcción permanente de comentarios críticos de texto. Para esto, los educandos contaron durante la lectura, además del acompañamiento docente, con

una rúbrica de preguntas clave y un diario en el que fueron registrando las distintas impresiones que la relectura del cuento estudiado iba dejando en ellos. Esta experiencia educativa, aparte de ofrecerles nuevas perspectivas para abordar los relatos, favoreció el descubrimiento de otras necesidades de lectura y en especial de aquella que tenía que ver con el establecimiento de relaciones o diálogos intertextuales entre las obras. De ahí que de alguna manera este primer momento, pese a responder directamente al segundo de los objetivos del proyecto didáctico, se dirigiera también a dar respuesta al primero de ellos.

El segundo momento de lectura por placer o goce estético orientó la interrogación interdisciplinar del cuento hacia un trabajo de sensibilización frente al texto literario. Esto se hizo en vista de que inicialmente, los estudiantes mostraron dificultad para disfrutar de la lectura. El ejercicio fue, de igual modo, oportuno para solucionar los inconvenientes que evidenciaban los educandos al intentar establecer relaciones entre textos y poner en funcionamiento los conocimientos históricos, científicos y lingüísticos en la lectura de cuentos. Durante la actividad de aula que se hizo por parejas, cada uno de ellos pudo entrar en contacto con un cuento de su gusto, dialogar, llegar a acuerdos, plantear preguntas, arriesgar significaciones y ampliar su bagaje o conocimiento lector.

El último momento al que se tituló lectura dialógica y producción escrita de microcuentos, aparte de apuntar como se dijo en líneas más arriba al segundo objetivo de la presente investigación-acción, llevó al cumplimiento del tercer objetivo que hacía referencia a la validación de la secuencia didáctica ejecutada. Esta etapa en contraste con la primera, evidenció el avance de los estudiantes en cuanto a la lectura y al pensamiento crítico. La interrogación del cuento entre saberes dirigida, durante la lectura dialógica, particularmente a las formas de composición propias del género breve, facilitó no solo la valorización institucional del cuento (hay que recordar que este venía siendo desconocido por parte de estudiantes y docentes del IST) y el diálogo intertextual (pues se lograron identificar técnicas y temáticas

comunes empleadas por los autores), sino el reconocimiento de los dos hilos o historias narradas. El paso de la historia evidente a la historia latente, representó el paso a niveles más profundos de comprensión textual y la escritura recreativa de un micro-relato al cierre de la secuencia, dejó entrever procesos de razonamiento y de análisis propios del pensamiento crítico.

A continuación, para ampliar lo descrito hasta este punto, se presenta de manera detallada el desarrollo de cada uno de los momentos. Se precisan las técnicas de lectura empleadas, la evaluación de aprendizaje que orientó la propuesta, lo mismo que los recursos y materiales utilizados para la implementación de la intervención didáctica.

2.1 PRIMER MOMENTO: LECTURA COMENTADA

El diseño de la secuencia didáctica inició con una reunión realizada la primera semana del mes de marzo con los docentes de undécimo grado, de las áreas de ciencias sociales y naturales, con quienes se compartió la propuesta y se determinaron los núcleos del saber pertinentes para el trabajo interdisciplinario con el cuento literario. La selección de los procesos, de las competencias, de las habilidades y contenidos que iban a entrar en relación, se hizo atendiendo a lo planteado desde Los Estándares Básicos y los Lineamientos curriculares de las tres áreas, lo mismo que a la programación institucional que estaba proyectada al comienzo del año escolar.

Aunque en un principio para los docentes participantes pareció más clara la conexión que se podía establecer entre la asignatura de lenguaje y las ciencias sociales por el marco histórico-social que comportaban los textos literarios, a medida que fueron siendo analizados los componentes de cada una de las áreas

fue evidente que todas estaban en estrecha cercanía y que tenían incluso propósitos similares, como el pretender alcanzar en el estudiantado la formación del pensamiento crítico.

En el siguiente cuadro se incluyen los Estándares Básicos de Competencias de grado 11^o de las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y lenguaje que apuntan al desarrollo del pensamiento crítico y a la interrogación para el alcance del mismo.

Tabla 4. Estándares de Competencias Básicas de las tres áreas involucradas

ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS BÁSICAS		
CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJE
Relaciono mis conclusiones con las presentadas por otros autores y formulo nuevas preguntas.	Analizo críticamente los documentos (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo, desde qué posición ideológica está hablando, qué significa para mí...).	Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.
Persisto en la búsqueda de respuestas a mis preguntas.	Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.	Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
Busco información en diferentes fuentes, escojo la pertinente y doy el crédito correspondiente.	Participo en debates y discusiones académicas.	Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.
Escucho activamente a mis compañeros y compañeras, reconozco otros puntos de vista, los comparo con los míos y puedo modificar lo que pienso ante argumentos más sólidos.	Propongo la realización de eventos académicos (foros, mesas redondas, paneles...).	Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos.
Reconozco los aportes de conocimientos diferentes al científico.	Analizo críticamente la influencia de los medios de comunicación en la	

ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS BÁSICAS		
CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJE
	<p>vida de las personas y de las comunidades.</p> <p>Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo.</p>	<p>Comprendo el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas.</p> <p>Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad actual.</p> <p>Respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos.</p> <p>Utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas.</p>

Hecho esto, vino la selección del cuento con que comenzaría la intervención en aula. Se optó por “Buen viaje, señor presidente”, de García Márquez ya que este relato aparte de ser desconocido en el ambiente escolar*, aludía al exilio, a la dictadura y a las enfermedades, temas recientemente tratados en ciencias sociales y naturales. La finalidad, más allá de acercar a los estudiantes a nuevas temáticas,

* Si los estudiantes tenían algún referente de *Doce cuentos peregrinos*, de García Márquez era de oídas. Quizá habían escuchado mencionar de las profesoras anteriores “Me alquilo para soñar” y “El rastro de tu sangre en la nieve”, pero por lo que fue evidenciado no tenían con estos relatos una experiencia personal de lectura. Esto fue lo que dijo una de las docentes en la entrevista oral realizada: “Se trabajaron todos los relatos, pero uno que más gustaba, que incluso los educandos llegaban a releer, era el de “Me alquilo para soñar” y si no me falla la memoria “Una rosa en la nieve”, creo que así se llamaba”. En esta intervención es claro que la orientadora no tiene claridad con respecto a los cuentos que pertenecen a la antología *Doce cuentos peregrinos* y que ofrece esta respuesta en la entrevista para no quedar como desconocedora de la narrativa de García Márquez.

era aprovechar lo aprendido por ellos en las distintas asignaturas, para lograr una mayor significación en la lectura del texto literario.

Una vez se hubo elegido el cuento, se llevó a cabo una segunda reunión con los maestros participantes, para discutir las distintas perspectivas de lectura que implicaba la obra. Cada docente sugirió el camino que seguiría, desde su saber particular, en el análisis del relato. De este encuentro y diálogo fueron extraídas las preguntas clave de la rúbrica que iban a orientar, en la lectura individual, a los estudiantes.

La semana del 20 de marzo comenzó el trabajo con el relato. La actividad de preámbulo se hizo con la proyección de tres episodios de la película *El gran dictador*, de Charles Chaplin. Este ejercicio inicial posibilitó la discusión en el aula a partir del tema del poder. Los estudiantes lograron identificar de manera muy clara símbolos particulares que determinaban el sentido en el texto, como la ridiculización que se realizaba de la figura de Hitler y la esperanza que guardaba el pueblo ante la fuerza que se ejercía contra él. Ante la pregunta planteada durante la sesión: ¿Cuál piensan es el tema o el asunto tratado en la película? Una niña intervino para señalar que eran dos los aspectos fundamentales que enmarcaban los episodios de la cinta: la dictadura y los derechos humanos.

Yo lo definiría en dos cosas que sería: dictadura y derechos humanos. Que básicamente es eso a lo que quiere llegar. La dictadura viola los derechos humanos. Y la conclusión de la película es que tenemos que defender los derechos humanos. (P4)

Terminada esta parte y relacionado este asunto con la narrativa de García Márquez, los estudiantes hicieron lectura individual del cuento “Buen viaje, señor presidente” y construyeron por escrito un comentario crítico del texto. Se acudió a esta práctica pues, de acuerdo con Cassany⁴⁸, el comentario crítico requería de habilidades

⁴⁸ CASSANY, Daniel. Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Paidós, 2006. p. 61.

lingüísticas y procesos cognitivos, entre las que estaba la emisión de juicios, competencia propia del pensamiento crítico. Una vez se compartieron algunas de estas producciones y se desestabilizaron ciertas ideas prefijadas, los estudiantes efectuaron una segunda versión de comentario, pero direccionada en esta oportunidad por una rúbrica de preguntas clave que, elaborada de manera colectiva por los docentes asociados al proyecto, entrecruzaba saberes de las tres áreas involucradas.

Avanzado el proceso hasta esta etapa, se organizó en el aula un conversatorio de lectura comentada. Esta técnica se empleó porque permitía el análisis profundo y detenido del texto, lo que era esencial para acercar a los educandos al cuestionamiento y a una visión interdisciplinar del cuento. Si bien este ejercicio comenzó en el área de lenguaje, fue complementado tiempo después por los maestros de ciencias sociales y ciencias naturales quienes presentaron bajo la misma técnica el análisis respectivo del relato. Como actividad final, se propuso la escritura de una tercera versión de comentario crítico, en la que los estudiantes ampliaron sus interpretaciones a partir de lo dicho por los compañeros y maestros participantes.

Para evitar que ideas importantes se perdieran y en busca de que los estudiantes reconocieran las huellas que la experiencia de lectura iba dejando en ellos, se solicitaron por escrito los comentarios. El punto central de estos estaría en el análisis del progreso y de la maduración que día tras día fuesen demostrando los educandos frente al texto. En este sentido, fue significativa la evaluación formativa que se realizó del aprendizaje. Por medio de ella se pudo orientar y valorar progresivamente el avance lector de los estudiantes, quienes mostraron de un comentario a otros niveles más elevados de comprensión y de criticidad al tener que efectuar varias lecturas del cuento y al entrar en diálogo con otras perspectivas e inquietudes. La tarea permanente de autoevaluación, de corrección cooperativa, de

exploración de nuevos caminos para el abordaje del cuento brindó la oportunidad a los jóvenes de reconocer sus aciertos y limitaciones.

2.2 SEGUNDO MOMENTO: LECTURA POR PLACER O GOCE ESTÉTICO

Este segundo momento titulado lectura por placer o goce estético se desarrolló durante la tercera semana del mes de mayo y abarcó 9 sesiones de clase, en las que el objetivo principal estuvo en aproximar a los jóvenes a la interrogación interdisciplinar e intertextual del cuento literario, a través del disfrute del texto mismo. Para ello, en lugar de proponerse un cuento como se hizo en el momento anterior, los estudiantes buscaron uno de su predilección con el que pudieron comparar y contrastar el relato ya leído. Así se conjugó el trabajo del cuento literario para el desarrollo del pensamiento crítico con la práctica placentera de encuentro con la literatura.

La primera tarea que se asignó a los estudiantes para la consecución de este fin, fue la búsqueda de un cuento que llamara su atención. Pese a que para algunos de ellos esta acción representó cierta dificultad, porque desconocían el género y el único acercamiento significativo que habían tenido a este era con el texto de García Márquez leído en el primer momento de esta secuencia, lograron la selección de relatos que impactaron en los demás estudiantes.

Elegidos los cuentos, los jóvenes se distribuyeron en el aula por parejas. La idea era ofrecerles el espacio para que entre ellos compartieran su experiencia de lectura y pusieran en discusión los temas, los personajes, los escenarios, los estilos y otros referentes de los relatos. La dinámica de dialogar sobre los textos hizo que se contagiaron en la lectura y que varios terminaran sintiendo mayor interés por el cuento del otro.

Concluida esta parte, se propuso a los educandos seleccionar uno de los relatos compartidos. La tarea era analizar previamente el texto para comentarlo luego frente al grupo de compañeros, dando razón especial de la forma como habían llegado al encuentro con la obra y haciendo mención de las relaciones intertextuales que habían podido establecer a partir de esta. A cada pareja se le asignaron entonces diez minutos para esta actividad en la que, incluidas las preferencias y la identificación con las obras y los personajes, se percibieron comentarios más elaborados y relaciones más claras entre los textos. Sin que la maestra investigadora lo especificara, esta vez los estudiantes tomaron por su cuenta como modelo los aspectos estudiados durante la etapa de lectura comentada. Por ello, en la exposición se notaron más inquietos, más reflexivos, más atentos a ciertos detalles de los cuentos.

Terminadas las presentaciones, los educandos evaluaron la actividad y reconocieron el avance que en lo personal iban teniendo en los procesos de lectura. Este ejercicio oral también fue importante porque llevó a evidenciar la atención y la escucha prestada por los participantes, quienes al cierre de la práctica académica recordaban con bastante facilidad los aportes significativos que sus compañeros y maestra les habían hecho en la puesta en común.

Así pues, al igual que en el primer momento, se evaluó el aprendizaje de los educandos de acuerdo al progreso lector que ellos iban mostrando. Aquí fue clave además del diálogo y la relación que establecieron entre pares, el contraste entre los comentarios orales realizados por parejas y los comentarios elaborados en un principio sobre el cuento “Buen viaje, señor presidente”, de García Márquez.

2.3 TERCER MOMENTO: LECTURA DIALÓGICA Y PRODUCCIÓN ESCRITA DE MICRO-CUENTOS

Este tercer momento de la secuencia didáctica se extendió de agosto a octubre de 2017, pues implicó en el proceso de lectura interrogativa e interdisciplinar un espacio de teorización, uno de lectura dialógica y uno de producción escrita de micro-cuentos. La teorización surgió como respuesta a las necesidades de aprendizaje que presentaron los estudiantes en el momento anterior; puesto que, si bien es cierto ellos venían alcanzando niveles de lectura más elevados y planteando interrelaciones más significativas entre cuentos, continuaban limitando los relatos a una sola historia narrada, al desconocer la composición técnica del género. Había que formularles un nuevo reto que los llevara a pensar de modo más profundo: la reconstrucción de la historia evidente y latente.

La lectura dialógica por su parte se propuso como un espacio para la puesta en funcionamiento de estos elementos estudiados y para la discusión en colectivo de variados sentidos textuales. En este caso, maestros y estudiantes serían copartícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyándose unos a otros en la interpretación de los relatos. En cuanto a la producción escrita de micro-cuentos esta se dio no solo como validación del desarrollo del pensamiento crítico que otorgó la lectura continuada de cuentos en los estudiantes de undécimo grado, sino como solución al espontaneísmo con que venía siendo tratado este género en el aula.

La primera acción que se planteó entonces fue la escritura individual del concepto que cada uno había ido construyendo sobre el cuento literario. Este concepto que debía ser breve, se registraría en una hoja y se intercambiaría con otros compañeros de clase. El propósito era asumir una postura crítica y discutir en colectivo en torno a las definiciones dadas. De ahí que fuese tan esencial el

direccionamiento que la maestra investigadora diera al discurso y la retroalimentación que ella hiciera durante las intervenciones de los educandos.

Este ejercicio de preámbulo, en el que los estudiantes disfrutaron defendiendo sus ideas, permitió sin lugar a dudas el reconocimiento de los cambios que habían experimentado hasta ese punto las representaciones que ellos tenían sobre el cuento literario y la identificación de la riqueza lexical que habían adquirido en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Luego de esto, se dio una conceptualización complementaria del género con base en conceptos técnicos como brevedad, intensidad, tensión, tono, voces, hilos narrativos, entre otros, que se entremezclaban en la teoría de los grandes maestros: Poe, Quiroga, Cortázar e Imbert. Para ello, se tomaron ejemplos específicos de los relatos leídos y de lo dicho por los estudiantes durante la discusión en aula.

Como una manera también de acercar el cuento a otra forma breve como lo era la poesía, los educandos escucharon la canción “Como la cigarra”, de Mercedes Sosa. Analizados en ella los símbolos y en particular el tema del poder que había sido estudiado desde el primer momento de la intervención didáctica, se inició la lectura de “Los astros y vos” y “Retrato de Elisa”, de Mario Benedetti. Para abordar estos dos nuevos relatos se tomó entonces como eje central la lectura dialógica, perspectiva en la que el proceso lector se definió a través de la interacción intersubjetiva y de la apertura al diálogo entre maestros y estudiantes. En esta ocasión, contrario al momento de lectura comentada, se brindó el espacio para que los estudiantes en general y los tres maestros involucrados en el proyecto, a la par conversaran alrededor de los cuentos literarios.

De forma previa a este conversatorio final, en el mes de septiembre, se pidió a los educandos organizar entre ellos un diálogo de aula, en el que pudieran compartir ideas, arriesgar sentidos y generar nuevos caminos de comprensión textual. La

finalidad de hacer este ejercicio antes del encuentro con los docentes participantes, estaba en verificar el progreso que ellos habían alcanzado en los niveles de lectura y el desarrollo del pensamiento crítico que habían obtenido, por medio del trabajo interrogativo e interdisciplinar con el cuento literario.

Esta práctica académica que resultó tan efectiva y enriquecedora para el estudiantado se validó a partir del manejo mismo que ellos hicieron del cuento y del discurso oral; puesto que muchos de los educandos que hasta el momento no habían hablado frente al grupo se expresaron con propiedad, emitieron juicios, se apoyaron en argumentos, ampliaron referentes, plantearon interrogantes, establecieron interrelaciones, reconstruyeron significaciones y reflexionaron sobre sus primeras lecturas o impresiones. En definitiva, la experiencia de lectura y el goce estético se pudieron determinar a partir de los descubrimientos que realizaron los educandos, de la profundidad con la que estudiaron desde distintos saberes el cuento y de la pericia con que encontraron interconexiones entre la narrativa de Mario Benedetti y de Gabriel García Márquez.

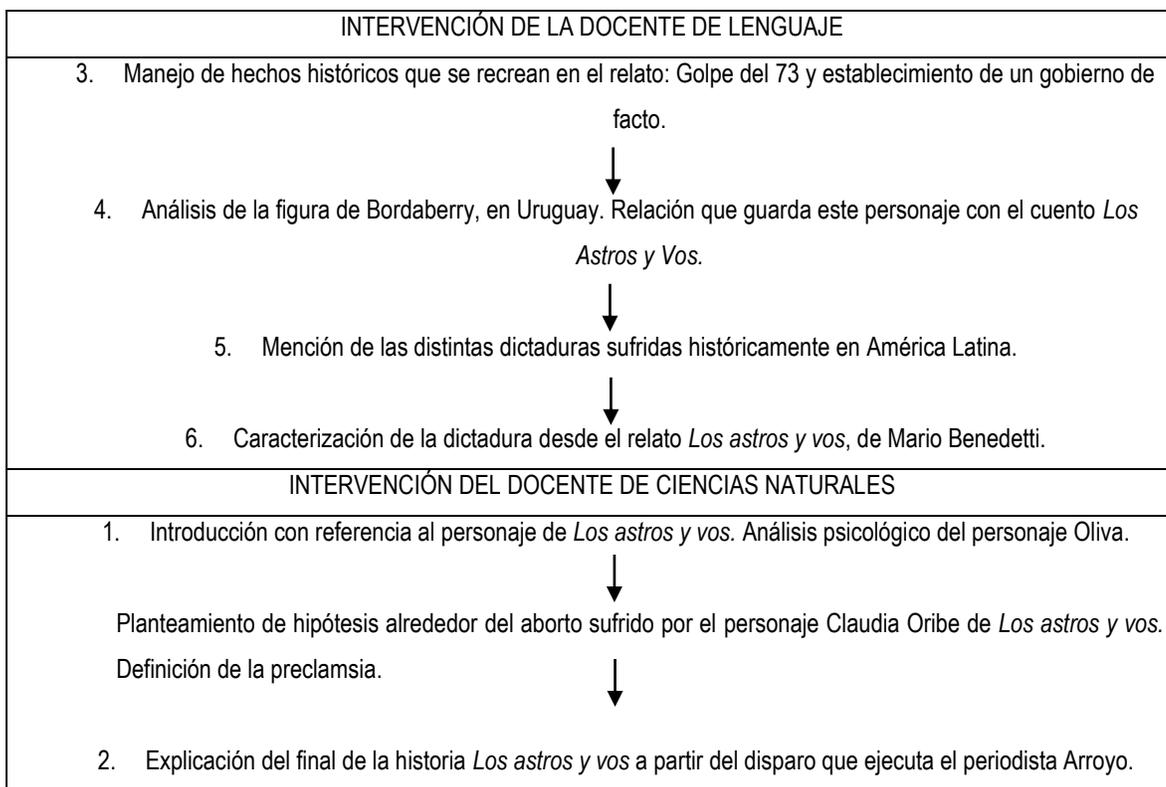
El conversatorio final se ejecutó con los 36 estudiantes y los 3 maestros participantes, la primera semana de octubre, en el auditorio mayor de la institución, lugar en el que fue posible el uso de micrófonos y diapositivas como apoyo. La presentación fue iniciada por la maestra investigadora del área de lenguaje a quien le siguieron los docentes de las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales. Aunque en un comienzo cada uno de ellos intervino para explicar el rumbo que le había dado a los cuentos desde su saber específico, el punto principal del ejercicio estuvo en el diálogo que luego se propició con los estudiantes, pues fue en ese momento en que se pudieron confrontar ideas, discutir inferencias, comprobar hipótesis, formular nuevas preguntas y proponer soluciones a los enigmas surgidos en el proceso de lectura.

El hecho de haber organizado esta parte, primero con la intervención de los maestros y luego con la discusión entre maestros y estudiantes, permitió reconocer la manera como los saberes de cada disciplina ampliaban las perspectivas de lectura de los cuentos de Benedetti y complementaban lo deliberado previamente por los educandos.

En el cuadro siguiente se expone un esquema general de las intervenciones que hicieron los maestros, a partir de la lectura de los cuentos “Los astros y vos” y “Retrato de Elisa”, de Mario Benedetti.

Tabla 5. Esquema general de las intervenciones de los maestros

INTERVENCIÓN DE LA DOCENTE DE LENGUAJE	
1. Introducción con una cita de Mario Benedetti en la que el autor hace referencia a la irrupción de lo inesperado en el cuento.	↓
2. Alusión a la manera como a partir de lo inesperado, en los cuentos de Benedetti, se entreteje la historia evidente y latente.	↓
3. Método de composición: complemento con algunas citas tomadas de Poe y Quiroga, maestros del cuento moderno.	↓
4. Establecimiento de relaciones intertextuales entre los cuentos <i>Los astros y vos</i> y <i>Retrato de Elisa</i> , de Benedetti.	↓
5. Aproximación estilística entre García Márquez y Mario Benedetti.	
INTERVENCIÓN DE LA DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES	
1. Introducción con la referencia al establecimiento de gobiernos fascistas en Latinoamérica.	↓
2. Ubicación geográfica de Uruguay, contexto en que ocurren los hechos narrados. Se precisa que Rosales es un invención del autor.	↓



Luego de la presentación de los maestros, fue trascendental para la evaluación del aprendizaje la capacidad de los estudiantes para interrelacionar y poner en discusión los puntos de vista propuestos. El manejo que ellos dieron a los cuentos, al igual que los aportes y las reflexiones que hicieron con base en lo dicho por los docentes, demostraron el alto nivel de criticidad y la profundidad con que habían abordado la lectura. De igual manera, en la validación de estos resultados, fue de importancia el contraste que se hizo entre el desempeño inicial de los estudiantes en la lectura comentada y el desempeño de estos en la lectura dialógica con los maestros.

Finalmente, este tercer momento se cerró con la producción escrita de un micro-cuento de diez líneas, en el que los estudiantes debían recrear “Los astros y vos” o bien “Retrato de Elisa”, de Mario Benedetti y poner en diálogo los saberes estudiados en las tres áreas involucradas en el proyecto. Para ello, fueron

compartidos como modelos algunos micro-relatos del escritor guatemalteco Augusto Monterroso en los que se recreaban historias de Kafka, Cervantes y Homero.

Ya escritos los micro-cuentos estos fueron leídos y discutidos en aula. Dadas las recomendaciones y sugerencias de los compañeros y maestra investigadora, los estudiantes reescribieron un nuevo relato. La evaluación de esta última acción se hizo con base en la postura crítica que asumieron los estudiantes para comentar y valorar los textos recreados.

3. ANÁLISIS DE LA EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

El análisis de la ejecución de la propuesta didáctica, se elaboró siguiendo los tres momentos arriba descritos, en cada uno de los cuales fueron utilizadas distintas técnicas para el registro de la información: grabaciones en video, documentos escritos (comentarios de los estudiantes), diarios de clase y fotografías. De estas, sin lugar a duda las de mayor importancia fueron las tomas fílmicas y los textos escritos, ya que facilitaron la recuperación de diferentes situaciones o acciones educativas.

Teniendo en cuenta que desde el horizonte teórico que sustentaba este proyecto didáctico, la lectura crítica era considerada posibilitadora del pensamiento crítico, para la categorización y el análisis de los datos compilados se tomaron como base los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) planteados por Fabio Jurado Valencia, Guillermo Bustamante y Mauricio Pérez Abril y teorizados de forma más reciente por Daniel Cassany. El nivel literal de lectura se determinó a partir de la capacidad para subrayar información básica del texto, para parafrasearla y dar razón de su contenido. El nivel inferencial, a partir de la capacidad para establecer asociaciones entre significados, para hipotetizar, deducir y comprender sentidos implícitos. Y el nivel crítico intertextual, desde la capacidad para poner en diálogo saberes múltiples, construir y emitir juicios propios acerca de lo leído.

Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con entre líneas, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor⁴⁹.

⁴⁹ CASSANY, Tras las líneas, Óp. Cit., p 52.

Como a la par del desarrollo del pensamiento crítico, la lectura crítica de cuentos conllevó al desarrollo de la expresión oral y escrita, anexo a estas categorías base que permitieron determinar el nivel de lectura de los estudiantes y, por ende, su nivel de formación crítica, se utilizó desde lo propuesto por Cassany una nueva categorización. Se alude con esto a la adecuación del registro, a la coherencia y a la cohesión discursiva. Estas tres categorías que se dieron como complemento a las antes referenciadas, facilitaron el reconocimiento de los avances de los estudiantes en relación con el léxico empleado, la selección de información relevante y el uso lógico de enunciados. (Anexo C)

Claras estas categorías, se exponen momento a momento los resultados del análisis de esta fase de investigación.

3.1 LECTURA COMENTADA

El primer comentario crítico los estudiantes lo hicieron por escrito en sus diarios, luego de efectuar una lectura individual de la obra “Buen viaje, señor presidente”, de Gabriel García Márquez. Analizados los textos (que por lo general no superaban en extensión dos párrafos) se evidenció que la gran mayoría de ellos apenas tocaba el nivel de lectura literal, pues limitaba el comentario a la síntesis de los hechos más importantes del relato. Como lo indicaran Jurado Valencia, Bustamante y Pérez Abril citando a Umberto Eco, solo se daba un “*reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje*”⁵⁰, un parafraseo, una glosa, un resumen de lo leído.

Este cuento según mi perspectiva nos muestra como es la vida de (ue) un exiliado luego de años de reconocimientos; Homero un conductor de ambulancia se encuentra con este exiliado (1) y en primera instancia desea aprovecharse de la fortuna que él pensaba que

⁵⁰ JURADO, Fabio; BUSTAMANTE, Guillermo y PÉREZ ABRIL, Mauricio. Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura. Bogotá: Plaza & Janes, 1998.p 57.

poseía, con el paso de los días Homero y su esposa Lazara se dan cuenta que este presidente exiliado está en (pa) peores condiciones que ellos (2); a lo largo de la historia se ve marcada la cultura de pronosticar el futuro tanto leyendo el café como Lazara con sus supersticiones; también podemos observar cómo se truncan los planes de Lazara y en vez de aprovecharse del Presidente concluye ayudándolo en todo demostrando su verdadera personalidad.

En cuanto a la obra en general se ve como estas dos personas terminan sacrificando sus ahorros por una persona de la cual querían beneficiarse y como el presidente a pesar de todo termina viviendo su vida como lo quería y no como debía (3). (P1)

El cuento titulado Buen viaje, Señor presidente del autor Gabriel García Márquez nos narra la historia de un presidente exiliado que regresaba a Ginebra para ir a donde el médico con la probabilidad de no tener más año de vida, allí conoce a Homero (1) que trabajaba como conductor de ambulancia en el hospital y además recurría a buscar personas que necesitaran el funeral y así poder conseguir más dinero.

En el transcurso de la historia el presidente exiliado se conoce con Homero y desenlazan la historia (co) llevándolo a comer donde su esposa y con el tiempo darse cuenta que no tenía dinero (2) simplemente unas joyas que decidió dar en compra venta. El 7 de octubre el presidente exiliado lo operaron todo resultó bien pasado el tiempo de su reposo, mejoría decide viajar a Marsella donde allí no se supo nada más de él (3). (P17)

Estos comentarios escritos, que sirvieron de apoyo a las inferencias arriba elaboradas, permitieron de igual modo entrever la lectura lineal y poco profunda que los estudiantes habían hecho del cuento; pues, en ambos casos, sin importar la complejidad narrativa y temporal del mismo, se habló del encuentro entre los personajes (1), posteriormente del descubrimiento de las verdaderas condiciones en que vivía el exmandatario (2) y del final de la historia narrada (3)*. Como diría María Cristina Martínez⁵¹ se hizo notoria la dificultad de los jóvenes para interactuar con la propuesta de organización textual de la obra, al imponer dictatorialmente sus propios esquemas.

* Los comentarios fueron transcritos respetando la ortografía con la que fueron presentados por los estudiantes participantes y para facilitar la comprensión de la estructura que siguieron los mismos, en los textos se señala con un número la relación entre las ideas.

⁵¹ MARTÍNEZ, María Cristina. Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En: Revista Signos [en línea], 1999, No 45-46. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100013

Determinada pues esta perspectiva de lectura como una constante en varios de los comentarios escritos por los educandos, se advirtió la importancia de transformar las didácticas de aula, para ofrecer otras alternativas de acercamiento a los cuentos que estimularan el diálogo, la discrepancia y el intercambio de interpretaciones.

Reconocido lo anterior, se percibió que también era probable que los comentarios llevaran tras sí la influencia de ciertas prácticas educativas que venían siendo ejecutadas en el aula con los estudiantes, en las que por encima de la postura y del juicio crítico se privilegiaba el trabajo con el resumen del texto. De ahí que, en lugar de discutir y reflexionar sobre lo narrado, los educandos se conformaran con realizar una sola lectura y reproducir los hechos más importantes del cuento; situación que, aparte de imposibilitar el avance a niveles más complejos de comprensión, hacía que se establecieran relaciones de sentido que no correspondían en muchas circunstancias con la lógica del texto.

Se presenta aquí una parte de un comentario realizado por un estudiante y, a su vez, se ubica el episodio con base en el cual este se genera. El objetivo es analizar cómo son comprendidas las líneas referenciadas del cuento.

Nos muestran dos estilos de vida uno pobre y el otro con poder y dinero los dos estudiaron junto pero tuvieron caminos diferentes en la vida, Homero el hombre pobre trabajaba para el señor presidente, hasta que terminaron. Después de un tiempo Homero se encuentra al presidente en un hospital...(P18)

—Lo recuerdo muy bien —dijo—. Fue hace miles de años en la gal era de San Cristóbal de las Casas.

—Es mi pueblo —dijo Homero, y se señaló a sí mismo en el grupo—: Éste soy yo. El presidente lo reconoció.

—¡Era una criatura!

—Casi —dijo Homero—. Estuve con usted en toda la campaña del sur como dirigente de las brigadas universitarias.

El presidente se anticipó al reproche.

—Yo, por supuesto, ni siquiera me fijaba en usted —dijo.

—Al contrario, era muy gentil con nosotros —dijo Homero—. Pero éramos tantos que no es posible que se acuerde”. (Extracto de “Buen viaje, señor presidente”)

Como se puede analizar contrastando el comentario anterior con el extracto citado de la obra de Gabriel García Márquez, el estudiante comete incorrecciones en la lectura literal y tiene dificultad en la construcción de algunas inferencias. Literalmente, en el texto se afirma que Homero Rey apoyó al presidente durante la campaña del sur como dirigente de unas brigadas universitarias, pero el educando afirma que estudió con él. Es factible que durante la lectura se haya relacionado erróneamente el término “brigadas universitarias” con dicha situación, debido a que no se comprendió el sentido militante que este guardaba.

Igualmente, despertó preocupación el hecho de que el estudiante no cuestionara lo sugerido por los diálogos y la voz narradora y saltara de inmediato en la tercera línea a la mención del encuentro entre los personajes.

En consecuencia, las inferencias, las presuposiciones, las hipótesis, lo oculto en ciertas expresiones (como “El presidente se anticipó al reproche”) se dejó pasar en el afán de dar cuenta de los eventos textuales de la obra.

En vista de las necesidades de aprendizaje que reveló este primer ejercicio, se propuso entonces la relectura de la obra y la escritura de una segunda versión de comentario, pero esta vez direccionada por una serie de preguntas clave que surgieron de las veintidós técnicas formuladas por Cassany para la comprensión crítica. Como la pretensión en esta actividad estuvo encaminada a elevar los niveles de lectura para acercar a los estudiantes más a la inferencia y a la criticidad, en la rúbrica dada como guía para interrogar el relato, no se propuso ninguna pregunta de tipo literal. (Anexo D)

En este sentido y teniendo presente que la inferencia, para José A. León⁵², está relacionada con cualquier información extraída del texto, que no está explícita, se pudo interpelar a los educandos alrededor del tema del cuento, de la conexión entre el inicio y el final del mismo, de la enfermedad del personaje, del contexto histórico y político, del estilo utilizado, de los hechos no narrados, entre otros aspectos. Las preguntas propuestas por Cassany para este fin se adaptaron a las características propias del género breve; así, estas rompieron la mirada reduccionista que se daba a la lectura del cuento por el hecho de limitarlo al argumento de la historia y posibilitaron otras formas de comprenderlo.

Una de las preguntas que menor dificultad representó fue precisamente la que apuntó al tema del relato. Los estudiantes lograron con propiedad señalar que el exilio y la pérdida del poder eran asuntos clave en el texto del autor colombiano. De esto se dedujo que quizá el preámbulo elaborado tras la proyección de los tres episodios de la película *El gran dictador*, de Chaplin y las hipótesis manifiestas en su momento habían facilitado a los jóvenes esta generalización o abstracción; puesto que como señala Cassany “*Las actividades previas a la lectura tienen mucha importancia porque preparan al aprendiz para leer*”⁵³.

En cuanto a las preguntas que mayor dificultad causaron a los estudiantes, se tiene aquellas que hacían referencia a saberes específicos de las disciplinas vinculadas en la propuesta didáctica. Se alude en esta parte a preguntas que de una u otra forma requerían de conocimientos previos para aportar a la significación de la obra, como es el caso de: ¿Qué relación encuentras entre el inicio y el final del cuento?, ¿Qué contexto histórico envuelve el relato? y ¿Qué enfermedad padece el presidente y cómo podrías justificarla?

⁵² LEÓN, José Antonio. Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. Madrid: Pirámide, 2003. p. 24.

⁵³ CASSANY, Taller de textos, Óp. Cit., p 71.

Con respecto a la relación entre el inicio y el fin del relato, como los educandos abordaron el texto bajo esquemas lineales de lectura, fue complejo para ellos el reconocimiento de los saltos temporales y el movimiento circular de la historia narrada. Por consiguiente, muchos terminaron no respondiendo a ese interrogante o parafraseando el inicio y el final del cuento, sin clarificar la conexión entre ambas partes.

Que el presidente estaba sentado en un parque solitario pensando en su muerte donde decide volver a Ginebra en busca de una respuesta medica ya que lo unico que lo delataba era su estado de salud y termina la historia cuando el presidente va viajando en un tren donde años despues manda una carta diciendo que quiere volver.

Relación= que en el inicio como en el fin inicia un viaje donde al final quiere volver. (P10)

En el ejemplo anterior es notorio que el estudiante da cuenta literal de lo que pasa en el principio y en el fin de la historia; sin embargo, con la relación que arriesga en las dos últimas líneas a modo de conclusión, puede vislumbrarse en él cierto acercamiento al nivel inferencial de lectura. Se deduce que en el término “viaje” puede estar la conexión y aunque el estudiante no logra explicarla, ya por lo menos se evidencia una búsqueda de respuesta a esta inquietud formulada.

Algo similar sucedió con las otras dos preguntas en las que los jóvenes, pese a ser movidos a la realización de ciertas inferencias, tuvieron inconvenientes al poner estas en funcionamiento para la comprensión de los referentes históricos y científicos que constituían el relato. Como disponían de pocas estrategias de lectura y su conocimiento previo era limitado, no llegaban a verificar o a autocorregir las hipótesis construidas. “*Por la vestimenta del presidente y lo que dice, se ubicaría un poco en los años cuarenta, sin embargo no sé que transfondo tenga*”. (P24) “*Era un problema en la espina dorsal, la unión de dos vértebras, que lo atacaban con dolores en la costilla derecha, en el bajo vientre o en la ingle*”. (P30)

Frente a esto, surgió con mayor apremio la necesidad de mediación docente para la reactivación de conocimientos previos en los estudiantes; pues, de acuerdo con José A. León⁵⁴, precisamente es el conocimiento del que dispone el lector y su relación con lo leído lo que induce a la realización de inferencias. Era evidente que no bastaba con la sola pregunta, se requería del diálogo, del intercambio de puntos de vista, de la apertura a otras interpretaciones.

Resueltas las preguntas y concluida la lluvia de ideas individual, los estudiantes reescribieron el comentario crítico. En esta segunda versión se observó el aporte que el trabajo con la pregunta había otorgado para el acercamiento al nivel inferencial de lectura. En contraste con las primeras producciones, los educandos no se detuvieron solo en la información o en los hechos más relevantes del cuento, sino que comentaron las situaciones, lanzaron hipótesis, analizaron los cambios sufridos por los personajes y estudiaron las intenciones del texto.

Este cuento me parece una crítica por parte de gabo hacia varios aspectos cotidianos en una sociedad de mediados del siglo XX tales como lo serían las ancias de algunas personas por conocer su futuro basando en distintas supersticiones como lo serían los signos del zodiaco, la lectura del café entre otras; y como estas predicciones son tomadas con tanta relevancia por las personas que se cohiben de llevar una vida plena. También nos demuestra como el hecho de exiliar a una persona puede llevarla a una enfermedad netamente psicológica como es el caso del presidente al cual para darle los resultados de sus exámenes lo citan en el pabellón de neurología y le mencionan: “Aunque en estricto rigor, señor presidente, todo dolor está aquí” al señalar la cien del paciente.

Podemos concluir la historia al observar que el presidente comienza a vivir de verdad, almorzando carne, fumando, tomando ron y café; algo totalmente contrario a como inicia la obra con un presidente que no hacía nada en su estadía en Ginebra por miedo a morir en cualquier instante, opuesto a lo que comunica a Homero y Lazara en su carta final, en la cual menciona que se desea volver a su país para luchar por causas justas para evitar morir de viejo en una cama y que su muerte fuera en busca de una patria digna. (P1)

⁵⁴ LEÓN. Óp., Cit. p. 24.

Terminada esta parte, bajo la dirección de los docentes participantes, se dio en el aula un espacio de lectura comentada. Esto se hizo teniendo en cuenta que los estudiantes habían abordado la obra de García Márquez en solitario y demandaban la cooperación de otros lectores (pares y maestros) para la reconstrucción de variados sentidos.

De tal manera, esto respondió a lo expuesto por Vásquez a propósito de la enseñanza de la literatura: *“El maestro no puede ocultar o silenciar su deber; a él le corresponde aportar otros sentidos, otras miradas, no necesariamente previstas por sus alumnos”*⁵⁵. Esta forma de proceder conllevó a su vez, como lo afirmara Larrosa,⁵⁶ a la experiencia de lectura en la que lo primordial estuvo representado en la escucha y en la búsqueda de la propia inquietud frente al texto.

En coherencia con estos postulados, cada docente desde su horizonte personal de comprensión puso en marcha la lectura comentada de la obra de Gabriel García Márquez. Como los estudiantes ya habían entrado en contacto con el cuento, ellos en esta oportunidad pudieron comparar el alcance de sus interpretaciones. Así fue posible la discusión de ideas, la formulación de nuevos interrogantes, la aclaración de dudas y la ampliación de referentes textuales.

Específicamente en esa pregunta de la rúbrica, me acuerdo que yo había tomado diferentes puntos, o sea, estaba como entre dos puntos de vista... puede ser “Buen viaje, señor Presidente”, tomando el buen viaje como una travesía mientras él estuvo en Ginebra y esto podría ser como por qué García le puso eso y otra conclusión que fue la que yo sentí que era la más pertinente, la más acertada, era como si el título fuera como lo que sigue después del final porque como él tiene a Homero y a Lázara de amigos, entonces eso sería lo que ellos, o sea Homero y Lázara sentirían cuando el Presidente los deja y se va lejos de ellos. (P27)

Esa también es una crítica para los periodistas, ¿no?, porque ellos suelen ser muy juzgados por eso, por inventar historias donde no las hay y crear escenografías que son falsas y él es como una reiteración de eso, yo no hice eso y sin embargo se me atribuye

⁵⁵ VÁSQUEZ, La enseñanza literaria, Óp. Cit., p.36.

⁵⁶ LARROSA. Óp., Cit. p. 45.

el haber hecho eso, simplemente porque las personas que lo oyen o que leen la noticia no pueden dar testimonio de que yo lo hice o no lo hice. (P33)

Estas intervenciones que se dieron como respuesta a preguntas planteadas por los maestros participantes, proporcionaron ideas que no habían sido tratadas antes en los comentarios escritos de texto. Tras la inquietud formulada a partir de la primera impresión que tiene el señor Presidente sobre Homero, la estudiante reflexiona sobre la figura del periodista y el manejo que éste hace de la información. Aquí la pregunta, como lo diría Gadamer⁵⁷, pasa a ser una puesta en franquía de posibilidades, en las que un asunto va llevando a otro.

Por otra parte, algo que generó gran impacto en esta dinámica de aula fue la manera como los maestros de sociales y ciencias naturales y los mismos estudiantes llegaban a caracterizar con tanta propiedad el estilo de la obra, sin previo conocimiento de estudios críticos sobre esta: se aludía a lo entredicho en los diálogos, a la configuración de los personajes, a la representación de ideologías, a los juegos temporales y al final abierto de la historia (sin haber aún abordado con ellos una teoría literaria sobre la composición del relato). Estas inferencias que iban ampliando en colectivo la comprensión, de igual modo llevaron a reconocer la profundidad con que había sido asumida, hasta ese punto, la lectura del cuento.

Además de estos aspectos, se brindó la alternativa de trabajo con contenidos particulares de las tres áreas. En lenguaje se analizó la organización estructural del relato, sus retrospectivas, juegos narrativos, psicología de los personajes y relación intertextual con otras obras literarias. En ciencias naturales se abordaron ciertas enfermedades, cirugías y analgésicos a partir de la época en que se ambientaba la historia presentada y, finalmente, en ciencias sociales fueron estudiadas las formas de gobierno presidencialistas, el espacio en que

⁵⁷ GADAMER, Hans-Georg. Verdad y método II. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2015. p. 69.

transcurrieron los sucesos, la importancia de los organismos humanitarios y la historia del exilio y de las dos guerras mundiales.

Nunca sabemos...bueno, qué pasó con el presidente, volvió, regresó a su país a ejercer el poder, lo hizo de verdad reivindicándose o volvió, regresó a Ginebra, no lo sabemos. O sea, ahí pasa como en muchos relatos de Julio Cortázar, queda el lector expectante para crear un final. (Docente investigadora)

Primero es una enfermedad que no sabemos de qué padece el viejo, pero se habla de lo que es el hígado, se habla del páncreas...de la próstata...Muy bien, entonces ¿por qué él hace referencia a eso? Igual que los médicos, porque cuando a usted le duele algo en la parte abdominal, él comienza a revisarle...En el caso del presidente se va a la parte del hígado, del páncreas...El hígado, que es una glándula mixta, se encuentra al lado derecho. Él tomaba, porque dijo que él había dejado el trago, él era tomador, entonces podía tener una cirrosis ¿Por qué el páncreas? Porque también podía tener un pancreatitis, una insuficiencia de azúcar porque él no tomaba café con azúcar. Miren todo lo que está relacionando Gabriel García con las enfermedades. (Docente de ciencias naturales)

Llego a una conclusión que el concepto de presidente para ellos, esto ya es historia universal, puede ser cualquier presidente de Latinoamérica que ha sufrido la deshonra de un exilio...hay dos tipos de exilio, el que sea que voluntario y otro que sea a la fuerza para salvaguardar para salvar su vida, cuestiones de tipo político y quién más que Gabo para explicar qué es vivir en el exilio y qué es ser un perseguido político... Entonces, la palabra exilio es una expatriación, es un destierro que se hace y en este caso, en este caso, no es voluntario, no es voluntario, el presidente fue desterrado de su terruño, de su pachamama. (Docente de sociales)

Esta acción de aula, en la que incluso se fortaleció el léxico del estudiantado, propició la exploración de variados caminos en la lectura del cuento literario. Líneas del texto que en ocasiones anteriores habían sido saltadas u obviadas por los jóvenes lectores, luego de la intervención de los maestros, cobraron para ellos mayor sentido en la historia. De esta suerte, se fue develando el ingenio del autor en la configuración del relato; ya no fue gratuita la mención que él hacía en un orden de las enfermedades y la descripción del personaje desde su investidura.

Esto realmente yo cuando leí el texto, bueno que hablaron sobre la enfermedad, yo como que me distraje o por algún azar del destino pero en la parte en que nos mencionan sobre buscaban el dolor en el hígado, en el riñón, en el páncreas, en la próstata, en donde menos estaba, eso yo sentí que no lo leí. (P27)

Una vez se hubo avanzado en el proceso de análisis hasta esta parte, los estudiantes ejecutaron una tercera versión de comentario. En esta ocasión fue notorio que la conversación entre pares y maestros había alimentado las posturas que se tenían sobre el texto. Muchas de las hipótesis arriesgadas en un principio fueron verificadas en colectivo y argumentadas, en consecuencia, con mayor claridad en el último comentario crítico.

Debemos tener conocimiento que Ginebra es llamada la capital de la paz o de la diplomacia y el país Suiza es considerado un paraíso fiscal, recordando también que es sede de la onu, cuyo objetivo es salvaguardar la Paz mundial, todos estos datos nos sirven para analizar porqué escogió este lugar. (P35)

De ahí que la referencia que hicieron a la época en que ocurrían los hechos no se haya quedado en la simple mención de las dos guerras mundiales que de manera evidente se señalaban en el cuento, sino que haya sido puesta en relación con el exilio del presidente y su refugio en Ginebra.

El cierre del fragmento citado demostró la reflexión y el cuestionamiento logrado frente a los textos por los estudiantes de undécimo grado, quienes fueron reconociendo durante el ejercicio de lectura comentada los pre-saberes que les eran fundamentales para el alcance de una mejor comprensión de la obra. Por ende, después de la participación oral de los maestros, muchos de ellos se movieron a la consulta y ampliación de conceptos de interés que dieron un giro a la historia leída.

Aunque esta actividad contribuyó al avance en los niveles de lectura y al desarrollo del pensamiento crítico de los jóvenes lectores, se identificó en ellos cierta dificultad para interrelacionar el cuento con otros textos. El limitado conocimiento literario de que disponían, les impidió ver la aproximación que era posible plantear entre el estilo de “Buen viaje, señor presidente”, de García Márquez y otros relatos del mismo autor y de autores de otros tiempos.

Por esta razón y de acuerdo con Antonio Mendoza⁵⁸ en que una de las facultades esenciales del pensamiento crítico es relacionar muchas cosas entre sí, se planificó una actividad de lectura por parejas, en la que los educandos seleccionaron cuentos de su interés y construyeron en conjunto significaciones. Si bien uno de los propósitos centrales estaba en el ejercicio intertextual y en el desarrollo de la sensibilidad frente al texto literario, a la par se pudieron reconocer los nuevos recorridos que los estudiantes hacían en la lectura de los cuentos y la forma como el manejo de la pregunta había enriquecido su interpretación.

3.2 LECTURA POR PLACER O GOCE ESTÉTICO

En este segundo momento de la secuencia didáctica los comentarios críticos se hicieron de manera oral, por lo cual debieron emplearse varios registros fílmicos como estrategia para la compilación oportuna de datos. Una vez se contó con la información, se transcribieron los episodios pertinentes; en los que, además del progreso en la competencia lectora, se identificó el gusto de los educandos por el diálogo y la discusión de ideas.

Con el fin de compartir los relatos previamente seleccionados, de las 9 sesiones de clase que abarcó esta etapa, se concedieron 2 sesiones iniciales para la lectura y conversación por parejas. El tener a disposición cuentos de diferentes autores motivó en los estudiantes la curiosidad y el deseo de conocer, por parte del otro, la razón de la elección realizada. En palabras de Pedro Cerrillo⁵⁹, este espacio condujo al descubrimiento personal de otros mundos, de otros sueños, de otros

⁵⁸ MENDOZA. Óp. Cit., p. 19.

⁵⁹ CERRILLO, Pedro. El lector literario. México: Fondo de Cultura Económica, 2016. p. 193.

pensamientos, en los que fue trascendental no solo el encuentro propio con el texto, sino la escucha del encuentro ajeno.

Escogimos dos cuentos, *Las moscas*, de Horacio Quiroga y *La máscara de la muerte roja*, de Edgar Allan Poe. (P8)

Hasta ahora ¿qué ejercicio han hecho los dos? (Investigadora)

Bueno, hemos estado como debatiendo cuál de los dos textos elegir para hacer la presentación oral, eh hemos encontrado que ambos autores usan mucho el tema de la muerte como para escribir y también un poco de misterio. ¿no?. (P5)

Quise continuar el trabajo de *Buen viaje, señor presidente*, entonces me pareció interesante seguir con ese trabajo, aparte que hemos encontrado muchas cosas en común y encontramos que generalmente o pues en los cuentos que hemos leído hasta ahora se suele nombrar el título, o sea uno de los personajes dice el título y siempre se maneja el constante uso de las estaciones para indicar tiempo, porque en *El rastro de tu sangre en la nieve* el invierno, en este la primavera, en *Buen viaje, señor presidente* todo lo del otoño. (P33)

Como se observa en estas intervenciones, la conversación favoreció entre los educandos la comprensión de los cuentos abordados. Desde un principio se buscaron interconexiones, se establecieron acuerdos de sentido y se examinaron símbolos (como el otoño y la muerte) tratados con antelación en el análisis de “Buen viaje, señor presidente”, de Gabriel García Márquez. Esta fuerza conjetural y habilidad evidenciada para relacionar saberes múltiples y tomar postura frente a ellos, es lo que desde los planteamientos de Jurado Valencia, Bustamante y Pérez Abril⁶⁰ se ha definido como lectura crítica- intertextual.

En este sentido, se comprendió cómo los nexos dialógicos que activaba en la práctica el lector llevaban poco a poco a un desarrollo más eficaz de la lectura; puesto que, de acuerdo con Dueñas Lorente, “*estas interconexiones en sí suponen un ejercicio de indagación y de reflexión que multiplica el conocimiento y, por tanto, la satisfacción o el placer de leer*”⁶¹. Por ello, es que en esta propuesta didáctica, la

⁶⁰ JURADO, BUSTAMANTE Y PÉREZ. Óp. Cit., p 57.

⁶¹ DUEÑAS LORENTE, José Domingo. Hipotextos populares en los relatos infantiles de Ana María Matute. En: Leer hipertextos. Del marzo hipertextual a la formación del lector literario. Barcelona: Octaedro, 2012. p. 232- 245.

reacción de los estudiantes (el gusto manifiesto por determinadas líneas, la tonalidad de voz manejada y el uso de expresiones como “me pareció interesante” o “me llamó la atención”) frente a los hallazgos hechos en el proceso intertextual de lectura, resultó tan significativa.

La verdad es un relato muy muy hechizante porque el título, no, o sea cuando tú lees ese título, nunca te imaginas que va a terminar hablando sobre un manicomio y entonces te inmersas y te inmersas y sigues leyendo y no te das cuenta la hora en la que la terminas, porque vives con María, o sea me refiero a que empiezas pero cómo puede ser que la estén metiendo en un manicomio, cómo puede ser que la estén confundiendo con una reclusa, ella no está loca, ella no está loca, ella no está loca. (P33)

Otro de los aspectos que demostró el nivel crítico de lectura obtenido por los educandos fue su capacidad para referir y valorar los modos de decir del relato; ya que, sin haber estudiado de forma anticipada los conceptos de tono, tensión e intensidad teorizados por Edgar Allan Poe y Julio Cortázar, lograron develar el efecto que la organización particular de los incidentes provocaba en el lector y la importancia que tenían las primeras líneas del cuento en la configuración de la trama.

A la par de lo anterior, los estudiantes pusieron al descubierto las distintas ideologías manifiestas en los relatos. La lectura, orientada por la interrogación constante sobre el sentir y el actuar de los personajes, les permitió reconocer detrás de todo lo contado una concepción de mundo. En estas circunstancias, además de esclarecer la aproximación o distancia entre diferentes estilos de escritura, los aprendices desarrollaron su pensamiento crítico a través del contraste y la comparación de ideas.

Bueno, en qué consiste *Las moscas*, de Horacio Quiroga eh, a diferencia de otros escritores Horacio Quiroga no empieza con un “había una vez” o el típico inicio, sino empieza describiendo cómo eh es el lugar en que se va a ocurrir todo el cuento. Entonces les voy a leer un pedazo del inicio, cito: “Al rozar el monte, los hombres tumbaron el año anterior este árbol, cuyo tronco yace en toda su extensión aplastado contra el suelo”, entonces alrededor de este árbol es donde se va a desarrollar toda la trama del cuento. (P5)

Encima de eso es muy cómico, porque empieza a mantenerla, o sea después de un momento de tratarla como Stella, Stella perra, comienza a mantenerla, entonces dice como "*También le compró pendientes y fue un choque terrible para él comprobar que su amor no tenía orejas, le puso de todos modos los pendientes pegándolos con cinta adhesiva*". Entonces podemos ver cómo la la encapricha, le da sus cositas, sus gustos, sus anhelos, ¡al maniquí! (P24)

Estos procedimientos usados para abordar los textos, puede afirmarse, se dieron en su gran mayoría como imitación de los modelos de lectura presentados por los maestros participantes en las sesiones anteriores. Llama de manera particular la atención, la forma como los estudiantes se apropiaron de las estrategias de lectura y cómo reestructuraron sus discursos a partir de las experiencias compartidas. Lo importante al comentar las obras ya no estaba en dar cuenta literal de los hechos, sino en comprender lo dicho a través de ellos. Es por esto que en lugar de parafrasear las primeras líneas, se justificó la trascendencia que estas tenían en la trama del cuento.

Este modelaje ejecutado por los docentes, de igual manera, hizo que los aprendices hallaran su propio estilo de lectura y que agudizaran su mirada frente a la realidad representada en los relatos. Por esto, se pudo notar en esta etapa del proceso una tendencia mayor hacia la consulta de referentes y hacia el diálogo interdisciplinar. Los estudiantes, reconociendo que especialistas de otras áreas podían alimentar sus interpretaciones, recurrieron a los maestros participantes de la propuesta, para dialogar y esclarecer sus hipótesis.

También buscamos la enfermedad y bueno, ella encontró una diferente, o sea, encontró una que tenía como que los mismos síntomas pero en algunas cosas difería, sin embargo, yo le pregunté al profesor y se llama hemofilia y pues cualquier persona que no conozca la la enfermedad va a decir pero qué ilógico que alguien con un simple pinchazo pues se se desangre. No pues la hemofilia es la falta de coagulación del factor 8, el factor 8 es una proteína de coagulación en la sangre en las plaquetas, entonces los hombres son los que más la padecen, las mujeres es muy pocas veces, muy rara vez la que la padecen, es más bien la portadora. (P23)

El contacto con otros textos también fue motivado por los propios educandos. En la práctica de aula se encontraron casos de estudiantes que durante su indagación sugirieron a compañeros la lectura de algunos autores y durante sus presentaciones orales lograron llevar al conocimiento de los relatos seleccionados. Pareciera que en este punto, como lo señala Vásquez, se hubiese encarnado en ellos una pasión capaz de generar en otros el contagio, el deseo por la literatura.

La relectura también posibilitó que el texto fuese escuchado y comprendido de modo diferente; en el sentido en que, la propiedad que generó abordar la obra en reiteradas oportunidades hizo que los estudiantes sintieran predilección por ciertas líneas y hallaran relaciones insospechadas. Una de ellas, es la que se cita a continuación entre el cuento “La caída de la casa Usher”, de Poe y “Buen viaje, señor presidente”, de Márquez.

Este es el principio de *El hundimiento de la casa de Usher* que si ustedes lo miran minuciosamente es casi igual al inicio de *Buen viaje, señor presidente*. Cito: durante un día entero de otoño, qué pasa en otoño en *Buen viaje, señor presidente*, pues es donde el presidente está haciendo un cuestionamiento de sí mismo y acá en la obra también hacen un cuestionamiento de sí mismo y de la persona que va ir a visitar a Usher. (P6)

Estos descubrimientos, y la lectura comprensiva de las obras, fueron acrecentando el gusto de los estudiantes por el texto literario, al punto que muchos de ellos incluso llegaron a identificarse con los propios personajes. Así, la experiencia de lectura se erigió entre el entendimiento y la pasión, por medio del desarrollo del pensamiento crítico y de la formación de la sensibilidad; lo que confirma, los planteamientos de Cerrillo, para quien “*la práctica lectora habitual, además de aportar información y conocimientos y de fortalecer la opinión propia y el espíritu crítico, es capaz también de desarrollar la capacidad que todas las personas tienen para la creación y la imaginación*”⁶².

⁶² CERRILLO. Óp. Cit., p 194.

Fue en esta medida como el ejercicio de lectura personal contribuyó a la vez al enriquecimiento de la lengua. Palabras desconocidas de primera mano por los estudiantes fueron interrogadas y utilizadas posteriormente en los discursos realizados. En consecuencia, la capacidad creadora del lenguaje se vio manifiesta en la transformación que provocó esa forma especial de decir y de significar del texto literario. En el ejemplo siguiente se evidencia cómo un término inquieta y mueve a la reflexión al estudiante, que ofrece una aproximación etimológica al mismo tratando de darle sentido al relato “El horla”, de Guy de Maupassant.

No existe esa palabra, no tiene un significado como tal, pero si dividimos esa palabra hors, en francés, significa fuera y, lá, significa allá, o sea, podríamos referirnos a la realidad que nos espera alrededor de nosotros o a fuera, lo que no podemos observar a simple vista sino que nos rodea. (P29)

De otra parte, debido a que al final de este segundo momento, los estudiantes evaluaron la actividad ejecutada, se pudo contar con información valiosa que demostró la escucha, el respeto y la capacidad crítica que ellos venían desarrollando para valorar las interpretaciones ajenas. Con su participación libre y espontánea, dieron razón de los textos que los habían impresionado y de los análisis que habían arriesgado sobre los relatos.

La dinámica de autoevaluación y coevaluación al igual facilitó el reconocimiento de los caminos de lectura que más disfrutaban los estudiantes. Uno de los que más sobresalió fue el planteamiento y la verificación de hipótesis que conseguían a través del propio texto o de lo dicho por sus pares y maestros. Es probable que por no haberse realizado antes, pues hay que recordar que en aula se limitaba la lectura de la obra al resumen de hechos, esto llamara particularmente la atención del estudiantado.

Hay una herramienta muy importante y ha sido que tú nos has dado para desarrollar todo eso y es que después de que nosotros hagamos una lectura individual tú nos ofrezcas la tuya, y es como repasar un montón de cosas que posiblemente se nos pasaron de las manos y no nos dimos cuenta y es como vale, eso estaba ahí, sí tienes razón, eso está

conectado con esto porque de eso se trata o tener puntos de vista diferentes que le puedan complementar a uno. (P33)

Claro lo descrito hasta este punto, se proyectó un trabajo con diferentes técnicas de composición del cuento literario. La finalidad era que, estudiados los mecanismos lógicos que empleaban los autores en la construcción de sus tramas, los aprendices exploraran nuevas estrategias de lectura crítica en el aula. El manejo de esta técnica, como la denomina Vásquez, haría que al tiempo su perspectiva sobre la realidad y su léxico se fuesen alimentando.

3.3 LECTURA DIALÓGICA Y PRODUCCIÓN ESCRITA DE MICRO-CUENTOS

Como se precisó líneas atrás, pese a que los estudiantes venían dando muestra de avances notorios en lo referente a la lectura y al pensamiento crítico, en este último momento de la secuencia fue necesario sacar partido de las múltiples posibilidades de interrogación que brindaba la literatura, con el fin de generar en el aula nuevos retos de comprensión e interpretación textual. Para esto, se recurrió a la teorización que del cuento literario ofrecieron maestros como Poe, Quiroga, Cortázar, Imbert y Piglia; quienes describieron con gran rigor y genialidad el funcionamiento de este género.

Si bien todos los postulados que desde ellos se compartieron en el aula resultaron trascendentales, uno que especialmente marcó el camino de lectura en esta propuesta didáctica fue el esbozado por Piglia con las dos historias del relato; ya que, el paso de la historia evidente a la historia latente abrió vías inéditas de análisis que acercaron a los educandos a una visión más crítica de las obras leídas.

Así, a manera de preámbulo y para determinar cómo la lectura había resignificado las representaciones que sobre el cuento literario tenían los educandos, en un comienzo se planteó una actividad de escritura que consistió en la construcción individual de un concepto sobre el género breve. Aunque el punto de partida de esta práctica estuvo en la escritura personal, esta misma conllevó a un proceso de lectura dialógica en la que el intercambio de textos facilitó la autorreflexión y el reconocimiento de los propios errores y aciertos.

En apoyo a estas consideraciones, en el siguiente apartado se transcribe la valoración que realiza un estudiante (en alta voz ante el grupo) luego de analizar la definición sobre el cuento literario dada por uno de sus compañeros de clase. Como se evidencia, en el uso de las expresiones “sabemos”, “lo decían mis compañeros” o “lo hemos trabajado”, el aprendiz parte de la experiencia de lectura que ha tenido en el aula con los relatos y de los acuerdos de sentido establecidos en colectivo. Las formas de enunciación empleadas refuerzan la aceptación generalizada sobre la estructura narrativa y la brevedad del cuento literario.

Del concepto de cuento que a mí me correspondió yo rescato dos aspectos que es la narración de hechos y la forma de consumirlo que es breve, porque son dos características primordiales del cuento, sabemos que es del género narrativo entonces sabemos que tiene que, o sea es narración de hechos que nos lleva a conclusiones, como lo decían mis compañeros (...) y se consume en forma breve porque lo hemos trabajado en una hora en dos horas de clase. (P1)

De otra parte, es válido señalar que así como se dieron acuerdos de sentido, hubo también desacuerdos que hicieron que algunos estudiantes intervinieran oralmente para esclarecer frente al grupo lo que habían intentado, pero no habían logrado, explicar por escrito. En virtud de esto y a medida que se avanzaba en el ejercicio, ellos fueron hallando las problemáticas que generaba la falta de adecuación, de coherencia y de cohesión textual en los procesos de escritura.

En las citas esbozadas a continuación se transcribe el concepto escrito por un estudiante sobre el cuento literario y la explicación que él mismo elabora de manera oral tras la crítica que le hace una compañera de aula al indicarle que la definición está muy incompleta y que no comparte aquello de que el cuento no pretende confundir a los lectores, pues debido a ello es que este requiere de una lectura atenta y perspicaz.

El cuento es un género literario que tiene la capacidad de hacer de una narración corta algo muy pertinente y como mucho sentido, es preciso y no pretende confundir a sus lectores; sin embargo requiere que estos tengan la mente abierta o se dejen abrir la mente. (P27)

Lo que yo quería decir era que siempre tenían sentido y yo lo aclaraba con la última parte, cuando decía, o sea que el lector, el lector del cuento debía tener una mente abierta debía dejarse abrir la mente por el cuento, porque eso es lo que quiere hacer el cuento, el cuento como tiene tantas posibilidades o tantos temas que abarcar, lo que él hace es plantear eso, pero él necesita de que el lector comprenda, o sea, comprenda desde su visión. (P27)

Lo expuesto justifica cómo a la par de la explicación de los conceptos, los educandos ofrecen espontáneamente otras concepciones que han construido acerca del cuento literario. En el caso mencionado se alude a la variedad de temas que puede abarcar el relato breve y al trabajo de comprensión e imaginación que este exige al lector; lo que prueba, como diría Cassany⁶³, que la interpretación es dinámica y que el contraste de puntos de vista elabora y modifica la comprensión del texto y viceversa.

Finalizada esta acción preliminar, se efectuó la teorización sobre el cuento literario. Para esto, fueron proyectadas unas diapositivas con conceptos clave que entremezclaron el origen y las características esenciales del género dadas por los autores arriba referenciados. Este manejo conceptual además de favorecer el contraste, la reflexión y la ampliación de perspectivas, estimuló la lectura de obras

⁶³ CASSANY, Taller de textos. Óp. Cit., p. 63.

que fueron usadas como ejemplo durante la fundamentación. Una de las más significativas fue “A la deriva”, de Horacio Quiroga; puesto que a partir de ella se planteó el reto de descubrir la historia evidente y latente del relato. Esto se orientó, como queda probado en el extracto siguiente, por medio de interrogantes que se fueron desplegando en la explicación teórica para ayudar a los educandos a ver más allá de lo aparental.

Entonces, ¿qué intenta Horacio Quiroga a través del narrador? Presentarnos una historia que, como lo manifestaron ustedes, superficialmente deja ver un hombre que pisa una yararacusú-picú y siente la mordedura inmediatamente y el veneno empieza a actuar y muere, pero tras eso qué hay, cuál es el engaño. (Docente investigadora)

Pese a que, frente a estas preguntas ellos arrojaron conjeturas que dieron muestra de su esfuerzo de comprensión, hubo cierta dificultad para identificar la historia enigmática del relato; pues, como solo se dilucidaba un hilo narrativo, era complejo entender que el llamado que Paulino hacía a su esposa tras la mordedura era producto de su alucinación y del efecto causado por el veneno de la víbora. Una muestra de lo anterior se presenta en lo comentado por el estudiante P6, quien asume que el personaje no recibió ayuda porque no quería y porque nunca dejó ver su herida a su esposa Dorotea.

Quiero hacer como una aclaración en lo que dijo Diana eh que dice dice que donde la mujer hubiese querido ayudarlo lo ayudaba, pero en realidad el tipo no quería que ella lo ayudara, porque en él ehhhh ya había una mordedura y nunca está explícito en el cuento eh en donde ella se da cuenta de la mordedura o donde pues él le enseña la mordedura a ella, le dice como: ¡Dorotea mira lo que me pasó! ¡Ayúdame Dorotea! (P6)

Identificada esta nueva necesidad lectora, se formularon otras preguntas de comprensión que re-direccionaron y desestabilizaron las posiciones ya construidas por los educandos. En esta ocasión, la mirada que se dio al texto estuvo guiada por una línea específica del relato, a partir de la cual se develó el punto de cruce de las dos historias (la evidente y la latente) y se produjo el efecto sorpresa en el estudiantado. Fue así como desde el enunciado “*Quiso llamar a su mujer, y la voz*

*se quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. La sed lo devoraba*⁶⁴, se pudo establecer la distancia lingüística entre algunas expresiones como “quiso llamar” y “llamó”; diferenciación en la que se puso de manifiesto el engaño que accionaba el narrador del cuento, quien hacía creer de primera mano que el personaje había llamado y pedido caña a su mujer, cuando ni siquiera le había salido la voz, ni se había movido del trapiche.

Miren el engaño, en la historia evidente o superficial ustedes pensaron en el encuentro entre el personaje y Dorotea ¿o no? entre el hombre y su mujer; pero miren lingüísticamente lo que presenta. ¿Cuándo la historia se divide para presentar una historia latente y una evidente? (...) su mujer corrió con un vaso lleno que el hombre sorbió en tres tragos, pero no había sentido gusto alguno. Eso ya hace parte de la alucinación, nunca la llama. “Quiso llamarla”, no dice la llamó. (Investigadora)

Durante esta conceptualización práctica, también se planteó un acercamiento del cuento al género poético. Esto se propuso en vista de que, según Gerardo Piña⁶⁵, existe una clara analogía entre la concepción del cuento y la poesía puesto que ambas tienen en común la brevedad e intensidad. Para ello, los estudiantes escucharon y estudiaron la canción “Como la cigarra”, de Mercedes Sosa. La idea era, aparte de lo ya expuesto, reconocer la música o la poesía como otras formas artísticas de denuncia y crítica social.

Al estilo de ejercicios precedentes, los educandos primero entraron en contacto directo con el texto (cantaron y analizaron la canción) y posteriormente infirieron las posibles conexiones que podrían construirse entre el cuento y la poesía. Sin haber teorizado con anticipación sobre el asunto, ellos hablaron de la brevedad y del tipo especial de emoción que caracterizaba ambos géneros.

⁶⁴ QUIROGA, Horacio. Cuentos escogidos. Buenos Aires: Alfaguara, 2008. p. 44.

⁶⁵ PIÑA ROSALES, Gerardo. El cuento: Anatomía de un género literario. En: Hispania. Septiembre, 2009, vol. 92 no 3., p 476-486

A mí se me asemejan en cuestión de las imágenes, de en los cuentos se manejan ¿sí? imágenes que se le hacen a uno en la mente (...) y también el hecho de que en unos momentos tan breves logra expresar muchísimos sentidos. (P24)

Yo identifiqué...bueno sí la brevedad, pero también lo que veíamos la sesión anterior sobre que cada palabra es esencial, o sea, está puesta por algo y es un detalle que no se puede dejar desapercibido, por ejemplo en el cuento para hallar la historia latente y en este caso, pues para identificar las imágenes. (P7)

De este modo, se aprovechó el espacio para dialogar acerca de la forma como el poema de María Elena Walsh (escritora argentina), hecho canción e interpretado por Mercedes Sosa, narraba una historia sobre la guerra, el exilio y la esperanza; tópicos recurrentes de distintas expresiones literarias latinoamericanas ya estudiadas.

Finalizado lo anterior, se dio paso a la lectura de los cuentos “Los astros y vos” y “Retrato de Elisa”, de Mario Benedetti. Como la intención de esta última etapa era validar la secuencia didáctica desarrollada, se seleccionaron dos obras del mismo autor que permitieran la práctica intertextual e interdisciplinar, a partir de temáticas previamente abordadas. Para llevar a cabo esta acción, se solicitó a los educandos organizar un conversatorio, que tomara como base la lectura de los cuentos literarios asignados.

Durante las sesiones que duró esta actividad, ellos leyeron minuciosamente los relatos, subrayaron las ideas que consideraron trascendentales, plantearon preguntas y consultaron datos. Aun cuando la docente investigadora, en este proceso actuó en su mayor parte como observadora, tuvo que intervenir en algunas situaciones para dar orientaciones de importancia para el abordaje de los cuentos.

El día 21 de septiembre, se puso en marcha el conversatorio. Los estudiantes organizaron las sillas en posición circular (como habían visto que se hacía en otras sesiones) y dispusieron de inmediato de los cuentos y las fuentes consultadas. La moderadora elegida encabezó el discurso dando una breve introducción y otorgando la oportunidad a quien lo deseara de plantear preguntas o ideas sobre

“Los astros y vos”, para discutirlos a nivel grupal. El primero en intervenir fue el estudiante P1 quien cuestionó la transformación que tuvo el pueblo apacible de Rosales, luego del golpe militar del 73.

Una pregunta que a mí me surgió cuando estaba leyendo “Los astros y vos” es que en el principio del cuento nos dicen que nadie delinquía y que el último crimen había sido 20 años atrás, pero entonces después nos dicen que pues este pueblo Rosales estaba...pues fue golpeado por el golpe del 73 que fue cuando el comisario empezó a cambiar de actitud...¿Por qué nadie delinquía antes de eso? ¿Qué había pasado entonces? (P1)

Esta apreciación sobre “Los astros y vos” que concluyó en un interrogante, activó de entrada en el grupo de participantes las interrelaciones que era posible establecer con el cuento “Retrato de Elisa”, del mismo autor. Ambas historias fueron emparentadas desde su alusión a la geografía montevideana y a la crítica socio-política allí representada.

Una relación bastante clara en este ejercicio se construyó a partir de la fecha de publicación de los relatos; puesto que, “Los astros y vos” (1977) fue concebido como una reconstrucción o continuación de “Retrato de Elisa” (1959). La estrategia ya aplicada en la lectura de cuentos de García Márquez (la ilación entre las tramas), aquí también permitió a los educandos la definición del estilo y del tono del autor uruguayo.

Yéndonos un poco hacia el *Retrato de Elisa*, entre paréntesis está montevideanos 1959, este es un libro de Mario Benedetti que retrata o hace alusión, intenta retratar una ciudad, por así decirlo y pues yo no sé, no sé si de pronto me esté arriesgando demasiado, pero me parece que tal vez ese Rosales que señalan ahí, podría ser una representación de Montivideanos, también porque eh este libro se publicó en 1959 y con vos “Con y sin nostalgia”, salió en 1977 que es donde se refiere a “Los astros y vos”. Me parece que tal vez, Mario Benedetti parte de Montevideanos, para hacer la reconstrucción de Rosales. (P33)

Simultáneo a estas relaciones intertextuales, los jóvenes mostraron interés por corroborar ciertos referentes contextuales ofrecidos en los relatos, uno de los cuales fue el golpe del 73, que movió a la indagación de lo sucedido en ese tiempo en el territorio uruguayo. Aquí, como diría Ricouer⁶⁶, el placer de aprender, el de deducir qué es cada cosa, vino tras el reconocimiento hecho por los estudiantes. De esta manera, se fue configurando la coherencia textual y se fueron descartando algunas conjeturas interpretativas que se habían elaborado; como la que realizó una joven (quizá olvidando el ambiente montevideano que constituía los relatos) al inferir que el golpe militar que se mencionaba en el cuento “Los astros y vos” hacía alusión al golpe de Estado que se había llevado a cabo en Chile hacia 1973.

En apoyo a esto, los ejemplos citados en las líneas siguientes confirman la forma como ciertas hipótesis de lectura se van consolidando y otras van siendo desaprobadas por los mismos estudiantes. En el caso expuesto, ella declara comprender con más claridad el cambio que sufre el pueblo y la violencia que en este se gesta, luego de ejecutar la consulta de datos contextuales.

También porque el golpe de Estado de 1973 sucedió en Chile, eh es un es un dato histórico y también pues recordemos que siempre se suele tener influencia entre autores, Mario Benedetti en Uruguay podría haberse influenciado por lo que sucedió en Chile y a partir de ahí generar un contexto socio-político y partir de la historia del Comisario Oliva. (P33)

Es que de hecho yo investigué y el golpe de 1973 sí sucede en Uruguay y de hecho, la persona Oliva es en realidad Juan María Bordaberry, que fue un presidente de 1972 73 del partido colorado, que es un partido tradicional y bueno, era un lugar pacífico, cuando él era presidente, hasta que intentaron levantarse en contra de él y él se puso mucho más estricto, entonces eliminó lo que era el parlamento, creó su propio concejo, etcétera. Entonces, cuando yo investigué todo lo del golpe de Estado y lo del movimiento de liberación nacional y la verdadera identidad de de Oliva que en realidad era Bordaberry tuvo mucho sentido eh toda la historia y el hecho de que el hombre, de que toda la gente estuviera en paz por decirlo así y luego de repente después del 73 comenzaran todos los actos de violencia, de vulneración de los derechos, etcétera. (P24)

⁶⁶ RICOEUR, Paul. Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo XXI, 2009. p. 108.

El análisis de esas minúsculas piezas, como lo indicaría Cassany⁶⁷, situó el mundo del autor y llevó a los lectores a tomar conciencia de los puntos de vista adoptados. Por ello, a medida que se avanzó en el diálogo de aula y que la comprensión fue siendo compartida, se descubrieron nuevas perspectivas o posicionamientos críticos.

Uno de los descubrimientos de lectura que más llamó la atención fue el de la estudiante P24 que cuestionó el papel de los medios de comunicación y del periodismo durante la época dictatorial representada en la obra de Benedetti. La fuerza argumentativa de su participación (se citaron líneas particulares de los cuentos y se discutió alrededor de ello) aproximó a los demás participantes a la comprensión de la historia latente.

Una guía que nos puede dar incluso el mismo autor Mario Benedetti en su otro cuento, es en la página, en la segunda página en la en las últimas partes donde dice que Elisa quería volver a retomar su trabajo eh de puntillas, pero el general que le había colaborado eh se consumía ahora en el honroso exilio, correteando artículos de escritores en Portoalegre. Entonces, mi pregunta era por qué en el cuento de *Los astros y vos*, existe la imagen de un personaje que mediante sus columnas sí llega a alzar su voz si tenemos claro que en una dictadura esos medios siempre están apoyando al poder, entonces mi pregunta es ¿Acaso Mario Benedetti en una historia latente quiere demostrar que el cuento en este caso o la literatura es lo que va a llevar a las personas a alzar su voz y demostrar que los medios de comunicación pueden tomar otro giro para poder llegar a ir en contra del poder que querían establecer aquellas dictaduras? (P24)

Así, la práctica de comentar textos y de hacer preguntas se hizo habitual en el aula. Los estudiantes hablaron con libertad y espontaneidad, sin importar el error; ya que ellos mismos reconocieron que “*la forma más completa de comprender radicaba en sumar interpretaciones*”⁶⁸. Por principio dialógico e intersubjetivo, se tuvo entonces la escucha atenta del otro; situación que propició un ambiente de confianza que motivó a los educandos que, hasta el momento no habían participado, a tomar el riesgo de entrar en defensa de determinadas posturas sobre los textos comentados.

⁶⁷ CASSANY. *Tras las líneas*. Óp. Cit., p. 117.

⁶⁸ *Ibíd.*, p. 57.

En esta dinámica de pregunta- respuesta, como lo plantea Freire⁶⁹, parece que los aprendices hubiesen llegado a identificar la importancia de relacionar esa cadena de discursos, para evitar la ruptura del sentido construido. De ahí que, una vez se hubo hecho mención de la crítica que se hacía al periodista en el cuento, una de las niñas participantes haya entrevistado en este asunto un juego retórico de ironía y humor; en el que no era el dictador quien silenciaba al periodista, sino que era el periodista quien silenciaba al dictador.

Mira lo genial del cuento, Mario Benedetti termina haciendo un cuento completamente radical a la historia. Siempre es el dictador el que asesina al periodista por abrir la mente, pero ¿en este caso qué sucede? En el final, es el periodista el que termina asesinando al dictador. Entonces ahí está lo cómico, lo paradójico y ahí está como todo el sentido del texto de “Los astros y vos” de este autor uruguayo. (P33)

En el apartado transcrito, se vislumbra la apropiación del género que fueron alcanzando los estudiantes, al comprender la duplicidad o ese “*decir significando la opuesta*”⁷⁰ que definía la esencia del relato. Esta profundidad de sentido, que fue conseguida tras el diálogo, estimuló al tiempo más acercamientos intertextuales; como el elaborado por una de las jóvenes estudiantes, respecto a la obra “Buen viaje señor presidente”, de García Márquez, al indicar que “*aunque tienen mucha distancia la forma como escriben los dos pues Benedetti y Gabo eh tienen también como ese toque de crítica a la política, porque el personaje se transformó completamente interna y externamente*”. (P22)

Con todos estos aspectos, se fue reconstruyendo la atmósfera narrativa creada en cada uno de los relatos. Los estudiantes la definieron desde el tratamiento que se hacía a los inicios de los cuentos y desde el uso que en ellos se daba a ciertas expresiones de carácter poético. En esta lectura, en contraste con las ejecutadas en el primer momento de la secuencia, los educandos dieron muestra de un

⁶⁹ FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio. Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014. p. 74.

⁷⁰ IMBERT. Óp. cit., p. 70.

proyectar, de un “*leer a la luz de un problema*”⁷¹; lo que les facilitó ver más allá de lo evidente y develar representaciones metafóricas que estaban resguardadas en los textos.

Esta disposición activa frente a los cuentos, confirmó el elevado nivel de lectura y de pensamiento crítico obtenido por el estudiantado. En palabras de Umberto Eco⁷², las metáforas logradas presupusieron un contexto de referencia y de relectura muy amplio, que abrió para ellos la mirada a otras inferencias e intertextualidades.

Nos dice que los crímenes son crímenes de amor, que los borrachos son borrachos alegres, entonces nos pinta un mundo hermoso en el que luego todo se destruye, o sea, es un golpe para el lector ¿sí? que está leyendo como todo, que el comisario iba al café y etcétera, como la armonía del del cuento, para que luego nos estrelle con que después de un golpe de Estado, comienzan a asesinar a gente, que una mujer tiene un aborto y me parece la verdad que encierra muy bien el estilo de Benedetti eh la como la metáfora que dice que es como una cajita musical, el pueblo y que de pronto se rompe, porque así se percibe. (P23)

Si bien los estudiantes avanzaron por su cuenta en estas valoraciones críticas y direccionaron ellos mismos el rumbo de su discurso, hubo necesidad de que la docente investigadora interviniera en algunos puntos para problematizar, con distintas preguntas, lo comentado en el aula y para retroalimentar los tópicos allí abordados.

En lo que respecta a la lectura interdisciplinar, los educandos analizaron, desde el plano biológico, el perfil físico y psicológico de los personajes y, desde el plano histórico, la ideología política, el abuso del poder y de la autoridad que estos ejercieron contra otros. Los saberes propios del campo del lenguaje fueron también puestos en marcha para estudiar la estructura y composición de los cuentos leídos, en relación con su brevedad, tensión, efecto e intensidad. Estos últimos saberes

⁷¹ ANDRUETTO, María Teresa. La lectura, otra revolución. México: Fondo de Cultura Económica, 2014. p. 88.

⁷² ECO, Umberto. Los límites de la interpretación. Bogotá: Penguin Random House, 2016. p. 217.

abundaron y fueron por razones evidentes más notorios en lo expresado por los estudiantes, debido a la teorización que se dio sobre el género y al acompañamiento que a partir de esta disciplina se hizo durante los tres momentos de la secuencia didáctica.

De otra parte, aunque la participación de los estudiantes en su mayoría giró alrededor de “Los astros y vos”, no se dejó a un lado “Retrato de Elisa” y los aspectos que sobre este relato se trataron fueron clave para la comprensión del universo narrativo de Mario Benedetti. A continuación, se traza un comentario cuya descripción ratifica lo dicho con anterioridad.

El retrato de Elisa se siente muy miserable, leerlo es como triste porque de hecho esto se relaciona un poco con el comisario, porque Elisa es una persona con una vida bastante triste, de hecho dice que su segundo esposo Gumersindo Olmedo la cortejó y la... ¿sí?, con la misma ternura que le daba a las vacas, entonces qué cosa tan triste, luego los hijos también le dijeron no vengas más, nosotros te llamamos a ti, entonces eso ¿sí? y también se ve lo miserable que era el comisario en realidad. (P24)

Para concluir con el análisis de este ejercicio conversacional, vale señalar que pese a que los educandos lograron hacer acercamientos significativos a la historia latente que comportaban los relatos, ellos no pudieron precisar el punto de encuentro de las dos historias narradas. Por tanto, se cuestionó lo que hubo tras la historia evidente, pero no se consiguió rearmar el cruce, la doble realidad de los cuentos.

Él ya tenía preparado de que él iba a entrar solo, a imponerse sobre él, a cerrarle la boca, en cambio él le mete pues un balazo, él tenía preparado todo lo que iba a pasar y él sabía de que a Oliva le iban a pasar cosas malas porque era él el que lo iba a matar. (P16)

Quizá por eso al final ellos se sienten tan aliviados de que ella hubiera muerto sí porque quedó como bueno el retrato de Elisa ella fue una persona mala y ya no nos va hacer mal y por eso... inexplicablemente solidarios nada les impidió arrojar los puñados de tierra con los que aquella muerte se igualó a las otras. (P22)

Esta búsqueda de la historia secreta fue lo que justamente avivó en los estudiantes el deseo de escuchar en un último conversatorio a los docentes participantes de las áreas de ciencias sociales, naturales y lenguaje. Ellos querían conocer esos otros caminos de interpretación que se podían seguir en el estudio de los cuentos literarios leídos. Además, el hecho de tener a tres de sus maestros interactuando en un mismo espacio y sobre un mismo tema era para ellos curioso e innovador, ya que nunca se habían dado este tipo de prácticas en la institución educativa.

Un último aspecto que cabe considerar antes de pasar al conversatorio entre maestros y alumnos, es el uso adecuado, coherente y cohesivo que los jóvenes de undécimo grado hicieron del discurso. El uso de expresiones como “la mezcla de esa ficción y realidad”, “yo quería ofrecer una acotación”, “quería rescatar los contextos históricos”, “el uso del humor mediante la crítica política”, entre otras, dieron cuenta de la adecuación que ellos realizaban de su registro a la situación enunciativa. De esta forma se pudo verificar la influencia lingüística que se había ejercido sobre los estudiantes, quienes empleaban el metalenguaje propio de las áreas involucradas en la propuesta didáctica.

El martes 3 de octubre se desarrolló el conversatorio final en el auditorio mayor del instituto. El diálogo se extendió cerca de tres horas, en las que cada maestro pudo desde su especialidad y con sus alumnos poner en discusión la perspectiva que daba a los relatos. Como el objetivo era ofrecer nuevas vías de análisis, con anticipación se les compartió el resultado del conversatorio anterior. Así, cada uno definió el punto de vista a partir del cual iba a orientar su lectura.

La primera en iniciar fue la docente investigadora del área de Lenguaje quien, luego de una breve introducción, citó una observación que hizo Mario Benedetti a propósito de la irrupción de lo inesperado en el cuento literario. La referencia se tomó de un libro físico que se tenía a mano y que de hecho era una antología de relatos latinoamericanos de Luis Fernando Afanador, publicada por la editorial

Norma. Esta forma particular de comenzar prefiguró el enfoque técnico y estructural que ella iba a otorgarle a los cuentos, tratando de resolver como se expresó líneas arriba, la dificultad que los estudiantes habían presentado en su lectura.

Si revisamos la estructura de *Los astros y vos*, entonces vamos a ver que allí aparece el relato estático del comisario Oliva, entonces empiezan describiendo al comisario que era alguien delgado, alguien del común, de Rosales, eh pero posteriormente irrumpe en lo inesperado. ¿Qué es lo inesperado? Ya ustedes habían alcanzado a tocar ese aspecto, era la transformación que, posterior al golpe del 73, vamos a tener la oportunidad de escuchar a la profesora Lucía Stella Pacheco, genera un cambio tanto físico como moral en el personaje". (Docente investigadora)

Este apartado que justifica las afirmaciones realizadas, muestra la retroalimentación que la docente fue brindando a lo largo de su discurso y la relación que ella misma estableció con el discurso de sus colegas y estudiantes. La forma como dirigió su intervención, aparte de modelar la expresión de los participantes al ofrecerles términos un poco más elaborados para hablar del cuento literario, instigó en ellos la curiosidad o el deseo de saber lo que se tenía para más adelante.

Forjada esta expectativa, la maestra indicó la complejidad que representaba, en la lectura de cuentos, el descubrimiento de los dos hilos de la historia. Ubicada en "*Los astros y vos*", ella demarcó el punto de encuentro que se daba al final, entre ambas lógicas narrativas (la evidente y la latente), cuando el periodista Arroyo asesinaba al comisario Oliva. "*Más allá de yo poder percibir de pronto, que sí en la historia evidente eh a través de de Arroyo se ejecuta una venganza, la venganza del pueblo, yo encuentro ese elemento implícito, es que tras el periódico, la voz del pueblo que nunca se siente, se logra dar*". (Investigadora)

Esta misma técnica fue empleada para el análisis de "*Retrato de Elisa*", texto en el que de igual modo se pudo entrever cómo, detrás de la muerte del personaje, se develaba una historia secreta de odio y venganza. Elisa Montes, antes tan dominante y autoritaria, moría prácticamente en soledad, con la única compañía sus dos yernos y su hijo.

Planteados estos asuntos, se amplió la perspectiva teórica de los estudiantes a partir de algunas de las ideas de Piglia, Quiroga y Poe. El quinto precepto del *Decálogo del perfecto cuentista* fue en este punto determinante para la comprensión del efecto y la reconstrucción de la trama del relato; pues ayudó a dilucidar cómo desde un principio el escritor tenía previsto intencionalmente el final de la historia. “Miren la resolución, entonces... el no pareció sorprendido se une de forma perfecta con esa última parte del anuncio que dice “*Los astros anuncian inexorablemente el fin del aprendiz*” (...) Vamos entendiendo que sí venía tramando desde un inicio Arroyo el fin de de Oliva”. (Docente de lenguaje)

Con estas valoraciones y elementos en común, la maestra inició el diálogo intertextual con las obras leídas. Su conocimiento sobre el género hizo posible que, incluso para dicha y sorpresa de los estudiantes, se pusieran en relación personajes como la mamá grande y la viuda de Montiel que eran pertenecientes a otras esferas narrativas. La mención de estos personajes no entrevistados con antelación, activó en los aprendices la curiosidad y la escucha, además que amplió su enciclopedia de lecturas. De manera que, en coherencia con lo dicho por Larrosa⁷³, la clase de literatura aquí se convirtió en el lugar de la lectura; es decir, el lugar donde lo desconocido entró en contacto con la pluralidad.

Estos nuevos aportes ratificaron entonces en el estudiantado el sentido ilimitado de la literatura, al igual que el valor del cuestionamiento permanente y de la relectura para su interpretación. Los juegos, el color mismo de la voz (las frecuencias, los matices, las sinuosidades, como los llama Fernando Vázquez) y la lectura adecuada de variados fragmentos por parte de la maestra motivó también en los educandos el deseo de indagar, de leer otros textos.

⁷³ LARROSA. Óp. Cit., p. 521.

Terminada la presentación de la docente de lenguaje, con el fin de darle un rumbo político-social al discurso, hizo su intervención la docente de ciencias sociales. Su primera referencia fue a la denuncia social que permitía la literatura y a la representación de gobiernos fascistas que encontraba en los relatos de Mario Benedetti. La alusión primordial a estos aspectos, como se observa en la siguiente cita, abrió rutas diferentes de interpretación textual que alimentaron las posturas asumidas por los educandos frente a los cuentos.

Y hay en este lugar una metamorfosis bastante preocupante, inicialmente vemos un una ciudad apacible, de largas tertulias entre la autoridad y el pueblo civil. No hay violencia en este lugar, es un lugar de paz, de concordancia, de convivencia, pero de pronto aparece un 1973, el espanto para los uruguayos, cambio radical y total democrático, Rosales pasa a ser un campo genocida, magnicida, arbitrario, violador de los derechos humanos y la muerte de los principios democráticos. (Docente de sociales)

Un análisis pormenorizado de este comentario llevó a apreciar la manera en que la docente de ciencias sociales, a partir del golpe del 73 y de la violencia política que este gestaba en el pueblo de Rosales, comprendía en el cuento la irrupción de lo inesperado. Su participación, como quedó visto, sacó provecho a lo compartido con anterioridad por la docente de lenguaje y encaminó a los estudiantes a una nueva perspectiva de lectura.

La forma de expresión y el uso de términos propios del campo de la política, de igual modo, resultaron esenciales en este discurso; pues, los educandos ampliaron su léxico y recordaron conceptos estudiados en otros escenarios enunciativos. La teorización del DIH (Derecho Internacional Humanitario) que había sido realizada meses antes en clase de ciencias sociales, por ejemplo, aquí tuvo una lectura especial, porque fue puesta en funcionamiento para reflexionar sobre el universo narrativo creado por Benedetti en sus cuentos. Así, como lo indicara Ricoeur⁷⁴, pese a la ruptura que crea la literatura, esta sería incomprensible si no configurara lo que

⁷⁴ RICOEUR. Óp. Cit., p. 130.

aparece ya en la acción humana. De ahí que, como se observa en la participación de la maestra, haya una tendencia durante la lectura a ofrecer sentido a los cuentos (que son en sí ficciones) desde la propia realidad.

Hay un hecho histórico y tal vez es el centro, es la parte fundamental de este cuento ¿cierto? El hecho histórico, un orden cronológico y es un hecho que desafortunadamente vivió Uruguay y es un golpe militar y el establecimiento de un gobierno de facto. Un golpe militar que se dio a un a un gobierno democráticamente elegido, pero no popular, como era el qué, el presidente que ahorita lo vamos a ver Juan María, presidente uruguayo a quien los militares dieron un golpe de Estado y el establecimiento por ende de un gobierno de facto y fíjense que en el mismo cuento nos ubica cronológicamente 1977, es decir estábamos en el contexto de la dictadura ¿cierto? Militar que sembraron allí los golpistas. (Docente de sociales)

Uno de los planteamientos más significativos en esta intervención, fue el que hizo la docente acerca de las características de una dictadura militar; ya que con este ejercicio los estudiantes pudieron reconstruir la concepción socio-cultural que comportaban los cuentos y verificar las diferentes hipótesis de lectura que habían ofrecido. Bajo esta dinámica los aprendices asumieron la mirada de diversos lectores y la relectura, como afirmó Cárdenas⁷⁵, los llevó a interrogar el texto y a interrogarse, es decir a ejercer un control metacognitivo.

Otra característica de la dictadura es la violación de los derechos, de los derechos humanos, es una clara violación ¿cierto? y nos lo muestra con diferentes pasajes de la de la del cuento, cómo a diez de ellos fueron qué, fueron arrestados, fueron torturados, dice se oyeron claramente quejidos, ¿cierto? Gritos de auxilio etcétera etcétera, eso es el prototipo de dictadura, el terror, el miedo, la intimidación, el asesinato selectivo, los magnicidios, los genocidios, el torturar, típico de la violación de los derechos humanos, del DIH y típico de todo dictador". (Docentes de sociales)

Queda representado en el fragmento anterior el paso que se da de la dimensión lógica a la dimensión analógica del pensamiento*, a través de la cual se emparentan las distintas acciones que realiza Oliva con la imagen de un dictador. Esto consolida,

⁷⁵ CÁRDENAS PÁEZ, Jesús Alfonso. Procesos pedagógicos del lenguaje. Hacia una Pedagogía Integral del Lenguaje. Bogotá: Unediciones, 2015. p. 162.

* Aquí se entiende, desde lo planteado por Oñativia, que el sistema lógico hace referencia al pensamiento categorial y conceptual; mientras que, el de base analógica apunta a regiones imaginarias.

por tanto, la idea del lector como constructor de coherencias, al ser “*él quien determina si lo que lee tiene sentido, dentro de qué contexto y en relación a qué otras informaciones*”⁷⁶.

Todo este andamiaje textual dirigido por la docente de ciencias sociales fue luego complementado por el docente de ciencias naturales, quien comenzó su intervención aludiendo a un posible problema psicológico padecido por Oliva. Como en los discursos precedentes, el punto de partida para el análisis estuvo de nuevo en la transformación del personaje; situación que corroboró que pese a enfrentar el mismo acontecimiento, como lo justificara Larrosa en relación con Gadamer⁷⁷, no se hacía la misma experiencia de lectura ante el texto.

Un aspecto que es importante resaltar es que si bien la docente de ciencias sociales se enfocó particularmente en el cuento *Los astros y vos*, el maestro de naturales a modo de estrategia lo hizo en el *Retrato de Elisa*; según él, porque encontraba en este relato mayores elementos para ser fundamentados desde la ciencia. De esto, llama particularmente la atención, la forma como describe al personaje Claudia Oribe arriesgando la hipótesis de una posible preclamsia que le provoca el aborto, tras el maltrato de Oliva.

Coge su esposa que es una rubia, bonita, pero con seis meses de embarazo, que tenía un embarazo delicado y tal vez, Claudia sufría de preclamsia, tuvo que tener, su útero no estaba bien sujeto entonces se desgarró con cualquier movimiento brusco y por eso los médicos mandan quietud cuando una persona tiene un embarazo de esa clase. (Docente de Ciencias N)

⁷⁶ MENDOZA. Óp. Cit., p. 20.

⁷⁷ GADAMER, Georg, citado por LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2013. p. 34.

En consecuencia, es probable, como lo plantea Eco⁷⁸, que el lector en su análisis crítico haya descubierto fuentes o influencias de las que no hubiese sido quizá consciente el escritor. Wolfgang Iser sostiene, en apoyo a lo dicho, que “*en las obras literarias ocurre una interacción en cuyo transcurso el lector recibe el sentido del texto en el proceso en que él mismo lo constituye*”⁷⁹. Por tanto, esto lo convierte en copartícipe, en sujeto activo de la historia que lee.

Una situación que interesó en especial a los estudiantes fue la discusión que se desató entre los maestros acerca del final del cuento “Los astros y vos”. Esto se presentó en vista de la conclusión que sacó el docente de ciencias naturales, para quien el disparo a quemarropa había sido propinado en la cabeza del personaje. La docente de ciencias sociales, por su parte defendió que este también pudo haberse dado en el pecho o en otra parte del cuerpo, porque al ser un tiro instantáneo no había sido ejecutado con premeditación o alevosía. Sirviéndose de esta discrepancia, la maestra investigadora de lenguaje definió el sentido que tenían las indeterminaciones en los cuentos literarios y cómo esto permitía un ejercicio de creación por parte del activo lector.

Yo la vez pasada le preguntaba a Edgar Enrique, cuando tertuliábamos allá en el laboratorio sobre el cuento de Benedetti, le decía, para que un disparo haya sido tan contundente, probablemente ¿en dónde fue? Esas posibilidades las fue dando desde su lectura y pienso que lo que él presentó fue más la reconstrucción de esas posibilidades, que él a partir de la lectura del cuento fue armando (Docente investigadora)

Como se demuestra en esta aclaración que hace la misma docente, las reflexiones parten de una pregunta que de tiempo atrás se había propuesto desde la obra, en un diálogo entre colegas; situación que prueba que para crear ámbitos propicios para la enseñanza es necesario “*ir más allá de saber la asignatura, desbordar el*

⁷⁸ ECO. Op. Cit., p. 162.

⁷⁹ RALL, Dietrich. comp. En busca del texto. Teoría de la recepción literaria. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008. p. 123.

*currículo y los libros de texto, atravesar las fronteras de la escolaridad*⁸⁰. Para finalizar con el análisis de las intervenciones de los maestros y comentar lo sucedido en el diálogo entre ellos y los aprendices, vale reconocer el aporte conceptual que llevó a cabo el docente de ciencias, con la explicación, desde “Retrato de Elisa”, de enfermedades como el cáncer, el tifus y la bacteria Rickettsia.

No dice que muere de cáncer, pero cuando comienzan los dolores abdominales y luego dicen que el señor se gastó su fortuna en el radio, el radio es un elemento radioactivo valga la redundancia, descubierto por Marie Curie... hoy en día la radioterapia no se usa, porque es muy agresivo, es muy peligroso. (Docente de ciencias N)

Esta indagación que dio cuenta de una búsqueda particular de sentido, también conllevó a la actualización de los relatos por parte del docente lector, quien manifestó que algunos de los procedimientos científicos (como la radioterapia) de los que se hablaban en “Retrato de Elisa”, hoy en día ya no eran aplicados en medicina. De tal manera, los referentes bioquímicos ofrecieron caminos de comprensión de la época o del contexto socio-cultural que se construía en los cuentos.

Terminados estos discursos, se abrió el espacio de participación a los educandos quienes proporcionaron nuevas valoraciones y plantearon diferentes preguntas. Quedó claro, como lo afirmara Jurado Valencia que *“cuando se trata de trabajar con los textos en el aula ha de esperarse la pregunta y la indagación, pues no hay aprendizaje (ni comprensión de texto) sin interrogación y sin búsqueda”*⁸¹. Así pues, esta actividad tan dinámica demandó la respuesta del estudiantado que, a la par del desarrollo de habilidades críticas, pudo orientar la mirada a sucesos que habían sido pasados por alto durante la lectura.

⁸⁰ VÁSQUEZ. La enseñanza literaria, Óp. Cit., p.40.

⁸¹ VALENCIA, Fabio Jurado. La formación de lectores críticos desde el aula. En: Revista Iberoamericana [en línea], Enero- Abril 2008, No 46. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.htm>

Encuentro algo bastante curioso en el *Retrato de Elisa*, lo cual sería una pregunta para Stella, que es un dato que dice había viajado a Francia a los doce años y todavía conservaba un libro encuadernado en piel humana que un coronel argentino le había regalado a su padre. Entonces, yo quisiera preguntar si esto de las cosas hechas con piel humana, en serio sucedían, y ¿en qué contexto histórico o sea, si en realidad fue en Argentina o en qué lugar? (P24)

Concluida esta parte, se efectuó en colectivo la evaluación del conversatorio. Maestros y estudiantes dieron sus apreciaciones y señalaron las ideas que había suscitado en ellos la lectura detallada de los cuentos desde las diferentes disciplinas y la forma como habían ido cambiando de perspectiva conforme avanzaba la discusión sobre estos.

Una sesión después, como cierre de este momento, se proyectó con los estudiantes la escritura individual de un micro-cuento, en el que se recrearon los relatos ya leídos de Mario Benedetti. Esta práctica, además de ponerse en relación con las acciones previamente desarrolladas (varias de ellas habían sido vinculadas con la escritura), se fundamentó en los postulados de Cassany⁸², para quien la lectura conducía a la reescritura puesto que en cada frase o en cada párrafo el autor no solo nos estaba enseñando cómo se usaba el lenguaje escrito, sino que estaba escribiendo todo aquello que el lector deseaba de antemano escribir.

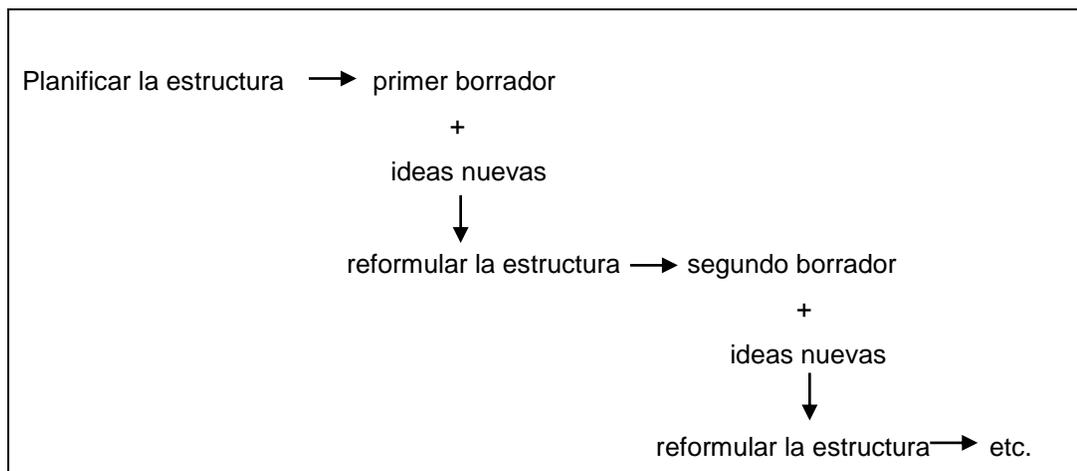
Dado el papel esencial que cumplía la imitación en dicha actividad recreativa, antes de iniciar con el ejercicio de escritura, fueron leídas en conjunto varias microficciones que sirvieron a los educandos de modelo. Se destacan de manera particular “*La tela de Penélope o quien engaña a quien*”, de Monterroso; “*La verdad sobre Sancho Panza*” y “*El silencio de las sirenas*”, de Kafka; obras en las que se pudieron comprender con claridad los juegos hipertextuales y los nexos con otros textos que allí se planteaban.

⁸² CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós, 2017. p. 80.

El análisis crítico de estas producciones, del mismo modo, facilitó el descubrimiento de las estrategias o recursos empleados por los escritores para parodiar obras clásicas como *La Odisea* y *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. El reconocimiento del estilo y de la lógica de composición de estos textos, les brindó nuevas posibilidades con el lenguaje, que promovieron la creatividad y el deseo de alterar significativamente acontecimientos, espacios, tramas y perfiles de personajes. La estrategia base de composición que orientó esta acción de aula fue tomada del proceso recursivo de escritura enunciado por Cassany.

Siguiendo su esquema, se solicitó a los estudiantes la planificación previa de la estructura y la construcción de un primer borrador del micro-relato, que luego de la revisión conjunta y de las nuevas ideas compartidas fue reformulado. Como se evidencia en el cuadro inferior, este procedimiento al ser cíclico, pudo ser interrumpido en reiteradas ocasiones para recomenzar.

Figura 6. Funcionamiento del proceso recursivo de escritura



Fuente: CASSANY. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.

En la planificación de la estructura, una vez se hubo elegido el cuento que se iba a recrear, los estudiantes seleccionaron el tema y definieron el argumento. Como la experiencia de lectura y el conocimiento mismo del género los había llevado a comprender el impacto que las primeras líneas ejercían en el lector, se observó en ellos un afán por romper con los comienzos habituales de las historias.

La maestra investigadora entonces reconociendo la importancia de su mediación en esta tarea tan compleja de escritura, recurrió a algunas de las técnicas esbozadas por Rodari en su *Gramática de la fantasía* y presentó a los estudiantes alternativas variadas de juego con textos. La técnica de las hipótesis fantásticas resultó particularmente pertinente y esclarecedora, ya que su forma provenía de la pregunta ¿Qué pasaría si?, interrogación que entraba en relación directa con los objetivos de esta propuesta didáctica. Algunas de las preguntas iniciales formuladas por los educandos fueron: ¿Qué pasaría si en lugar de morir Oliva, hubiese muerto Arroyo? ¿Qué pasaría si Elisa hubiese muerto envenenada por su hijo Aníbal? ¿Qué pasaría si después de todo, los astros mintieran?

Las respuestas a todos estos interrogantes vencieron la página en blanco y sacaron a la luz diferentes relatos que evidenciaron la capacidad crítica y de imaginación de los educandos. A continuación, para ejemplificar lo expuesto, se transcribe (guardando la ortografía, puntuación y sintaxis original) una de las historias construidas por ellos, la cual lleva por título “Los astros también mienten”.

Mientras las calles aparentaban tener la misma estructura de siempre, los ojos del pueblo habían dejado de sonreír. La parsimonia y estabilidad fueron cortadas semanas atrás. Justo el mismo día en que el comisario Oliva despolvo su arma. Arroyo; un periodista local, no pudo mantenerse al margen; sus paulatinas acotaciones se publicaron estratégicamente en la columna del horóscopo “Los astros y vos”, logrando un puente entre el pueblo y la verdad. Sin embargo el mismo azar que condujo a Oliva a causarle un daño irreparable a Claudia Oribe, ubicó el dedo de Arroyo en el gatillo del arma que acabaría con la vida del aprendiz de déspota. Como de costumbre, el lunes “La espina de Rosales” tenía un nuevo encabezado; “Anibal Dominguez; responsable de la muerte del comisario Oliva. Fuentes revelan que fue una venganza ante el altercado cometido contra su esposa Claudia Oribe”. Después de todo, los astros también mienten. (P33)

A esta técnica se unió la de equivocar historias, otra de las propuestas de composición de Rodari, que requirió de un análisis cuidadoso, para armar y desarmar la trama del cuento. *“La alternativa, o la parodia, pueden insertarse sólo en ciertos momentos de la narración, no en otros, y precisamente en los momentos que caracterizan y estructuran la historia”*⁸³. De tal modo, en esta práctica escrita cada uno de los educandos debió seleccionar con sumo detalle aquello que deseaba alterar con el fin de revivir el relato en otra dirección.

No era la primera vez que debía cambiarse el comisario del pueblo, esta ocasión Oliva fue designado para cumplir lo que a simple vista, parecía un fácil favor. Al llegar lo primero que pudo observar fueron los calabozos vacíos y pensó en lo afortunado que había sido al tener que resguardar la seguridad de un pueblo tranquilo. Sin embargo no fue hasta que vio el juzgado a reventar que sus sospechas iniciaron, su investigación le condujo a averiguar la corrupta realidad. Rosales era víctima de la pereza del juez arroyo, en el afán de acabar la jornada de trabajo; absolvía los crímenes acaecidos. Fue esta misma razón la que causó su asesinato, crimen que como todos los anteriores fue absuelto, arroyo murió en su propia ley. (P1)

En el apartado anterior se observa cómo el asunto creativo se cimentó en el cambio de ciertas características de los personajes. El comisario Oliva no representaba ahora la criminalidad, sino que esta era representada por Arroyo que hacía las veces de juez y no de periodista, en el pueblo tranquilo de Rosales. Este solo elemento, vuelto a poner en movimiento en lo narrado, creó como quedó visto un final distinto para la historia.

Simultáneo a estos juegos, muchos estudiantes se preguntaron sobre lo que ocurría después de terminado el cuento y con base en las opciones que arrojaron fueron ideando también sus micro-ficciones. Así se habló del probable suicidio de Arroyo, de la equivocación de los astros y de la muerte en soledad total de Elisa Montes. De tal manera, conociendo el comportamiento de los personajes y las relaciones entre ellos, como lo muestra el extracto siguiente, se continuaron los relatos.

⁸³ RODARI, Gianni. Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias. Bogotá: Panamericana, 2007. p. 72.

Solo han pasado unas cuantas horas desde la muerte de Oliva Y Arroyo siente que la angustia lo mata, el cuerpo del comisario sigue en el mismo sitio. El periodista mira a los ojos del hombre que asesino. Y si tal vez se equivoco, ¿Quien era el para poder acabar con la vida de otro hombre?, No podia haberse equivocado, acaso que otra opcion habia, ese hombre era un asesino y en rosales no habia lugar para el. En este ultimo pensamiento lo hizo decidir lo que iba hacer, un minuto despues una bala atravezó la cabeza.(P20)

Construidas estas mini-ficciones a partir de los juegos arriba señalados, inició la etapa de socialización y análisis colectivo. Uno a uno los estudiantes fueron leyendo en alta voz sus composiciones, poniéndose a la escucha de los consejos que sobre la escritura podían darle su maestra y compañeros de clase. Las nuevas ideas que surgieron de esta actividad de corrección, condujeron a la escritura de un segundo borrador, en el que se replantearon títulos, inicios y finales de los micro-cuentos; se sustituyeron términos y se omitieron expresiones para evitar redundancias o repeticiones innecesarias.

Todo este proceso de revisión, de reelaboración, de enriquecimiento del texto una vez más ratificó la importancia de la auto y coevaluación en el aula, lo mismo que de la relectura y de la valoración crítica. (Anexo E) Como se muestra en la tabla siguiente, el paso de una versión a otra conllevó una construcción y un retoque permanente del lenguaje que dio cuenta no solo del saber-hacer, sino del saber-pensar desarrollado por los estudiantes.

Tabla 6. Aspectos que se valoraron en la reescritura de los micro-relatos

ASPECTO QUE SE VALORÓ CRÍTICAMENTE	MUESTRA TOMADA DE LA PRIMERA VERSIÓN	MUESTRA TOMADA DE LA SEGUNDA VERSIÓN
Título (Palabra o frase que denomina la obra)	“Declaración subconciente” (P12)	“Declaración de muerte”
Inicio del texto (Primeras líneas que tienden a causar un efecto en el lector)	“Aquel que por azar terminó siendo comisario de un pueblo donde nadie delinquía no era feliz con su trabajo...”	“Todo comenzó cuando asesinaron a Luisa, la esposa de Arroyo, el encargado del horóscopo en el periódico”. (P21)

ASPECTO QUE SE VALORÓ CRÍTICAMENTE	MUESTRA TOMADA DE LA PRIMERA VERSIÓN	MUESTRA TOMADA DE LA SEGUNDA VERSIÓN
Final del texto (Líneas que cierran la trama narrativa)	“Se acostó nuevamente y se prometió a sí mismo consultar los astros antes de que fuese demasiado tarde” (P24)	“Se recostó de nuevo con el corazón palpitante, prometiéndose visitar a su amigo Arroyo para consultar los astros antes de que fuese demasiado tarde”.
Coherencia (Apunta a la selección y organización lógica de las ideas presentadas).	“Allí se encontraba Oliva tendido en el suelo junto a su reflejo sin vida” (P31)	“Allí se encontraba Oliva tendido en el suelo viendo en la sombra de la espera a su compañero de sangre sin vida”.
Cohesión (Mecanismos que conectan diferentes frases)	“A la mañana siguiente, a espina de Rosales tenía un nuevo encabezado...” (P33)	“Como de costumbre, el lunes La espina de Rosales tenía un nuevo encabezado...”
Estilo (Hace referencia a la variedad, viveza, vitalidad, novedad en el uso de expresiones)	“Hace dos décadas no ocurría nada en el poblado, quizá porque los Astros carecían de información” (P30).	“Hace dos décadas no ocurría nada en el poblado, quizá porque los Astros carecían de imaginación”

Antes de concluir con el análisis de esta intervención didáctica, vale decir que la docente participante también hizo su ejercicio de escritura y compartió su micro-ficción en el aula. Como lo afirma Vásquez *“para que el modelaje genere aprendizaje se requiere de la presencia activa y productiva del maestro”*⁸⁴, que debe demostrar dominio de las técnicas de composición que enseña.

Todas estas producciones obtenidas tras la práctica de escritura, finalmente se compilaron en un archivo digital que fue dejado como banco de lectura y consulta en la institución. Así, aprovechando la plataforma pedagógica del plantel, se pudieron compartir los textos y propiciar espacios para nuevas actividades didácticas de formación.

⁸⁴ VÁSQUEZ. La enseñanza literaria, Óp. Cit., p.31.

4. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Los logros alcanzados tras la implementación de la presente propuesta didáctica pueden ser descritos con base en las impresiones manifiestas por los participantes, quienes realizaron de manera continua procesos de autoevaluación y de reflexión. Estas valoraciones, que se dieron de forma oral y escrita al cierre de cada uno de los momentos en que se dividió la secuencia, permitieron identificar el progreso de los alumnos frente al aprendizaje e influyeron en la toma de decisiones de los maestros participantes.

Al terminar el primer momento, se reconoció en lo dicho por los estudiantes que la relectura, la interrogación y el diálogo con los maestros efectivamente había llevado a ampliar la perspectiva de lectura del cuento, de García Márquez; lo que corrobora, en palabras de Luis Álvarez y de Gayou Jurguenson, que “*el diálogo dentro de la comunidad engendra nuevos pensamientos*”⁸⁵. María Cristina Martínez a propósito de lo dicho por Bahkine también afirma la importancia de la discusión conjunta; puesto que “*la obra de arte así como la réplica del diálogo, busca la respuesta del otro (de los otros), persigue una comprensión de respuesta activa*”⁸⁶.

Adjunto a estas, se encontraron otras observaciones que expresaban necesidades de lectura. Se tiene el caso del estudiante P14 para quien el mayor aporte que brindó la docente de lenguaje fue el establecimiento de relaciones intertextuales entre las obras; situación que condujo a inferir que este tipo de recorridos de sentido no eran frecuentes en el aula.

⁸⁵ ÁLVAREZ, Luis y GAYOU, Jurguenson. CÓMO HACER INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Fundamentos y metodología. Barcelona: Paidós, 2009. p., 48.

⁸⁶ MARTÍNEZ, María Cristina. Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado. En: Revista latinoamericana de estudios del discurso, 2013, No 2. Disponible en: <<https://raled.comunidades.org/index.php/raled/article/view/51>>

La profesora me ayudo para la mayor complejidad del texto, me pudo referenciar otros relatos para poder entender el texto y me mostro las relaciones que tiene García Márquez con otros relatos, la forma de escritura que van enlazados con sus diferentes textos. (P14)

En este sentido, la noción de enlace se hizo esencial. El salto de un texto A a un texto B y de este a un texto C abrió rutas a otros referentes o documentos que por la falta de conocimiento no habían sido advertidos por los estudiantes. El maestro entonces, en su papel como mediador entre la obra y el estudiante lector, enseñó a ver a través de los textos, cumpliendo así de acuerdo con Larrosa en referencia a Nietzsche⁸⁷ una de las tareas más importantes para las cuales se necesitan educadores.

En el segundo momento, tras el diálogo intertextual, los educandos dijeron experimentar un mayor placer por la lectura de cuentos, ya que habían podido seleccionar textos de su predilección y encontrar entre ellos relaciones insospechadas. Uno de los aspectos que más coincidieron en señalar como aporte de este ejercicio, fue el descubrimiento de variados autores y estilos narrativos.

A mí me gustó personalmente mucho el ejercicio y muchos pudimos tocar algunos autores que no habíamos leído. (P22)

Personalmente creo que es una actividad que nos permite a muchas de las personas que no estamos tan acostumbrados a leer constantemente, a reconocer y o sea, empezar a experimentar sobre la lectura y conocer qué temas probablemente, sí, qué temas nos gusten más que otros. Igualmente, me parece muy interesante escuchar pues tantos tipos de libros diferentes. (P7)

En los comentarios expuestos se detalla la forma como la actividad contribuyó a la formación del hábito lector, al tiempo que desarrolló habilidades propias del pensamiento crítico: la autoconciencia y la reflexión. Asimismo, el gusto o la inclinación que aquí se percibe por ciertos temas, fue afinando su sensibilidad y juicio crítico, al punto que cada uno pudo hablar con propiedad desde su experiencia

⁸⁷ NIETZSCHE, Friedrich. El crepúsculo de los ídolos, citado por LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. 2ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2013. p. 380.

particular de lectura. En consecuencia, se pudo romper con la acción tradicional de aula, en la que los estudiantes esperaban con pasividad que el docente reaccionara frente a los textos, sin tener contacto directo con las obras literarias.

En el tercer y último momento, tomadas las apreciaciones de los educandos frente al conversatorio con los maestros involucrados en la propuesta, fue posible analizar el avance que ellos habían tenido con respecto a la lectura crítica y cómo esta buena práctica discursiva les había permitido alcanzar una mejor comprensión y claridad textual.

Me pareció un ejercicio bastante interesante porque pues primero nos damos cuenta que como decía Diana no hay que cerrar la lectura, porque en ocasiones anteriores sé que muchos leíamos cuentos y, o sea, solamente tomábamos en cuenta simples detalles que están explícitos y no profundizábamos en ese proceso de lectura (...) Personalmente a mí me parece como divertido el hecho de que hallemos esa historia latente de los cuentos, porque la verdad nunca antes había escuchado sobre esa teoría de Ricardo Piglia. (P22)

En esta intervención, como apoyo a lo anterior, la estudiante dijo asumir con más profundidad los textos y resaltó el placer que le representaba la búsqueda de la historia latente de los cuentos. De tal forma se justifica que la complejización del saber y el tránsito por senderos extraños, activa la duda y el pensamiento. Queda probado siguiendo a María Teresa Andruetto que “no es lo que se dice lo que nos lleva a leer, sino justamente lo que todavía no se ha dicho, lo que permaneciendo oculto promete mostrarse más adelante”⁸⁸.

De tal modo, este trabajo secuenciado y lógico fue, momento a momento a través de la interrogación, trazando caminos de interpretación, en los que el aprendizaje se construyó poco a poco en múltiples redes de sentido. Por consiguiente, la imitación o el contagio que se dieron unos a otros (aprendices y maestros) fue clave para lograr representaciones y acciones eficaces.

⁸⁸ ANDRUETTO. Óp. Cit., p. 90.

Este ir progresiva y paulatinamente lo favoreció el ejercicio de lectura con el cuento literario, género al que por su brevedad se pudo volver una y otra vez, para verificar hipótesis, lanzar otras conjeturas, plantear distintas preguntas; es decir, para trabajar en función del pensamiento. La relectura fue pues un proceso de metacrítica, en el que el pensamiento del aprendiz entró en conexión con el pensamiento ya conformado por el autor en la obra.

Por otra parte, vale mencionar que así como la lectura crítica de cuentos literarios logró otorgarle una forma distinta al pensamiento, también le dio una forma distinta al discurso de los estudiantes. La especial atención brindada al lenguaje utilizado en los relatos, alimentó el léxico de los lectores y, en conformidad con lo expresado por Vásquez⁸⁹, sirvió de puente para ir más allá de los limitados territorios de la realidad para ponerse en contacto con otras zonas, con otros escenarios.

Bajo esta perspectiva, los docentes participantes de ciencias sociales y naturales también en la lectura de los cuentos aprovecharon los espacios de discusión para generar explicaciones alrededor de conceptos propios de su asignatura y transferir estos a otras situaciones. Así los estudiantes fueron reconstruyendo la comprensión de su realidad y atribuyéndole un nuevo valor al aprendizaje.

Pero al tener la intervención del orientador (...) pude ampliar la percepción que tenía de la molestia que presentaba el presidente y tomar aspectos que estaban relacionados con el dolor, como un problema en el hígado, páncreas, riñones, próstata, una hernia discal o incluso un cancer de medula espinal, ahí me di cuenta que no debía limitarme a la idea que me da el texto, ir mas alla y ver nuevas posibilidades. (P29)

Otra actividad que contribuyó al desarrollo discursivo, fue la producción constante de comentarios críticos en el aula; pues, los estudiantes más tímidos vencieron sus temores y se arriesgaron a participar. Así, a la par de la lectura y del pensamiento crítico, pudo formarse en la escucha del otro y en el respeto de sus ideas. Se

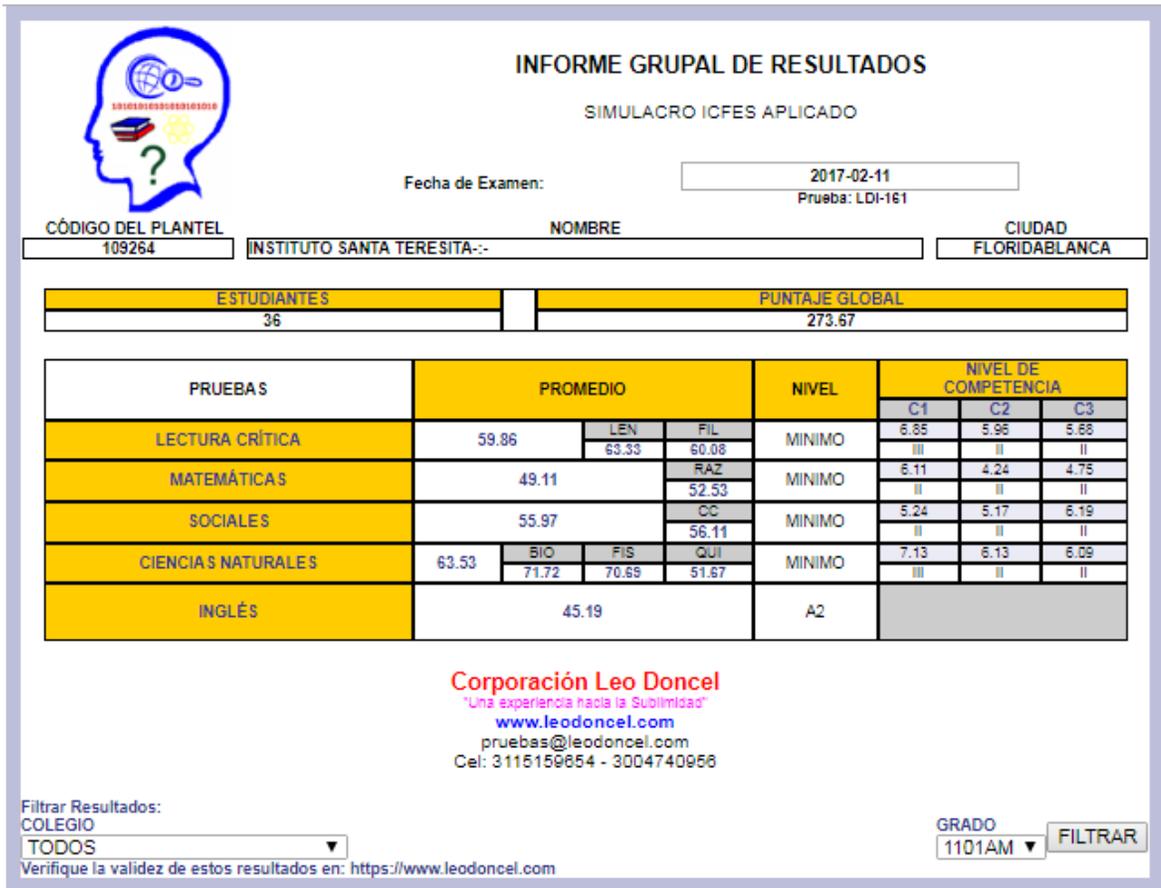
⁸⁹ VÁSQUEZ. La enseñanza literaria, Óp. Cit., p. 147.

transcribe, en justificación de esto, lo dicho por una estudiante, al cierre de la última sesión: *“Recalcar que muchos participamos, incluso muchas personas que en anteriores sesiones nunca habían hablado y eso es un punto a favor también porque demuestra que estos conversatorios sí despiertan el interés de todos nosotros”*. (P22)

Para tener una idea más precisa del impacto positivo que tuvo la intervención didáctica en el aprendizaje de los estudiantes, se hará a continuación un contraste entre los resultados obtenidos por ellos, en el 2017, en diferentes pruebas de lectura crítica aplicadas institucionalmente por el grupo educativo Leo Doncel y, en el territorio nacional, por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Como se muestra en la imagen siguiente, el 11 de febrero de 2017, cuando apenas iniciaba la presente propuesta de intervención didáctica, los 36 estudiantes de 11-1 aplicaron con Leo Doncel (empresa contratada por el IST) un simulacro como preparación para la prueba SABER 11. Sus resultados arrojaron un promedio de grupo de 59.86, lo que evidenció en su momento las dificultades que ellos tenían con respecto a la lectura crítica.

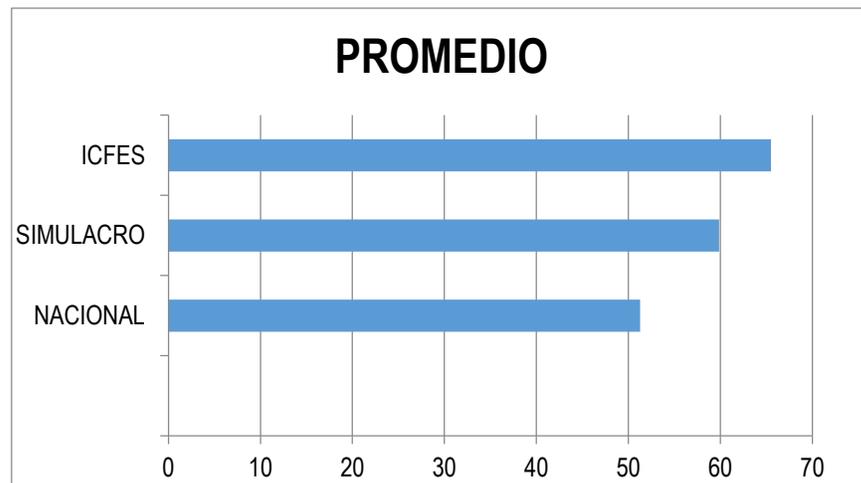
Figura 7. Informe grupal de resultados del simulacro



Fuente: Corporación Leo Doncel. Consolidado de promedios por asignaturas

En el mes de agosto de ese mismo año, cuando se había ejecutado el 80% de la intervención didáctica, los estudiantes presentaron la prueba SABER 11 y en comparación con la prueba inicial tuvieron un avance bastante significativo. El promedio obtenido fue de 65.5; es decir, 5.64 puntos por encima del resultado anterior (Anexo G). Si bien es cierto, no es posible señalar a través de una prueba estándar de selección múltiple la competencia lectora y literaria de un estudiante, esta sí representa una información importante y complementaria a lo tratado en este informe.

Figura 8. Promedios obtenidos por los estudiantes en la prueba de lectura crítica



Fuente: Comparación de los promedios alcanzados por los estudiantes en la prueba SABER 11 de lectura crítica, con los resultados obtenidos en el simulacro y con los logrados por otras instituciones a nivel nacional.

De acuerdo con lo representado en el gráfico anterior, la desviación estándar del grupo fue de 9.6, lo cual se considera un resultado ideal por debajo de 10. Esto demuestra que el aprendizaje de los estudiantes fue muy homogéneo y sus resultados satisfactorios, en vista que en un tiempo aproximado de 6 meses lograron avanzar significativamente en sus procesos de lectura. Al igual, si se comparan los resultados del grupo 11-1 con los alcanzados en el territorio nacional, se puede reconocer que la institución quedó 14.21 puntos arriba de este promedio.

Concluido el análisis de estos resultados, es claro que la organización institucional y la colaboración de los estudiantes y maestros participantes conllevó al desarrollo exitoso de la propuesta didáctica proyectada. Desde un principio, como se puntualizará en el otro apartado de este informe, se pudieron ir interrelacionando los procesos concernientes a las tres áreas de estudio involucradas. De tal manera, los estudiantes percibieron desde un principio una práctica pedagógica coherente y bien estructurada.

5. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La planificación intencionada, la ejecución oportuna y la evaluación continua de la secuencia didáctica favorecieron el alcance de resultados exitosos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes de undécimo grado, en acompañamiento permanente de los docentes participantes, pusieron en funcionamiento diferentes estrategias de lectura que les permitieron desarrollar competencias propias del pensamiento crítico, como: la auto-reflexión y el cuestionamiento.

Aunque la técnica de la pregunta y el diálogo con otras disciplinas (interdisciplinariedad) fueron estrategias base de este proceso, también fueron empleados otros mecanismos para la comprensión e interpretación textual, como la relectura, los juegos narrativos y la intertextualidad. Oportuno es indicar que todo esto partió de los intereses y necesidades manifiestas por los estudiantes; en quienes fue posible además promover el hábito lector y la indagación.

Una orientación fundamental que se tuvo en cuenta para direccionar la secuencia didáctica fue la proyección de actividades en las que poco a poco los estudiantes pudieran ir utilizando los estímulos y saberes que habían sido activados con antelación; pues, *“la comprensión implica traducir o asimilar una información nueva a representaciones previas”*⁹⁰. Por ello, antes del ejercicio intertextual con los cuentos, se afinó la sensibilidad y se alimentó el conocimiento enciclopédico de los jóvenes lectores. Así, ellos pudieron encontrar más fácilmente interrelaciones entre las obras.

⁹⁰ POZO. Óp. Cit., p. 190.

Por consiguiente, el desarrollo de la secuencia didáctica exigió la presencia activa del educador para la toma de decisiones, en busca siempre (como se observó en el párrafo anterior) de un ambiente favorecedor de aprendizaje; es por esto que, se convirtió en una gran ventaja el seguimiento que él pudo hacer del cambio experimentado por los estudiantes frente a la lectura de diferentes textos literarios. *“Si no se ha producido un cambio no podemos hablar de que se haya dado aprendizaje ni, por tanto, proceso formativo ni educativo”*⁹¹, dicen Giné y Parcerisa. De ahí que, es en esa construcción y reconstrucción progresiva que la acción educativa cobra sentido.

Aparte de las ventajas que brindó el diseño y la organización adecuada de la secuencia, se tuvo como punto a favor los recursos y la alta tecnología con que contaba la institución (video beam, cámara filmadora, equipos de sonido, auditorios, entre otros) puesto que estos facilitaron la ejecución y el avance de las acciones proyectadas. La asistencia permanente y el compromiso de los estudiantes y maestros participantes, de igual manera, contribuyeron con la buena marcha de este proceso.

Pese a esto, se presentaron ciertas dificultades durante la planificación e implementación de la secuencia didáctica. Una de ellas, en un principio, tuvo que ver con la selección de los relatos; ya que, como los estudiantes no habían tenido experiencia con el género, había que iniciar con lo más próximo a ellos. Por eso se eligió un cuento de García Márquez, en vista de que además de entremezclar saberes de las tres áreas involucradas en la propuesta, algunos estudiantes habían por iniciativa propia tenido acercamiento a su narrativa o habían escuchado hablar sobre él.

⁹¹ GINÉ, Nuria y PARCERISA, Artur. Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación. Barcelona: Graó, 2003. p. 15.

Otro de los aspectos en los que hubo cierta dificultad fue en concretar la fecha para el conversatorio final, ya que este tuvo que ser aplazado una semana debido a percances de salud de la profesora de ciencias sociales. Sin embargo, este tiempo fue aprovechado para asignar actividad a los estudiantes con los que los docentes participantes tenían clase el día del conversatorio y pedir el favor, a otros maestros que en ese espacio contaban con horas disponibles, de acompañar los dos grupos que quedaban solos.

Finalizado el conversatorio, las directivas del colegio y comunidad en general manifestaron sus felicitaciones por la propuesta y solicitaron que el material generado fuese donado a la Institución como recurso de apoyo pedagógico. Para concluir, es preciso mencionar que aunque los estudiantes y maestros involucrados manifestaron no tener inconvenientes en que se hiciera uso de su identidad, en este informe por cuestión de organización y claridad se opta por emplear, en lugar del nombre, letras y números a modo de códigos, para dar cuenta de su participación.

6. CONCLUSIONES

Analizada la presente propuesta de intervención didáctica, se esbozan unas recomendaciones generales a tener en cuenta, en caso de que se opte por llevar a cabo, en el mismo escenario o en otros escenarios, acciones pedagógicas similares. Para esto, en la primera parte se hablará del valor didáctico del cuento literario y del aporte que este puede brindar en relación con otros géneros textuales, aparte de la poesía. En la segunda parte, sobre la posibilidad de involucrar áreas diferentes a las aquí expuestas y, en una tercera parte, sobre la importancia de continuar el estudio de este tipo de prácticas académicas en el campo universitario.

Delimitado el rumbo del discurso, se inicia comentando las ventajas que tiene el cuento literario. Por su brevedad, como se ha indicado en apartados anteriores, puede ser abordado de una sola sentada para ganar, siguiendo los preceptos de Poe, el espíritu del lector y esta adhesión conviene de primera mano a cualquier propuesta de intervención didáctica. Hay que cautivar y mantener expectante al estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sumado a esto, por su composición técnica y el manejo que este hace de la tensión e intensidad, resulta un gran recurso didáctico para la formación del pensamiento. Se recomienda entonces, romper con esa idea de facilismo con la que se ha rodeado el cuento literario, para buscar estrategias que permitan abordarlo con éxito, en su complejidad, en diferentes ambientes académicos.

Si bien, en la resolución del problema didáctico planteado en este informe, se interrelacionó la lectura de cuento con la poesía, también es viable abrir espacios en los que el cuento pueda ser estudiado a la par de otros géneros como el ensayo, la novela, la fábula, la crónica, la epístola, el aforismo, entre otros. Se sugiere entonces hacer de forma previa un análisis detallado de los intereses de los estudiantes, para llevar a cabo una buena selección de textos. Esto dependerá del

conocimiento y de la creatividad del investigador; quien debe ser, ante todo, un avezado lector.

Como lo expresaron los mismos docentes participantes, esta propuesta puede implementarse en otros grados escolares e involucrar docentes pertenecientes a áreas de estudio distintas. No obstante, para ello, es fundamental conocer las competencias y los procesos que tienen en común las disciplinas que se van a poner en diálogo. En la ejecución de las acciones interdisciplinarias proyectadas, de igual modo se aconseja analizar los momentos en que pueden entrar en contacto las asignaturas, para evitar el manejo de saberes fragmentados y sin sentido lógico.

Para concluir, se vislumbra continuar con el estudio de esta intervención didáctica, a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes participantes en diferentes actividades de lectura proyectadas por la Universidad, desde sus campos específicos de formación. Sería interesante saber cómo enfrentan ellos los textos, cuál es su postura, en comparación con otros estudiantes que no han tenido este tipo de experiencias.

7. RECOMENDACIONES

En definitiva, es conveniente afirmar que en vista de la escasez de estudios sobre este asunto en la Educación Media, esta investigación se constituye en un buen aporte de referencia para el desarrollo del pensamiento crítico, de la lectura interdisciplinar e intertextual de cuentos literarios. Igualmente, el análisis crítico realizado de las obras de García Márquez y de Mario Benedetti, bajo la perspectiva de los dos hilos narrativos formulados por Piglia, se convierte en un gran aporte a la crítica literaria existente.

BIBLIOGRAFÍA

ALATORRE, Antonio. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2008. 111 p.

ÁLVAREZ, Luis y GAYOU, Jurguenson. CÓMO HACER INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Fundamentos y metodología. Barcelona: Paidós, 2009. 222 p.

ANDRUETTO, María Teresa. La lectura, otra revolución. México: Fondo de Cultura Económica, 2014. 189 p.

BARRERA, María Ximena. ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? En: Ruta maestra. Ed 9. [en línea]. Disponible en: <<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-9/pdf/4.pdf>>

BARTHES, Roland. El susurro del lenguaje. De la ciencia a la literatura. 2ed. Barcelona: Paidós, 2012. 428 p.

BRUNER, Jerome. Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa, 2010. 182 p.

CÁRDENAS PÁEZ, Alfonso. Literatura y pedagogía del sentido. En: Primer Seminario y Coloquio sobre Didácticas de las Lenguas y la Literatura (2004: Cali). Cali: Fernando Vásquez Rodríguez, 2005. 335 p.

CASSANY, Daniel. Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Paidós, 2006. 197 p.

CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos- procesos competencias y desempeños. Bogotá: Nomos, 2000. 308 p.

CERRILLO, Pedro. El lector literario. México: Fondo de Cultura Económica, 2016. 215 p.

COLOMBIA APRENDE. Ley General de Educación: Ley 115 de 1994 [en línea]. [citado en 3 de agosto de 2007] <<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-130442.html>>

COLOMBIA. IDEP. La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá. Bogotá: IDEP, 2009. 281 p.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio, 1998. p. 83.

COLOMER, María Teresa. Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica, 2005. 277 p.

DANE. Encuesta de consumo cultural 2014. Todos por un nuevo país [en línea], diciembre de 2014. Disponible en internet: <http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultulral/presentacion_ecc_2014.pdf>

DE ZUBIRÍA, Julián. ¿Por qué los malos resultados en las pruebas PISA? En: Semana [en línea]. [citado en 13 de abril de 2014]. Disponible en: <<http://www.semana.com/educacion/articulo/por-que-colombia-ocupa-el-ultimo-lugar-en-las-pruebas-pisa/382486-3>>

DESEMPEÑO ACADÉMICO MEJORA SUSTANCIALMENTE CON EL USO DEL TEXTO ESCOLAR [Anónimo]. El tiempo [en línea], 19 de noviembre de 2015. Disponible en internet: <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16435646>>

DUEÑAS LORENTE, José Domingo. Hipotextos populares en los relatos infantiles de Ana María Matute. En: Leer hipertextos. Del marzo hipertextual a la formación del lector literario. Barcelona: Octaedro, 2012. p. 232- 245.

FLORES, Altamirano. Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? En: La palabra. Enero-junio, 2016. No 28, p. 155-171.

FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio. Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014. 219 p.

GADAMER, Georg. Arte y verdad de la palabra. Barcelona: Paidós, 2012. 157 p.

GADAMER, Georg. Verdad y método II. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2015. 429 p.

GINÉ, Nuria y PARCERISA, Artur. Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación. Barcelona: Graó, 2003. 143 p.

HERRERA UCRÓS, Alexandra y VILLALBA MERCADO, Andrea. Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Sincelejo, 2013, 11 h. Trabajo de grado (Magister en Educación). Universidad de Sucre. Línea de investigación: educación y cognición. Disponible en el catálogo en línea del Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano:

http://www.edunexos.edu.co/emasued/index.php/proyectosfinalizados2/cat_view/19-universidad-de-sucre/21-ii-cohorte?limit=5&limitstart=0&order=name&dir=DESC

IAFRANCESCO, Giovanni. Modelo Pedagógico Holístico Transformador. Fundamentos, dimensiones, programas y proyectos en la Escuela Transformadora. Bogotá: Coripet, 2011. 295 p.

IMBERT, Anderson. Teoría y técnica del cuento. Buenos Aires: Marymar, 1979. 406 p.

JURADO VALENCIA, Fabio. La lectura crítica como un derecho de aprendizaje. En: Revista Internacional Magisterio [en línea], Julio 2016, No 80. [citado en 14 de julio de 2016]. Disponible en: <<https://www.magisterio.com.co/articulo/la-lectura-critica-como-un-derecho-de-aprendizaje>>

JURADO, Fabio; BUSTAMANTE, Guillermo y PÉREZ ABRIL, Mauricio. Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura. Bogotá: Plaza & Janes, 1998. 179 p.

KALKANIS TORREALBA, Anna; GARCÍA H., Jesús José y RODRÍGUEZ, Diamarys. Influencia de los cuentos como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión y aplicación de la tabla periódica en la química de noveno grado de educación básica. En: Revista Ciencias de la Educación [en línea]. No 35 (2010) <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n35/art6.pdf>> [citado en enero-junio de 2010]

KLOOSTER, David. What is Critical Thinking?, citado por CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2013. 294 p.

LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. 2ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2013. 678 p.

LEÓN, José Antonio. CONOCIMIENTO Y DISCURSO. Claves para inferir y comprender. Madrid: Pirámide, 2003. 235 p.

LIBREROS, Lucy Lorena. Colombia no solo lee apenas 1,9 libros por año, también lee mal. Elpaís.com.co. [en línea], 22 de mayo de 2013. Disponible en: <<http://www.elpais.com.co/entretenimiento/cultura/colombia-no-solo-lee-apenas-1-9-libros-por-ano-tambien-lee-mal.html>>

MACHADO PALACIO, Gladys. La incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero C, de la institución educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, de la ciudad de Pereira. Pereira, 2013. Trabajo de grado (Magister en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en el catálogo en línea de la Biblioteca e Información Científica de la Universidad Tecnológica de Pereira: <<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/3868>>

MARTÍNEZ, María Cristina. Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En: Revista Signos [en línea], 1999, No 45-46. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100013

_____. Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado. En: Revista latinoamericana de estudios del discurso, 2013, No 2. Tomado de: <<https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/51>>

MEDINA, Antonio y SALVADOR, Francisco. Didáctica general. Madrid: Pearson, 2009. 470. p.

MENDOZA, Antonio. comp. Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario. Barcelona: Octaedro, 2012. 304 p.

OJEDA, Ana Cecilia. Didáctica y literatura como vocación. . En: Primer Seminario y Coloquio sobre Didácticas de las Lenguas y la Literatura (2004: Cali). Cali: Fernando Vásquez Rodríguez, 2005. 174 p.

OLIVERAS, Begoña y SANMARTÍ, Neus. La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. En: La Revista Educación Química [en línea]. No E (2009) <<http://www.educacionquimica.info/busqueda.php>> [citado en junio de 2009]

PIÑA ROSALES, Gerardo. El cuento: Anatomía de un género literario. Academia Norteamericana de la Lengua Española. En: Revista Hispania [en línea], Septiembre 2009, vol 92. No 3 [citado 13 febrero 2013]. Disponible en: http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/162236/mod_page/content/1/Anatomia_del_cuento.pdf

POZO, Juan Ignacio. Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial, 2012. 616 p.

QUIROGA, Horacio. Cuentos escogidos. Buenos Aires: Alfaguara, 2008. 565 p.

RALL, Dietrich. comp. En busca del texto. Teoría de la recepción literaria. 2 ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008. 457 p.

REVOLCIÓN EN LAS AULAS [Anónimo]. Semana [en línea], 12 de enero de 2017. Disponible en internet: <<http://www.semana.com/hablan-las-marcas/articulo/revolcon-en-las-aulas/549183>>

RICOEUR, Paul. Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo XXI, 2009. 371 p.

RODARI, Gianni. Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias. Bogotá: Panamericana, 2007. 228 p.

ROSENBLATT, Louise. La literatura como exploración. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. 355 p.

STONE WISKE, Martha, *et al* [en línea]. La Enseñanza para la Comprensión. Buenos Aires: Paidós, 1999. Disponible en: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf>

TERRY, Eagleton. Una introducción a la teoría literaria. 4ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2007. 289 p.

TRUJILLO CULEBRO, Francisca. Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria. En: Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura [en línea]. No 1 (2010) <<https://dialnet.unirioja.es/revista/6446/V/31>> [citado en enero de 2010]

TUÑÓN PITALÚA, Marta Cecilia y PÉREZ, Mercedes Victoria. Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico. En: Zona próxima [en línea]. No 11 (2009) <http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/zona_proxima/11/10_CHARACTERISTICAS%20DEL%20DISCURSO.pdf> [citado en diciembre de 2009]

VALENCIA, Fabio Jurado. La formación de lectores críticos desde el aula. En: Revista Iberoamericana [en línea], Enero- Abril 2008, No 46. <Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.htm>>

VAN DIJK, Teun. Discurso y poder. Barcelona: Gedisa, 2009. p. 34.

VASQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. Alicia en el país de las didácticas: indecisiones y dilemas del profesor de literatura. En: Primer Seminario y Coloquio sobre Didácticas de las Lenguas y la Literatura (2004: Cali). Cali: Fernando Vásquez Rodríguez, 2005. 174 p.

_____. Escritores en su tinta. Bogotá: Kimpres, 2015. 601 p.

_____. La enseñanza literaria. Crítica y Didáctica de la literatura. 2ed. Bogotá: Kimpres, 2008. 292 p.

YANKELEVICH, Aquiles. comp. Narrar la ciencia. México: Universidad Nacional Autónoma, 2014. 241 p.

ANEXOS

ANEXO A. Encuesta aplicada a maestros y estudiantes del IST

ENCUESTA

Nombre: _____

Edad: _____

Grado: _____

1. ¿Qué es para usted la lectura crítica?

2. ¿Cómo se utiliza el cuento en el aula?

3. ¿En qué área o áreas se ofrece el espacio para la lectura de cuentos?

4. ¿Qué estrategias se utilizan en las actividades de lectura de cuentos?

ENCUESTA

Nombre: _____

Edad: _____

Grado: _____

1. ¿Qué es para usted la lectura crítica?

2. ¿Utiliza el cuento para el desarrollo de los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula?

SÍ NO ¿Por qué?

3. ¿Qué cuentos ha trabajado desde su disciplina?

4. ¿Qué estrategias utiliza en las actividades de lectura de cuentos?

ANEXO B. Secuencia didáctica

Fecha de inicio	Marzo de 2017	Fecha de finalización	Octubre de 2017
Nivel de formación para ejecución de proyecto	Básica secundaria: undécimo grado	Intensidad horaria	26 horas
Áreas de aprendizaje	Lenguaje, Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales.		
Lineamientos	<ul style="list-style-type: none"> - Estándares Básicos y Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua Castellana. - Lineamientos institucionales: PEI 		
Fundamentación pedagógica y didáctica	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza para la Comprensión: Perkins. - Pedagogía de la pregunta: Freire. - Aprendizaje significativo: Ausbel - Didáctica de la lengua, la lectura y la literatura: Lineamientos Curriculares, Jorge Larrosa, Fernando Vásquez. 		

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
<p>Primer momento: Lectura comentada Duración: 6 sesiones</p> <p>1. Preámbulo: proyección de tres episodios de la película “El gran dictador”, de Chaplin. 2. Discusión en el aula sobre el tema del poder. 3. Lectura individual y colectiva del cuento “Buen viaje, señor presidente”, de Gabriel García Márquez.</p>	<p>1. Producción escrita de un comentario crítico, con base en la lectura de “Buen viaje señor presidente”, de Gabriel García Márquez. 2. Reescritura del comentario crítico con base en preguntas clave. 3. Elaboración de un comentario final a partir del diálogo interdisciplinar con los maestros participantes.</p>
<p>Segundo momento: Lectura por placer o goce estético Duración: 9 sesiones</p> <p>1. Se propone a los estudiantes la búsqueda de un cuento de su interés. 2. Diálogo por parejas para compartir experiencias de lectura.</p>	<p>1. Socialización grupal de las experiencias de lectura compartidas en parejas: establecimiento de relaciones intertextuales. 2. Autoevaluación y coevaluación de la actividad realizada.</p>
<p>Tercer momento: Lectura dialógica y producción escrita de microcuentos Duración: 20 sesiones</p> <p>1. Conceptualización sobre el cuento literario, a partir de Poe, Quiroga, Cortázar, Imbert y Piglia. 2. Escucha y análisis de la canción “Como la cigarra”, de Mercedes Sosa: relación entre el cuento y la poesía. 3. Lectura individual de “Los astros y vos” y “Retrato de Elisa”, de Mario Benedetti.</p>	<p>1. Escritura individual de un concepto sobre el cuento literario: Discusión en el aula. 2. Conversatorio final, entre estudiantes y maestros participantes, sobre los cuentos leídos. 3. Recreación: reescritura de un micro-relato, relacionando los saberes estudiados.</p>

ANEXO C. Categorías de análisis para valorar la producción oral y escrita de textos

CATEGORÍA (Expresión oral y escrita)	INDICADORES			OBSERVACIONES
Adecuación de registro	Nunca	A veces	Siempre	
Información pertinente (Macroestructura)	Nunca	A veces	Siempre	
Relación lógica entre enunciados	Nunca	A veces	Siempre	

ANEXO D. Rúbrica dada como guía para interrogar el cuento literario

PREGUNTAS CLAVE	LLUVIA DE IDEAS
¿Qué relación guarda el título con la historia narrada?	
¿Cuál es el tema del relato?	
¿Qué caracteriza el relato leído?	
¿Cómo inicia el texto? ¿Cómo termina? ¿Qué relación encuentras entre el inicio y el final de este?	
¿Qué contexto histórico encierra el relato?	
¿Qué enfermedad padece el presidente? ¿Cómo podrías justificar esto?	
¿Qué función cumplen los diálogos en el relato?	
¿Qué crítica o críticas elabora García Márquez, a través del cuento?	
¿Qué hechos no son narrados en el cuento?	
¿Qué ideas llamaron tu atención? ¿Por qué? ¿Qué ideas no comprendiste?	
¿Qué otros cuentos de García Márquez has leído? ¿Qué relación encuentras entre ellos?	
¿Por qué si el autor es colombiano, el relato se ambienta en Ginebra?	

ANEXO E. Ejemplos de microrrelatos construidos por los estudiantes

• VENENO

Hay madres imposibles de amor (suegros y esposas) eso pensaban de la desdichada Elisa. Mas hay gente que no puede solo juzgarse, su vida solía ser tan bella que su corazón no soportó haber caído tan bajo y quizá pensó, que como por decreto divino nadie merecía la paz de la que había carecido. Desafortunadamente no se pueden usar vidas ajenas para el divertimento personal, eso creía su hijo Aníbal quien vio la ruina de su existencia en su madre y resolvió reinventarse. Sus hermanos no contribuyeron pero tampoco quisieron impedirlo, con su doble moral sentían bastante alivio. Pagó entonces a un doctor que dio un falso testimonio para tener una explicación, mientras el veneno hacía efecto.

Los astros también mienten.

Mientras las calles aparentaban tener la misma estructura de siempre, los ojos del pueblo habían dejado de sonreír. La parsimonia y estabilidad fueron cortadas semanas atrás. Justo el mismo día en que el comisario Oliva desempolvó su arma. Arroyo, un periodista local, no pudo mantenerse al margen; sus paulatinas acotaciones se publicaron estratégicamente en la columna del horoscopo "los astros y vos", logrando un puente entre el pueblo y la verdad. Sin embargo el mismo azar que condujo a Oliva a causarseⁿ daño irreparable a Claudia Onbe, ubicó el dedo de Arroyo en el gatillo del arma que acabaría con la vida del aprendiz de despota. Como de costumbre, el lunes, "la espina de Rosales" tenía un nuevo encabezado: "Anibal Dominguez; responsable de la muerte del comisario Oliva". Fuentes revelan que fue una venganza ante el altercado cometido contra su esposa, Claudia Onbe. Después de todo, los astros también mienten.

Reducción #1

No era la primera vez que debía cambiarse el comisario del pueblo, esta ocasión olivia fue el designado para cumplir lo que a simple vista, ~~habiese parecido~~ parecía una fácil labor. Al llegar lo primero que pudo observar fueron los calabozos vacíos y pensó en lo afortunado que había sido al tener que resguardar la seguridad de un pueblo tranquilo. Sin embargo no fue hasta que vio el juzgado a reventar que sus sospechas iniciaron; sus investigaciones le condujeron a averiguar la corrupta realidad. Rosales era víctima de la pereza del juez arroyo, ~~que~~ en el afán de acabar con la jornada de trabajo, absolvía los crímenes acaecidos. Imaginó la mala suerte del pueblo al soportar semejante abuso de poder. Fue esta misma razón la que causó su asesinato, crimen que como todos los anteriores, fue absuelto. Sin embargo esto no fue tan injusto, arroyo murió en su propia ley.

Reducción #2

No era la primera vez que debía cambiarse el comisario del pueblo, esta ocasión olivia fue el designado para cumplir lo que a simple vista, parecía una fácil labor. Al llegar lo primero que pudo observar fueron los calabozos vacíos y pensó en lo afortunado que había sido al tener que resguardar la seguridad de un pueblo tranquilo. Sin embargo no fue hasta que vio el juzgado a reventar que sus sospechas iniciaron, su investigación le condujo a averiguar la corrupta realidad. Rosales era víctima de la pereza del juez arroyo, en el afán de acabar la jornada de trabajo, absolvía los crímenes acaecidos. Fue esta misma razón la que causó su asesinato, crimen que como todos los anteriores, fue absuelto, arroyo murió en su propia ley.

ANEXO F. Categorías de análisis para valorar la lectura crítica de cuentos literarios

CRITERIOS	Bajo (De 0 a 2 puntos)	Básico (De 3 a 5 puntos)	Alto (De 6 a 8 puntos)	Superior (De 9 a 10 puntos)
Primer nivel de comprensión				
-Relaciona el título con la historia narrada.				
-Subraya en el texto la información relevante.				
-Da cuenta de los hechos más importantes narrados en el texto.				
<u>Comentarios:</u>				
Segundo nivel de comprensión				
-Comprende el sentido global del texto.				
-Identifica el estilo del texto leído.				
-Infiere el significado de palabras desconocidas según la situación enunciativa.				
-Identifica los referentes históricos y científicos que se manifiestan en el relato.				
-Analiza el contexto en que se desarrollan los hechos.				
-Considera, tras la lectura del relato, el valor gramatical, significativo y expresivo de los signos de puntuación.				

CRITERIOS	Bajo (De 0 a 2 puntos)	Básico (De 3 a 5 puntos)	Alto (De 6 a 8 puntos)	Superior (De 9 a 10 puntos)
-Reconoce las relaciones semánticas entre las diferentes partes del relato.				
<u>Comentarios:</u>				
Tercer nivel de comprensión				
-Verifica sus hipótesis de lectura.				
-Interroga el relato desde distintas perspectivas.				
-Establece relaciones intertextuales entre el texto que lee y otros textos.				
-Construye y argumenta sus propios juicios, a partir de la lectura del cuento.				
<u>Comentarios:</u>				
SUBTOTAL				
TOTAL: El subtotal dividido en 18				

ANEXO G. Resultados obtenidos por los estudiantes participantes, en la prueba SABER 11 de lectura crítica.

ESTUDIANTES	RESULTADOS
P1	73
P2	56
P3	51
P4	74
P5	80
P6	54
P7	75
P8	59
P9	67
P10	55
P11	54
P12	73
P13	59
P14	57
P15	72
P16	81
P17	62
P18	46
P19	73
P20	61
P21	71
P22	66
P23	67
P24	84
P25	77
P26	65
P27	78
P28	54
P29	71
P30	71

ESTUDIANTES	RESULTADOS
P31	65
P32	64
P33	67
P34	49
P35	67
P36	60

PROMEDIO TOTAL: 65.5