

**LA LECTURA Y LA ESCRITURA HACIA LA CONSTRUCCIÓN SIGNIFICATIVA
DEL CONOCIMIENTO EN EL GRADO 7º DEL COLEGIO ANDRÉS PÁEZ DE
SOTOMAYOR**

**LILIANA IVONE JIMÉNEZ OSPINO
LAURA VICTORIA MORALES BARÓN
NINI JOHANNA GARCÍA SALAZAR**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE EDUCACIÓN
BUCARAMANGA
2007**

**LA LECTURA Y LA ESCRITURA HACIA LA CONSTRUCCIÓN SIGNIFICATIVA
DEL CONOCIMIENTO EN EL GRADO 7º DEL COLEGIO ANDRÉS PÁEZ DE
SOTOMAYOR**

**LILIANA IVONE JIMÉNEZ OSPINO
LAURA VICTORIA MORALES BARÓN
NINI JOHANNA GARCÍA SALAZAR**

**Directora
SANDRA PATRICIA BASTO TORRADO
Magíster En Pedagogía**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE EDUCACIÓN
BUCARAMANGA
2007**

DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo a Dios primeramente, por habernos dado la sabiduría necesaria y la fortaleza para llevar a cabo este proyecto con éxito.

A nuestros padres por el apoyo incondicional que nos brindaron durante éste proceso.

AGRADECIMIENTOS

Damos gracias a Dios por su bondad, por su misericordia que se hace nueva cada mañana como dice su palabra, por guiarnos y darnos fuerza para seguir adelante aún en medio de las dificultades y porque sabemos que con su ayuda seguiremos adelante y ayudará a cumplir nuestras metas y propósitos en la vida.

Gracias a nuestros padres Myriam Ospino y Ulpiano Jiménez, Irma Barón y Hernando Morales y Esteban Salazar por brindarnos la oportunidad de estudiar ésta carrera y por animarnos en aquellos instantes en que nos encontramos débiles para continuar logrando nuestras metas.

Gracias a los profesores de la escuela de educación y en especial a Nylza García, Gonzalo Ordóñez, René Álvarez, José Aníbal Ortiz, Aura Luz Castro y Cesar Roa por habernos enseñado a través de todos estos años de estudio el valor de un verdadero maestro y el cómo podemos transformar nuestras prácticas y contribuir a la formación de los otros, a Sandra P. Basto por habernos guiado en este proceso que cierra una etapa de nuestra vida profesional y nos genera nuevas expectativas frente a nuestro rol de docentes e investigadores.

Al colegio Andrés Páez de Sotomayor por abrirnos sus puertas y permitir que realizáramos nuestra práctica pedagógica, a los estudiantes de séptimo grado y a la profesora Gloria Marcela Rueda quienes hicieron posible la realización de nuestro proyecto.

Por último agradecemos a nuestros novios Joao, Joheyson y Royer, por apoyarnos de manera incondicional, a nuestras amigas Marilly Roa y Adriana Ortiz y demás compañeras por el acompañamiento y amistad que nos brindaron durante nuestra formación.

¡Gracias!

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	15
1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA GENERAL	17
2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL COLEGIO ANDRÉS PÁEZ DE SOTOMAYOR	20
3. DIAGNÓSTICO	24
3.1 DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS QUE PERMITEN IDENTIFICAR LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA	24
3.2 COMPRENSIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA	28
4. JUSTIFICACIÓN	33
5. OBJETIVOS	35
5.1 OBJETIVO GENERAL	35
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	35
6. MARCO TEÓRICO	36
6.1 ANTECEDENTES	36
6.2 MARCO LEGAL	41
6.2.1 Interpretación de los lineamientos curriculares de lengua castellana	43
6.2.2 Estándares curriculares de lengua castellana	47
6.3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	49
6.3.1 El lenguaje	50
6.3.2 El concepto de competencia	52
6.3.3 El estudiante como sujeto activo	56
6.3.4 El maestro como sujeto mediador de conocimiento	58
6.3.5 La escuela como lugar ideal de aprendizaje	60
6.3.6 Módulos de Aprendizaje	61
6.3.7 Los géneros literarios dramático, narrativo y el género periodístico	65
7. TRANSFORMACIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA	70

7.1 DISEÑO METODOLÓGICO	70
7.2 CARACTERÍSTICAS DEL ESCENARIO-GRUPO	74
7.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	75
7.4 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	77
8. FASE II: LA PROPUESTA PEDAGÓGICA: PLAN DE ACCIÓN	79
8.1 PLAN DE ACCIÓN	82
9. RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DEL DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN	114
9.1 CATEGORIZACIÓN DESCRIPTIVA DEL DIAGNÓSTICO SOBRE TEATRO	114
9.1.1 Análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la categorización descriptiva sobre las concepciones alrededor del teatro.	116
9.2 CATEGORIZACIÓN DESCRIPTIVA DEL MÓDULO I: “DE LO ESCRITO AL ACTO HAY MUCHO TEATRO”.	117
9.2.1 Análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la categorización descriptiva del módulo I: “De lo escrito al acto hay mucho teatro	123
9.3 CATEGORIZACIÓN DESCRIPTIVA DEL MÓDULO II: “PIENSO... LUEGO ESCRIBO”	127
9.3.1 Análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la categorización descriptiva del módulo II: “Pienso... luego escribo”.	130
9.4 CATEGORIZACIÓN DESCRIPTIVA DEL MÓDULO III: “INVENTANDO MIS PROPIOS MUNDOS”	135
9.4.1. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la categorización descriptiva del módulo LII: “Inventando mis propios mundos”.	138
10. CONCLUSIONES	146
11. RECOMENDACIONES	149
BIBLIOGRAFÍA	150
ANEXOS	155

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Cuadro comparativo aula Tradicional y Aula Inteligente	61
Tabla 2. Rejilla de evaluación	81

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Esquema de la producción de textos en la escuela	63
Figura 2. Esquema representación dinámica del sujeto escritor	64
Figura 3. Esquema Estructura del texto argumentativo	68
Figura 4. Esquema de relación entre Investigador, Objeto investigado y Contexto	72
Figura 5. Teoría de la Triangulación	77
Figura 6. Estructura historias cortas de ciencia-ficción	111

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Análisis de los resultados de las pruebas de competencias básicas en lenguaje y matemáticas año 2002 – 2003	156
Anexo B. Encuesta aplicada a los estudiantes de sexto grado.	167
Anexo C. Presentación Obra de Teatro	172
Anexo D. Documentos de análisis para la construcción del guión teatral.	174
Anexo E. Producción de los estudiantes. Texto: Guiones de obra de teatro.	179
Anexo F. Texto literario: “Botella al mar para el dios de las palabras” por Gabriel García Márquez.	183
Anexo G. Texto “La cognición afectiva” de Luis Carlos Restrepo.	186
Anexo H. Historia del periodismo en Colombia.	189
Anexo I. Guía de análisis de la película de ciencia-ficción.	193
Anexo J. Novela Corta de Ciencia Ficción.	194
Anexo K. Novela Corta de Ciencia Ficción.	202
Anexo L. Novela Corta de Ciencia Ficción.	210
Anexo M. Novela Corta de Ciencia Ficción.	222
Anexo N. Guía de análisis para las novelas cortas de ciencia-ficción.	233
Anexo Ñ. Producción de los estudiantes. Texto: Historias cortas de ciencia-	235
Anexo O. Evaluación módulo de historias cortas de ciencia-ficción	240
Anexo P. producción de los estudiantes. Texto: Artículos de opinión.	244
Anexo Q. co-evaluación de los textos producidos por los estudiantes.	247

RESUMEN

TÍTULO: LA LECTURA Y LA ESCRITURA: HACIA LA CONSTRUCCIÓN SIGNIFICATIVA DEL CONOCIMIENTO EN LOS GRADOS 7° DEL COLEGIO ANDRÉS PÁEZ DE SOTOMAYOR*

AUTORAS: IVON LILIANA JIMENEZ OSPINO
LAURA VICTORIA MORALES BARON
NINI JOHANA GARCIA SALAZAR**

PALABRAS CLAVES: Lineamientos Curriculares, Competencias, Módulos, Estándares, Lengua Castellana, Pruebas Saber.

DESCRIPCIÓN:

En el contexto educativo colombiano, desde la asignatura de Lengua Castellana se ha venido perfilando la necesidad de abordar nuevos enfoques metodológicos para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje especialmente frente a las competencias comunicativas; es por esto que el objetivo de este trabajo de grado, es el diseño e implementación de unos Módulos de aprendizaje, como estrategia pedagógica que permita mejorar los procesos lectores y escritores de los estudiantes de 7° del Colegio Andrés Páez de Sotomayor de la ciudad de Bucaramanga.

Para lograr lo anterior, se aborda la situación problemática, a través de un tipo de investigación cualitativa, apoyado en el enfoque de Investigación Acción, el cual permitió recolectar información para diagnosticar las falencias y posteriormente implementar la estrategia pedagógica.

En la realización del trabajo, se tuvieron en cuenta los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos, la Ley General de educación, las fundamentaciones epistemológicas del área, los planes de área existentes, así como los resultados obtenidos en las pruebas saber 2002-2003 aplicadas a los estudiantes, las cuales arrojaron datos relevantes para el diseño y ejecución del trabajo propuesto, dando como resultado que los estudiantes hicieron sus propias elaboraciones las cuales sirvieron para mejorar sus procesos lectores y escritores y a su vez incentivar el gusto por la asignatura.

Finalmente se pretende que este proyecto sirva de brújula frente a la implementación de nuevas estrategias orientadas al desarrollo de las competencias comunicativas.

* Trabajo de grado

** Facultad de ciencias humanas. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua castellana. Sandra Patricia Basto Torrado.

SUMMARY

TITLE: THE READING AND THE WRITING: TOWARD THE SIGNIFICANT CONSTRUCTION OF THE KNOWLEDGE IN THE GRADES 7° OF THE SCHOOL ANDRÉS PAEZ DE SOTOMAYOR*

AUTHOR: IVON LILIANA JIMENEZ OSPINO
LAURA VICTORIA MORALES BARON
NINI JOHANA GARCIA SALAZAR**

KEY WORDS: Curricular limits, Competitions, Modules, Standard, Castilian Language, Tests to Know.

DESCRIPTION:

In the Colombian educational context, from the subject of Castilian Language one has come profiling the necessity to approach new methodological focuses to improve the processes of teaching learning especially in front of the talkative competitions; it is for this reason that the objective of this grade work, is the design and implementation of some learning Modules, as pedagogic strategy that allows to improve the processes readers and the students' of 7° of the School writers Andrés Páez of Sotomayor of the city of Bucaramanga.

To achieve the above-mentioned, the problematic situation is approached, through a type of qualitative investigation, supported in the focus of Investigation Action, which allowed to gather information to diagnose the falencias and later on to implement the pedagogic strategy.

In the realization of the work, they were kept in mind the Curricular Limits, the Basic Standards, the General Law of education, the foundations epistemológicas of the area, the existent area plans, as well as the results obtained in the tests to know 2002-2003 applied the students, which threw outstanding data for the design and execution of the proposed work, giving as a result that the students made their own elaborations which were good to improve their processes readers and writers and in turn to motivate the pleasure for the subject.

Finally it is sought that this project serves as compass in front of the implementation of new strategies guided to the development of the talkative competitions.

* Grade work

** Ability of human sciences. Degree in Basic Education with emphasis in Castilian Language.
Sandra Toasted Coarse Patricia

INTRODUCCIÓN

El siguiente proyecto de investigación titulado “La Lectura y la Escritura: Hacia la Construcción Significativa del Conocimiento” surgió de la necesidad de mejorar los niveles de lectura y escritura de los estudiantes de séptimo grado del colegio Andrés Páez de Sotomayor pues, pese a la reconceptualización de éstos términos y las innovaciones e implicaciones didácticas, se encontraron falencias en la práctica porque los estudiantes al enfrentarse a la lectura y escritura de un texto de diferente naturaleza, llevan un proceso de análisis muy superficial. Caso opuesto a lo que se propone en el contexto social comunicativo, que requiere del dominio conceptual de la lengua castellana.

Así mismo, esta investigación propone fortalecer los niveles de lectura y escritura a través del diseño, aplicación y evaluación de un proyecto pedagógico de aula llamado: “Expertos Aprendices Creando Mundos Posibles”, como estrategia que permite alcanzar con éxito los objetivos planteados y, de igual manera, abordar y reconstruir la definición de: maestro, estudiante, escuela, lectura, escritura y contexto; conceptos que interfieren en la elaboración personal del aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, el interrogante que direcciona este proyecto es: ¿cómo lograr que los estudiantes de séptimo grado del colegio Andrés Páez de Sotomayor mejoren sus niveles de lectura y escritura? En consecuencia, para lograr este objetivo se requiere de la elaboración de un plan de acción que permita dar respuesta a la anterior pregunta; y así, superar las falencias de los estudiantes frente a la lectura y la escritura, a través un estudio de carácter cualitativo de investigación acción, pues éste posibilita la identificación y conceptualización de la realidad social de los sujetos implicados.

Por último, se espera que este proyecto genere tanto en los maestros como en los estudiantes una actitud reflexiva acerca de la importancia de crear espacios de aprendizaje y de práctica de la lectura y la escritura para reconocer la importancia de estas actividades fundamentales que posibilitan el acercamiento con el entorno, con los contenidos escolares y consigo mismo. De igual manera se pretende que este proyecto sirva de brújula en lo que se refiere a la implementación de nuevas estrategias orientadas al desarrollo de las competencias comunicativas.

1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA GENERAL

Durante mucho tiempo se ha cuestionado la educación formal impartida en las diferentes instituciones educativas, debido a la desarticulación existente entre el contexto real del niño y del mundo conceptual, así entonces, los contenidos impartidos en las instituciones han quedado en conceptos pertenecientes a manuales escolares que no hacen parte del mundo infantil. En consecuencia, parece ser, como afirma Frank Smith, que la educación le apostó al caballo equivocado, cuando adoptó enfoques metodológicos para la enseñanza de la lengua que repercuten durante los diferentes grados escolares, como lo son el método alfabético (enseñanza de grafemas), el método fonético (enseñanza de la correspondencia fonema-grafema) y el método silábico (aprendizaje de cada consonante con los diferentes apoyos vocálicos). En efecto, los resultados obtenidos a través de éstos métodos no son los más alentadores para el nivel de calidad que se pretende lograr en la educación colombiana.

Hechos que confirman esta situación, son los resultados obtenidos en las pruebas SABER, cuya información sustenta que los estudiantes en general presentan grandes problemas en el momento de leer y escribir, entendidos estos como dos procesos complejos de interpretación y producción de textos. Ya que a nivel general, del 1, 030,626 de estudiantes de 33,652 instituciones en todo el país que presentaron las pruebas en los grados de quinto y noveno de la educación básica en los años 2002-2003, no se alcanzó los resultados esperados propuestos por el Ministerio de educación Nacional, hecho que llevó a replantear las prácticas pedagógicas y fortalecer el programa de la revolución educativa.

Dentro de los resultados, los problemas que se evidencian es que aún se encuentran estudiantes en el nivel A, el cual es el nivel básico que toda persona

que sepa leer (o decodificar) debe superar. Con relación al grado noveno, el nivel F, que es el último escalón de esta evaluación no fue alcanzado por la gran mayoría de estudiantes que presentaron la prueba.

La desviación estándar está muy alta, porque esta debe tender siempre a cero, y a nivel nacional se encuentra muy lejos de este. La meta del promedio es que los resultados lleguen a cien, y en esta prueba los estudiantes solo alcanzaron entre el 50% y 60% de lo esperado. Por esta razón, existen muchas falencias dentro de nuestro sistema educativo. (Véase Anexo A).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por el Colegio Andrés Páez de Sotomayor, institución de carácter oficial, ubicado en la ciudad de Bucaramanga (Santander), donde se desarrollaron las prácticas pedagógicas correspondientes a este proyecto de investigación, en ellas se muestran e interpretan claramente los resultados obtenidos en cada una de las pruebas SABER.

“En la primera prueba: Interpretación del texto: del 100% de los estudiantes que presentaron la prueba, el 95.65% alcanzaron el nivel C, es decir dan cuenta de lo que dice el texto, quien lo dice y para que lo dice, en otras palabras realizan una selección y sintetizan la información, de este 95.65%, el 78.26% logran ubicarse en el nivel D, este nivel hace referencia a la comprensión con inferencias que implican hacer deducciones y supuestos no implícitos en el texto, de este 78.26% sólo el 33.33% alcanzan a ubicarse en el nivel E, este es la relación ínter textual, es decir, la utilización del marco conceptual propio y la relación de diversos textos, de estos textos 33.33% sólo el 2.90% logran ubicarse en el nivel F, el cual hace referencia a la reflexión y comprensión crítica de los textos, esto es donde se evalúa e interpreta la ideología, la intención y el entorno del contexto”¹.

¹Ministerio de Educación Nacional, Informe final de resultados de la evaluación de competencias básicas en el lenguaje y matemáticas 2002, 2003.

Es así como si nos situamos en el contexto sociocultural del colegio Andrés Páez de Sotomayor se puede apreciar que el índice de rendimiento frente a los procesos complejos de interpretación de un texto, análisis y producción del mismo es relativamente bajo, por consiguiente sería necesario replantear las estrategias propuestas para la adquisición y dominio de los conocimientos referentes a los procesos lecto escritores, en el área de la lengua castellana, ya que es a través de ellos que el sujeto construye e interpreta su mundo, accede a nuevos conocimientos y fortalece las relaciones interpersonales.

De esta manera, tendrá un mejor dominio en el campo de las competencias comunicativas y logrará cumplir con los objetivos propuestos para tal fin.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL COLEGIO ANDRÉS PÁEZ DE SOTOMAYOR

El Colegio Andrés Páez de Sotomayor de Bucaramanga es una institución de orden municipal de carácter oficial creada en la década de los 60's como concentración escolar en un predio condonado por el ICP al municipio. Este está ubicado en la calle 37 No. 1 - 97 del barrio La Joya, y adquiere su legalización por el acuerdo 030 de Julio 1 de 1993 viéndose en la necesidad de ofrecer a la comunidad el servicio educativo.

Posteriormente la institución deja el rango de "concentración" por el de colegio según el acuerdo 020 del 5 de mayo de 1995 para ofrecer todos los niveles de educación: Preescolar, Básica y Media Vocacional. En el proyecto educativo institucional construyen los propósitos planteados en la misión y tienen claramente con el horizonte y los elementos con que cuenta para llevarlos a cabo; esta misión se define de la siguiente manera:

El colegio Andrés Páez de Sotomayor es una institución educativa de naturaleza oficial municipal que trabaja por la formación integral de bachilleres académicos con una sólida fundamentación en valores, espíritu crítico, patriótico y democrático para que sean capaces de intervenir en el desarrollo socioeconómico de su comunidad y del país.

BUSCAMOS

La orientación de la acción educadora hacia el mejoramiento de la calidad de vida con una ética basada en la dignidad, el respeto a los derechos humanos y la preservación del medio ambiente sano.

La promoción de la convivencia de la familia como núcleo de la sociedad,

vivenciando principalmente los valores de la responsabilidad, honradez, la solidaridad, la rectitud, la fortaleza y el trabajo.

La identificación en este año 2004 de la mejor alternativa con respecto al énfasis para sí responder acertadamente a las necesidades laborales del bachiller en su comunidad.

PARA ELLO CONTAMOS

Con una buena planta física que se va adecuando paulatinamente y así mejorar el servicio.

Con un equipo completo de profesores competentes, concientes de las necesidades de la comunidad educativa y de los recursos con que cuenta la institución, que se adaptan fácilmente a las circunstancias y sortean con propiedad las limitaciones económicas del plantel.

Con un grupo de estudiantes quienes de forma vivencial han experimentado la necesidad de buscar opciones para un mejoramiento de vida.

Con una dirección de liderazgo, proyección y apertura de cambio.

Con el voto de confianza de los padres de familia, quienes depositan sus expectativas con respecto a sus hijos en el trabajo la institución.

Se evidencia que el Colegio Andrés Páez de Sotomayor desea formar un estudiante integro, capaz de tomar decisiones importantes para su vida y para la comunidad en la cual se desenvuelve. Proyecta a un estudiante que tiene como base principal a su familia, la cual le aporta gran cantidad de valores para desempeñarse profesionalmente en su diario vivir.

De igual manera, la visión de esta institución educativa se basa en los componentes de su misión, y así proyectarse de una forma funcional a la comunidad bumanguesa:

En una sociedad como la nuestra, en la que cada día se hace imperante la toma de conciencia sobre la necesidad de una formación tanto intelectual como moral para poder lograr en el estudiante una competencia que le permita sortear las difíciles circunstancias socio económicas que atraviesa el país, los directivos y los docentes del Colegio Andrés Páez de Sotomayor conocedores de nuestras limitaciones, de la desoladora realidad nacional, el facilismo y el materialismo que invade a nuestra juventud sedienta de estima, conocimiento y proyección, orientamos la formación en valores y en las diferentes áreas del conocimiento con firmes propósitos de alcanzar un perfil de estudiante andresino como un aporte a la comunidad bumanguesa respondiendo al lema de la institución : “Dios, ciencia y responsabilidad.

El colegio busca encontrar un equilibrio entre lo espiritual y lo cognitivo para aportarle a la sociedad un individuo conocedor de su medio, de su realidad con la capacidad de aportar transformaciones importantes para mejorar la situación local y nacional.

En cuanto al área de humanidades, el enfoque que se plantea es la formación en la fe de los cristianos como una contribución a los fines y objetivos de la educación que buscan un desarrollo integral en los educandos (conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes), que contribuyen en la formación personal, en la participación creativa y en la solución de situaciones problemáticas bajo un soporte de valores éticos, cívicos, sociales, científicos y tecnológicos.

El trabajo en el área de lengua castellana está orientada desde una perspectiva armónica y socializadora que permita mejorar la construcción de textos y

favorezcan la expresión, producción y circulación de textos, confrontándolos con los escritos de la cultura, todo ello bajo un enfoque constructivista que propone los siguientes aspectos:

- Tener en cuenta los presaberes de los estudiantes.
- Realizar un trabajo pedagógico con sentido.
- Promover la participación activa de los estudiantes.
- Generar avances cognitivos a través del desequilibrio del conocimiento previo y lo que se está descubriendo.
- Concienciar a los estudiantes de su propio aprendizaje y al profesor de su labor educativa y ,
- Específicamente en el área de la lengua castellana, favorecer la realización de debates y otras técnicas grupales, las cuales a su vez potencializan los procesos de reflexión, de análisis crítico, de argumentación y proposición.

3. DIAGNÓSTICO

El siguiente diagnóstico surgió como una necesidad fundamental para acercarnos a la situación específica, constituyéndose en la primera fase de esta propuesta investigativa que permitió establecer de manera general los preconceptos que tenían los estudiantes referentes a la asignatura de Lengua castellana, así como determinar los niveles de lectura y escritura de los educandos.

3.1 DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS QUE PERMITEN IDENTIFICAR LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA

Para determinar la situación problemática específica se establecieron las siguientes categorías de análisis que mediante la aplicación de instrumentos de recolección de datos: como la observación, la encuesta, el análisis de documentos (véase anexo B), arrojaron los siguientes resultados que se sustentan a partir de los siguientes testimonios de los estudiantes.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS AXIALES	TESTIMONIOS
PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE EN LA RELACIÓN CON EL MAESTRO	➤ La maestra es divertida	“eh...si, la profesora es divertida, o sea, a veces si, pero si uno hace las tareas, porque si no, no le gusta” “ a mi no me gusta pero tampoco me disgusta, me gusta que me pongan tareas, las clases son chéveres con ella si uno hace tarea, porque sino se aburre”

<p>➤ La maestra es aburrida</p>	<p>““Lo que no me gusta de la profesora es que ella nos empieza a regañar y a amenazarnos con ponernos malas notas y no sé qué... y a mi me tiene harto esa profesora, o sea, es que uno llega sin tareas y empieza que el indicador que no sé qué, y empieza a dar un discurso que ni a todo el mundo ni le favorece, entonces a uno le provoca hasta salirse del salón.”</p> <p>“la Prof. siempre empieza con una cantaleta del logro de que hoy va a evaluar comportamiento o otra cosa, todos los días nos dice que tenemos que recuperar hasta los que no debemos”</p>
<p>PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE EN RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS:</p>	<p>➤ La lectura y la escritura como estrategias de conocimiento</p> <p>“para uno es como un aprendizaje...sirve para conocer más”</p> <p>“la lectura le sirve a uno para comprender mas y para conocer otras cosas”</p>
<p>LECTURA Y ESCRITURA</p>	<p>➤ La lectura y la escritura como medio de expresión</p> <p>“La escritura es una forma de expresarse con otra persona, por ejemplo, haciendo cartas, o sea, decir todo lo que uno siente y además uno puede sacar una buena nota”</p> <p>“ a través de lo que nosotros escribimos podemos opinar, decir las cosas”</p>

	<p>➤ La lectura y la escritura en torno a la lingüística</p>	<p>“Leer es leer la lectura que nos da la profesora, es decir, es pararse frente del tablero y empezar a leer para todos casi una hoja o media y de paso nos van calificando la voz y si uno se equivoca lo vuelven a poner a leer”</p> <p>“Escribir es tener buena ortografía, porque o sea, por lo menos una cartelera ¿Qué tal que uno vaya a escribir una palabra mal? ¡Todo el mundo se burla!”</p> <p>“leer es pararse en frente de todos y empezar a decir lo que dice el texto”</p>
<p>PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE EN RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN</p>	<p>➤ La evaluación como instrumento de medición del conocimiento.</p>	<p>“Hasta ahora nos han hecho dos, una de ortografía y otra de palabras homófonas”</p> <p>“Nosotros leímos el libro El Principito y a los cinco días, teníamos la evaluación sobre el libro, o sea, hacer un recuento y hablar sobre el señor que lo escribió, o sea, todo, hablar de los personajes. Toca traducirlo en una hoja y esperar si a la profesora le gusta o no”</p> <p>“Si a uno le quedan mal las cosas hay que esperar hasta la recuperación</p>

<p>NIVELES LECTURA ESCRITURA</p>	<p>DE ➤ Nivel literal como punto de partida para avanzar en los procesos lectores y escritores.</p>	<p>Definición de lobo: “animal bravo que vive en el bosque” “es un animal que come carne” “animal que sale de noche para conseguir comida” “quiere comerse a caperucita” definición de caperucita: “es una niña pequeña y que quiere a su abuelita” “es una niña que se viste de roja con una capa y un canasto con comida” “es una china que le hace caso a la mamá y le lleva comida a su abuelita”</p>
	<p>➤ Nivel Inferencial como la capacidad de obtener información implícita en el texto.</p>	<p>Conejo: ¿Qué le paso al conejo que caperucita roja se encontró? “no se, el cuento no dice que le paso...” “hay no dicen que paso” “Porqué esa pregunta? Si en el cuento no esta la respuesta...”</p>
	<p>➤ Nivel Crítico textual como la capacidad de asumir una posición crítica frente al texto.</p>	<p>¿Qué piensas de la nueva versión de caperucita roja escrita por Triunfo Arciniegas? “es muy chévere” “es diferente” “no es aburrida” “es moderna” “es muy chistosa”</p>

3.2 COMPRENSIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA

Con base en los resultados obtenidos mediante la implementación de las categorías de análisis, se realizó la interpretación que permitió establecer cuál es la situación problemática específica.

En primer lugar, el grupo de estudiantes, en su mayoría, poseen una concepción tradicional del maestro, pues ellos la ven como una profesora autoritaria que le da más importancia a la ortografía y el saber decodificar un texto frente a un público. Además, de ser una profesora que recurre a la evaluación como una amenaza para que los estudiantes le obedezcan. En ese sentido, la enseñanza continúa ignorando la complejidad de sus procesos se ha centrado en el descifrado y la copia, como si el estudiante se apropiara de estos procesos solo por el hecho de repetir modelos. Esta concepción de maestro se contrapone al modelo que presentan los lineamientos curriculares de lengua castellana, pues allí “el docente se constituye en un jalonador de procesos que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas cognitivas y sociales de los estudiantes”². Esto quiere decir, que el maestro debe ser entonces un mediador entre el conocimiento teórico y la realidad social del estudiante, respetando los procesos individuales y el intercambio de experiencias sobre el mundo.

No obstante, el trabajo realizado por la maestra en el área de español, centra más su atención en el desarrollo de la competencia lingüística ya que es considerada como “lo esencial en el proceso de adquisición y manejo de la lengua oral y escrita”, en el mismo sentido algunos estudiantes expresan que “escribir es tener buena ortografía”. Aquí, también se percibe que la gramática asume un papel protagónico en el desarrollo de la práctica pedagógica, provocando en los

² Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Editorial Magisterio. Bogotá, 1998, pag. 35.

estudiantes una actitud de rechazo frente al área, porque, aparentemente, no hay un común denominador entre las experiencias extracurriculares y los contenidos de la clase (por ejemplo la oración: concepto y partes, la fábula y el cuento, el uso de las mayúsculas, la caligrafía como escritura, entre otras). Sobre este aspecto los lineamientos tienen una posición divergente puesto que ellos proponen abordar un trabajo pedagógico orientado al desarrollo de la competencia comunicativa haciendo énfasis en la significación. Las competencias se definen en términos de “las capacidades que el sujeto cuenta para...” por tanto, se debe buscar el equilibrio entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa ya que son interdependientes en la formación de procesos lectores y escritores de los sujetos.

Por su parte, Holliday afirma que el objetivo del desarrollo de una competencia comunicativa, radica no en la forma como opera el sistema gramatical de una lengua, sino más bien como se utiliza dicha lengua para realizar una función determinada³. Así entonces, la enseñanza de la lengua en las instituciones educativas debe romper el marco de la metodología y trascender a la interacción en el salón de clases como una pedagogía que posibilita la reconciliación entre el lenguaje como conocimiento y el lenguaje como comunicación.

Es importante resaltar en éste aspecto, que las percepciones de los adolescentes en relación con la competencia comunicativa, fueron limitadas a: “medio para conocer mas... Forma de comprender y conocer otras cosas”, o en términos más reduccionistas y simplistas “decir lo que dice el texto”; definiciones que demuestran la poca relación con estos procesos, tanto a nivel teórico como en el práctico. Por consiguiente, es evidente que el lenguaje, aun se concibe como un vehiculo de materialización del pensamiento en el sistema de comunicación emisor-receptor adoptado por la escuela.

³ Citado por: MARTINEZ, Maria Cristina, Instrumentos de análisis del discurso escrito, _____

De igual manera, la información obtenida en cuanto al concepto de lectura y escritura evidencian un significado reduccionista de la tradición lingüística, pues se considera el acto de leer como “pararse frente al tablero y empezar a leer para todos” en otras palabras, decodificación, y el acto de escribir como una mera transcripción. Frente a esta postura, están las reflexiones del profesor Fabio Jurado quien afirma que “leer es interpretar”⁴, en tanto que demanda procesos de análisis y de comprensión, al igual que la producción de texto. Así entonces, la lectura y la escritura se convierten en procesos de creación y recreación del mundo a través de la posibilidad fantástica que brinda el lenguaje en sus diferentes sistemas de signos.

Por todo lo anterior el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la lectura y la escritura pretende pasar de un conocimiento de carácter abstracto, universal e idealizado, a una capacidad de realización situada y afectada por el contexto en que se desenvuelve el sujeto y la comunicación misma. Gracias a esto, el estudiante, por su parte quiere reconocerse y que lo reconozcan como un sujeto activo, portador de saber, con intereses particulares que deben tenerse en cuenta a la hora de enseñar y en los actos evaluativos. En efecto, la mayoría de los estudiantes afirma que “les gustaría que las temáticas que se abordaran en lengua castellana fueran más de sus antepasados, de la vida de personas colombianas que han escrito”. Sin embargo, también reconocen que hay una diferencia muy marcada entre la lectura y escritura por goce o placer y la práctica de éstas en un escenario escolar.

Asimismo, las concepciones del estudiante frente a la evaluación se limitan a un instrumento de medición del conocimiento, puesto que a través de preguntas superficiales como ¿Quién es el autor de x obra?, “¿Cuáles son los personajes principales y secundarios?” “haga un resumen de la obra...” “escriba 5 palabras

⁴ JURADO, Fabio. La lectura como movimientos interpretativos y evaluativos. Colección mesa redonda. Editorial magisterio, Bogotá

homófonas, entre otras” se pretende medir el conocimiento del estudiante, como si ellos fueran meros reproductores de información, memorizadores mecánicos de datos, formulas, nombres, fechas a manera de recital.

Es así como, la evaluación por competencias más que un instrumento de medición debe ser asumido como un mecanismo que permite reconocer el estado original de un sujeto en su proceso lector y escritor y el avance paulatino a través de la práctica constante en esos procesos. Por eso, la institución escolar, más que un espacio propicio para el aprendizaje de contenidos pasa a ser un espacio para el auto-reconocimiento y transformación de actitudes frente a la lectura, la escritura y la comunidad.

Contrario a esto, es lo que según los estudiantes se evidencia en las clases de lengua castellana lo que finalmente nos lleva a concluir que el modelo pedagógico por el cual se orienta la clase es un modelo tradicional y por consiguiente, todas las características anteriormente expuestas subyacen en las prácticas, generando en los estudiantes una actitud poco favorable hacia el lenguaje.

Situación problemática que se reitera, a través de la información obtenida en las encuestas y entrevistas aplicadas a los estudiantes de los grados sextos de esta misma institución, quienes respondieron que conciben la lectura como “un proceso de decodificación de un texto y la escritura como buena ortografía y caligrafía”. (Véase anexo B).

Así mismo cuando se les pide definir conceptos referentes a un elemento trabajado en la clase lo hacen de manera muy superficial, manejan una literalidad transcripiva, es decir, que los estudiantes solo reconocen las palabras, le dan un significado de acuerdo a su representación y uso, solo interpretan lo que está explícito en el texto, no trascienden a construir nuevos significados. Por

consiguiente, cuando se habla de un nivel inferencial los estudiantes no son capaces de reconocer lo que el texto dice entre líneas, no colocan en juego su saber enciclopédico, no realizan la conexión entre el saber que les aporta el texto y los saberes que la escuela les ha enseñado. Por último, su nivel argumentativo es mínimo, solo opinan porque no toman una posición propia teniendo como base el texto.

De esta manera al reconocer esta situación o crisis educativa, donde los procesos lectores y escritores conservan una función importante para las actividades significativas que permitan el desarrollo de saberes en y para la vida, surge la necesidad de preguntar: ¿cómo lograr que los estudiantes de séptimo grado del colegio Andrés Bóez de Sotomayor mejoren sus niveles de lectura y escritura? A su vez, esta pregunta problemática se concreto en (3) preguntas directrices que son las siguientes:

1. ¿Qué entienden los estudiantes por leer y escribir?
2. ¿Qué exigencias de lectura y escritura se están trabajando en la institución?
3. ¿Cómo lograr que las actividades de los módulos sean experiencias significativas para los estudiantes?

4. JUSTIFICACIÓN

En el contexto educativo colombiano se ha venido perfilando la necesidad de abordar enfoques metodológicos que mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela, y que a su vez, le permitan al maestro cualificar sus prácticas docentes para transformarlas. Es así como, en el caso del área de Lengua Castellana, desde los Lineamientos Curriculares, se propone el trabajo pedagógico a través de un enfoque semántico comunicativo a través de la implementación de proyectos pedagógicos en el aula de clase.

Por lo tanto, se ha querido investigar cómo se están abordando los procesos de lectura y escritura en la institución educativa Andrés Páez de Sotomayor, desde los intereses, contextos y conocimientos de los estudiantes, en tanto sujetos activos en el proceso de formación, y desde los requerimientos de los estándares básicos de lenguaje, quienes pretenden que los estudiantes aprendan a comunicarse efectivamente, desarrollando una serie de procesos que le permitan comprender y aprender distintas formas de expresión, desarrollando competencias asociadas al lenguaje. Estas son: Competencia gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática o sociocultural, enciclopédica, literaria y poética.

Ya que es el lenguaje el que cumple una función primordial en el hacer diario del individuo, porque a través de este construye su mundo, accede a nuevos conocimientos y fortalece la relación interpersonal.

Es por ello, que el principal interés desde la formación profesional como educadoras, es reflexionar sobre cómo se puede fortalecer el desarrollo de las competencias comunicativas a partir de la relación entre las necesidades de los estudiantes, propiciando así, un aprendizaje significativo y por ende, una

capacidad de respeto, de valoración y de apoyo a los esfuerzos de los estudiantes por llegar a sus propias elaboraciones conceptuales, sin imponer el saber, sino construyéndolo desde la experiencia directa con la escritura y la lectura.

Se trata entonces de un estudio desde la práctica, que permita confrontar y validar el quehacer y saber de los maestros frente a la manera como se posibilita el desarrollo de competencias básicas en los procesos lectores y escritores desde un trabajo contextualizado en el aula.

5. OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GENERAL

Diseñar y aplicar una propuesta cuyo eje sean los módulos de aprendizaje como estrategia pedagógica para mejorar los niveles de lectura y escritura de los estudiantes de séptimo grado del colegio Andrés Páez de Sotomayor.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas como ejes de formación.
- Fomentar la competencia lectora y escritora mediante el género dramático, periodístico y narrativo.
- Propiciar espacios de análisis, crítica y de recreación argumentativa a través de la producción de textos teatrales, artículos e opinión, y textos de ciencia ficción.
- Reconceptualizar la escritura y la lectura como procesos complejos e individuales dependientes de las interacciones socio-culturales.
- Evaluar el plan de acción a través de las producciones de los estudiantes y del impacto en la transformación de los conceptos de lectura y escritura.

6. MARCO TEÓRICO

Para poder comprender la situación problemática específica se toman unos referentes teóricos que se constituyen en la base complementaria del proyecto como lo son los siguientes.

6.1 ANTECEDENTES

La formación permanente de los maestros en la actualidad se ha ido centrando cada vez más en los problemas prácticos que tanto la escuela como la comunidad educativa tienen que afrontar en su trabajo y la tendencia observada se complementa con la preocupación de reflexionar sobre la práctica pedagógica en las escuelas.

Debido a éste interés mostrado por los maestros se han realizado investigaciones que fortalecen los procesos lecto-escritores; los siguientes son algunos de estos proyectos de investigación:

➤ Proyecto:

**“Estrategia pedagógica para niños que
Presentan diferentes ritmos de aprendizaje”⁵**

(Ministerio de Educación Nacional)

Este proyecto realizado por el MEN, en el año de 1992 para contribuir a las graves y grandes deficiencias de la lectura, escritura y cálculo que poseen los

⁵ MEN. La enseñanza de la lengua escrita y la escritura. Serie pedagogía y currículo No 6. Santa fe de Bogotá, 1993.

estudiantes colombianos y que se evidencian en las pruebas realizadas por el Sistema Nacional de Evaluación de Calidad de la Educación (SINECE).

Dentro de la perspectiva constructivista y fundamentados en los planteamientos de los teóricos como Vygotski, Bruner, Teberosky y Ferreiro, donde el lenguaje y la lengua escrita en particular, son determinantes en los procesos de construcción de saberes y desarrollo de habilidades, el MEN establece una problemática compleja que requiere de un análisis de todos los factores que lo influyen: teóricos, políticos, sociales, educativos, etc.

En relación a la propuesta se destaca el llamado al cambio, a las transformaciones de las prácticas y de las estructuras conceptuales, lo cual implica que los agentes educativos reflexionen acerca de sus concepciones y prácticas, que el maestro no se considere como el que lo sabe todo y que este saber le otorga el poder frente al niño. Esta propuesta logró generar en el niño una actitud hacia la investigación, hacia el desarrollo de la autonomía, el respeto en la confrontación de ideas, la cooperación, la tolerancia y la valoración de la diferencia.

➤ Proyecto:

**“Producción de Textos a través de
Experiencias Culturales”⁶**

Ejecutado por: Rosa Olaya, Centro Educativo Distrital Heladia Mejía.

Pregunta de investigación:

¿De qué manera desarrollar procesos de escritura en estudiantes
de noveno grado a través de experiencias culturales?

⁶ Citado por: RODRÍGUEZ, María y PINILLA, Raquel. La pedagogía de proyectos en acción. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y de Educación. Especialización en Lenguaje y Pedagogía en Proyectos. Bogotá, 2001.

Objetivos:

- Desarrollar estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes de noveno grado del Colegio Heladia Mejía, que permita la creación de textos a través de experiencias culturales que posibiliten la interacción con las diferentes áreas del conocimiento.
- Apoyar los procesos de escritura a través de la implementación de diferentes tipos de estrategia, mediante el desarrollo de un proyecto de aula que le permita a los jóvenes desarrollar competencias escritoras.

Ejes conceptuales del proyecto.

- La importancia del lenguaje como eje fundamental de la comunicación y del aprendizaje.
- ¿Cómo la evaluación escrita, almacena más información que la simple memoria?
- La interrelación entre la actividad cultural y la producción escrita.
- El desarrollo del lenguaje y su relación directa con el éxito escolar.

Ejecución del proyecto de aula.

- El desarrollo de competencias permitió ver al estudiante como un personaje activo en el proceso de interrogación, construcción de nuevos significados a través de sus propias experiencias y conocimiento previo.
- Las visitas culturales proporcionaron acciones significativas, desarrollando un proceso de escritura por medio de los informes.

Aprendizajes construidos.

- el estudiante conoció diferentes sitios de interés y adquirió conocimientos de las distintas áreas.
- Mejoraron la interpretación, comprensión y producción de textos, entendiéndolas como actividades integrales de las áreas básicas.

- Desarrolló el pensamiento crítico y la capacidad creadora para la producción de textos.

➤ Proyecto:

“La adquisición del lenguaje escrito en la escuela”

Ejecutado por: Amanda Eloisa Nieto, Daniel Torres Ardila, Darcy Milena Barrios, Mauricio Pérez Abril. (Universidad Pedagógica Nacional)

Pregunta de Investigación:

- ¿Cómo abordar el tema de la adquisición del lenguaje escrito en relación con los ambientes de aprendizaje que construyen en la escuela?

Objetivo:

- Explorar las relaciones que existen entre el proceso de adquisición del lenguaje escrito y la construcción que hace el maestro de ambientes de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que uno de los rasgos más importantes de la escuela es la escritura, los resultados de algunos estudios relacionados con la lectura y la escritura en la escuela, plantean que éstas son consideradas por los estudiantes como actividades ‘misteriosas’ que ellos “abordan con la más vaga expectativa; que no comprendían en qué consistía esa actividad, ni el objeto y utilidad de la misma? (Reid 1966). Además, investigaciones como la de Gladiz Jiménez muestran que la interacción social en la escuela es reducida, al limitar la interacción entre los niños y centrar una comunicación en la que el maestro rige los universos discursivos. Estos planteamientos hacen necesario considerar la problemática que puede surgir alrededor del lenguaje escrito y su relación con la

comunicación.

En esta dirección, el poco sentido que el niño le atribuye a la escritura en la escuela hace más difícil el desarrollo del lenguaje escrito, lo que va a incidir negativamente en los procesos de aprendizaje y de construcción del pensamiento.

De allí que esta propuesta parte de la hipótesis de que la adquisición del lenguaje escrito está determinada por los ambientes de aprendizaje que diseña y construye el maestro en la escuela.

Para ello, se tomó como marco teórico los planteamientos de la teoría socio histórico-cultural de Vigotsky, a partir de la cual se ha venido reconociendo la importancia del medio social en la educación.

Para el desarrollo de este proyecto de investigación se adoptó la Investigación Acción Pedagógica, como método que permite combinar en un mismo proceso la producción de conocimientos (investigación) y la transformación de una realidad (acción).

La pertinencia de esta propuesta parte de los deficientes resultados en las pruebas censales en el área de lenguaje, que reflejan las dificultades que se siguen presentando en el proceso de adquisición del lenguaje escrito. Por lo tanto, se hace necesario desarrollar procesos investigativos que permitan aportar soluciones a esta problemática.

La propuesta que aquí se planteó contribuyó significativamente a la construcción del conocimiento sobre el aprendizaje del lenguaje escrito, abriendo nuevas perspectivas para aproximarse al problema. Igualmente, se reconsideró el dominio del lenguaje como una vía de acceso a la cultura y a la información, y como herramienta básica para la construcción del conocimiento.

6.2 MARCO LEGAL

La educación colombiana ha estado regida por las leyes y normas elaboradas en su propio país aproximadamente desde 1990, con el fin de mejorar cada vez la calidad de la misma.

La Constitución Política de Colombia del año 1991 estipuló en su artículo 27, la libertad en los procesos educativos como en la enseñanza y el aprendizaje, en las investigaciones realizadas y cátedras. Concibe además, en su artículo 67, que la educación es un derecho de todas las personas, teniendo como función principal lo social, siendo responsables de ella el Estado, la familia y la sociedad.

En el año de 1994, el Ministerio de Educación Nacional construyó la Ley 115 o la Ley General de Educación, estipulando en el artículo número 5 los fines de la educación colombiana. Por lo tanto, propone mejorar la calidad para brindar a los educandos una formación integral a través de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual se contempla en el artículo 73 como el texto que “debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”⁷. Con relación al concepto de currículo, la autonomía escolar y el plan de estudios se contemplan en los artículos 76,77 y 79 sus líneas de base.

Con todos los cambios que han sufrido las leyes educativas del país, nacen y se estipulan otros parámetros acerca de la organización del servicio educativo. De este proceso surge la Resolución 2343 de 1996, la cual expresa lo ya planteado por la Ley 115 pero agregándole un ingrediente más: diseña los Lineamientos Curriculares para cada área de la educación formal, concibiendo al currículo como un proceso de construcción social permanente; estableciendo en el artículo 19 de la ley 115 los elementos necesarios como el diagnóstico de la comunidad, para

⁷ MEN, Ley General de Educación, Santa Fe de Bogotá, 1994. p. 30

hallar las necesidades y características de la misma.

En el artículo 9 de esta resolución, hace referencia al alcance de los indicadores de logros curriculares. En desarrollo de los ordenados por los artículos 78 y 148 de la ley 115 de 1994 y en armonía con el Decreto 1860 de 1994, bajo el concepto de indicadores de logros curriculares para la educación formal comprende:

- indicadores de logros por conjuntos de grados, hace referencia a los logros que deben ser alcanzados por todos los estudiantes del país. Estos logros fueron diseñados con base en los fines de la educación formal y de las dimensiones del desarrollo humano, al cual deben aportar todas las áreas obligatorias y optativas plasmadas en la ley 115 de 1994.
- Indicadores de logros específicos, sirven de señal a los logros propuestos en el Proyecto Educativo Institucional en todo el proceso de formación del estudiante.

En los estándares básicos de competencias de lenguaje se busca que el estudiante se comunique y se apropie de su mundo, manejando el lenguaje de forma que pueda expresar los sentimientos y pensamientos, relacionarse con todo el mundo, comunicarse en todas las situaciones de la vida y desarrollar el pensamiento. En sí, que las cuatro habilidades básicas propuestas por los Lineamientos de Lengua Castellana (escuchar, hablar, leer y escribir) cobren sentido en las situaciones cotidianas de los individuos.

Los procesos propuestos en los estándares, van desde el de menor grado de dificultad al de mayor grado, desarrollándose por conjuntos de grados, los cuales sirven de fundamento al construir los logros e indicadores de logro en los planes de estudio.

6.2.1 Interpretación de los lineamientos curriculares de lengua castellana.

Los lineamientos curriculares de Lengua Castellana surgen como una necesidad de apoyar y orientar los postulados que la ley ofrece a los maestros de Colombia, específicamente los del área de Lengua Castellana con el propósito de mejorar los procesos educativos y cumplir con las políticas de calidad.

Estos lineamientos proponen una dimensión significativa del lenguaje donde “La concepción del lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje”.⁸

De esta manera, es que el hombre por medio del lenguaje potencia sus competencias y habilidades para formarse no solo como individuo sino como un ser social que está vivenciando constantemente situaciones donde el lenguaje se manifiesta significativamente porque posee una estrecha relación con el mundo que lo rodea.

Por consiguiente, la significación es entendida como una actividad mediante la cual es posible la experiencia humana, que al mismo tiempo se transforma en el sentido de ser comunicada. Mirando de una forma más global, la significación presupone la comunicación, viéndola desde la condición social de posibilidad y no estrictamente con la presencia de interlocutores o enunciados. Esto nos lleva a reconocer, en primera instancia, el rol mutuo de los participantes en el proceso de significación y si los esquemas funcionan internamente en el sujeto se puede decir que la naturaleza de estos es intersubjetiva; en cambio si la esencia de estos es de naturaleza social significa que los esquemas son externos y discursivos porque se basan en el uso funcional del lenguaje, en segunda instancia, son

⁸ICFES. EVALUAR PARA TRANSFORMAR. Aportes de la prueba SABER al trabajo en el aula. Una mirada a los fundamentos e instrumentos de lenguaje. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior. 2003.

consensuales y pueden generalizarse. En tercera instancia, los esquemas se pueden interiorizar y que evolucionan en y mediante el proceso relacional motivado por el uso funcional del lenguaje en los diversos encuentros de interacción verbal realizados en una comunidad; por último significa reconocer que los esquemas se construyen a través de los enunciados o de los discursos producidos en la interacción verbal y contribuyen a la formación o construcción del sujeto discursivo.

Cuando se aborda el lenguaje desde la perspectiva del discurso se logra romper el paradigma entre significación y comunicación, planteando que la función esencial del lenguaje es la establecer una comunicación con sentido y dar cuenta de una competencia discursiva, la cual permite ver al lenguaje como el escenario discursivo y no como un simple instrumento, ya que es allí donde se realiza un encuentro significativo entre dos sujetos social y culturalmente organizados.

El análisis del discurso se entiende como el estudio de la manera en que se organizan e interrelacionan los distintos componentes textuales que aportan a la construcción del sentido. La tarea clásica del análisis del discurso es hacer exactamente eso: analizar, describir y explicar las estructuras específicas del texto y del habla.

Este análisis se concentra en describir las relaciones de cohesión y coherencia entre oraciones, al igual que la organización funcional total de los textos de la interacción conversacional. De igual forma, estudia las propiedades generales de la cohesión y la coherencia, así como las relaciones semánticas y pragmáticas entre oraciones en los textos y las relaciones referenciales de coherencia. El análisis del discurso es una unidad donde convergen la función comunicativa y la función conceptual del lenguaje.

En el análisis discursivo se permite tomar conciencia de cómo el lenguaje se utiliza

para realizar actos comunicativos específicos en un género discursivo particular, al relacionar el texto con un contexto, con una intención comunicativa, con la información, lo cual se traduce en la construcción de una unidad discursiva coherente.

En la lingüística, “se distinguen dos tipos de competencia, que se ponen en juego para interpretar un enunciado cualquiera: una competencia propiamente lingüística, que permite decodificar enunciados según reglas semánticas y gramaticales de la lengua, y una competencia retórica- pragmática que permite al destinatario acceder a la interpretación última del enunciado teniendo en cuenta los datos de la situación de enunciación o contexto en un sentido amplio. Por competencia retórico-pragmática debemos entender, esencialmente los conocimientos compartidos por los interlocutores, las referencias espacio-temporales, los indicios perceptivos ligados a las circunstancias materiales del acto de comunicación y el contexto verbal o discursivo del enunciado o contexto”⁹.

Por consiguiente lo anterior, nos reafirma que los principios generales de la construcción discursiva rigen la construcción de la significación ya que permiten que las prácticas sociales se conviertan en instancias interiorizadas.

En consecuencia, mediante el uso del discurso el sujeto comunica su forma de vivenciar el mundo y así mismo expresa los contenidos culturales invaluable. En este orden de ideas, el universo representado en la producción escrita de cada sujeto revela la manera como (desde su imaginación) elabora una red que, posiblemente satisface más que aquella que está viviendo en el momento mismo de la enunciación.

⁹ ICFES. EVALUAR PARA TRANSFORMAR. Aportes de la prueba SABER al trabajo en el aula. Una mirada a los fundamentos e instrumentos de lenguaje. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior..2003.

Ahora se hace necesario responder a las anteriores exigencias, que nos permitan describir cuales son esas categorías de análisis textuales que posibilitan todo lo mencionado y que permiten determinar la existencia de propiedades textuales las cuales dependen de factores sintácticos, semánticos, pragmáticos e ideológicos.

Teun. A. Van Dijk,¹⁰ parte del principio de que en todo texto subyacen tres niveles de análisis: uno semántico comunicativo, uno pragmático y uno ideológico, donde el primero posibilita la descripción y explicación de la estructura textual. Éste da origen a la macroestructura entendida fundamentalmente en términos pragmáticos que determinan la aparición de elementos y estructuras semánticas y sintácticas. El nivel pragmático propiamente dicho establece la relación con la competencia comunicativa, pues crea los nexos entre el significado, el uso y la intención, inmanentes en el acto comunicativo.

Y, finalmente, el nivel ideológico establece las relaciones entre las actitudes sociales del grupo (cognición social) y las estructuras del texto. Lo interesante es ver cómo las estructuras cognitivas de las ideologías se relacionan con las estructuras textuales, es decir, estos tres niveles corresponden por decirlo de alguna manera a procesos de descripción, explicación e interpretación.

Desde esta interpretación, el texto es entendido como la unidad comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana que posee siempre carácter social; el cual está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida tanto a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro como a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. En esta definición el texto posee una función comunicativa y social de especial importancia y es producto de la actividad verbal, así como su carácter pragmático

¹⁰ TEUN VAN DIJK. Las estructuras ideológicas del discurso en Ideología y discurso. Barcelona, Ariel Lingüística, Madrid, 2003.

(intención del hablante, situación) carácter estructurado (existencia de reglas propias del nivel textual).

La escuela por lo tanto debe cumplir con esta responsabilidad y llevar a cabo múltiples tareas del lenguaje y el aprendizaje, ya que estos posibilitarán que los educandos alcancen verdaderos procesos de aprendizaje y avancen en sus manifestaciones comunicativas.

La enseñanza en las diferentes áreas del pensúm académico debe construir un entramado de significaciones, en el que el educando realmente comprenda lo complejo del mundo que está simbolizado a través de su expresión, a fin de que se sienta parte de la evolución y transformación del mundo que habita. Es por esto que si se pretende que el lenguaje se constituya en un área aislada, no permitiría el avance en el pensamiento ni la posibilidad de ser mediadora de las demás maneras de aprehender el mundo.

Por último, es el aula de clase la que debe construirse como un espacio donde el estudiante descubra, vivencie y analice la realidad desde unos contextos reales que él como ser humano ya ha vivido y que le permitirán aprender de manera significativa para su vida y desenvolvimiento real.

6.2.2 Estándares curriculares de lengua castellana. Los estándares curriculares le brinda claridad y permanencia a los lineamientos curriculares de Lengua castellana, por lo tanto, los estándares responden a los ejes planteados en la propuesta curricular, teniendo como base las competencias y los actos comunicativos orientados hacia la construcción de la significación y de la comunicación.

Los ejes que se van a presentar a continuación responden a la forma como están organizados los estándares básicos de lenguaje. El eje referido a los procesos de

desarrollo de pensamiento es transversal a los demás, ya que proyecta el avance de los procesos cognitivos según el nivel de escolaridad y pensamiento en el que se encuentre el estudiante. Por lo tanto, en este eje no se formulan estándares.

➤ **Eje referido a los procesos de construcción e sistemas de significación**

En este , se espera que el estudiante construya las diversas formas a través de las cuales se da la significación y la comunicación en signos, símbolos, reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas, pragmáticas, contexto de uso y diversos tipos de lenguaje de expresión(verbal, corporal de la imagen: cine, publicidad, caricatura etc.), para que genere la apropiación, el nivel y el control de las reglas de uso necesarias y la explicación del funcionamiento de los sistemas de significación: lectura, escritura, expresión oral, televisión, cine, comic, pintura, etc.

➤ **Eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos.**

Otro grupo de estándares propone que el estudiante se familiarice, analice y produzca la diversidad de textos que significan el mundo (narrativo científicos, periodísticos publicitarios etc.) Por ello se pretende, que el estudiante conozca y maneje estrategias propias de los textos, como la semántica, la sintaxis, la morfología, la fonología, las estructuras propias, el léxico para que finalmente, conecte los textos con la pragmática, es decir, con la realidad que vive.

➤ **Eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura.**

Los estándares están formulados de manera que el estudiante conozca textos literarios y analice en ellos la simbolización de la cultura, la convergencia de diversas manifestaciones humanas y el testimonio de la historia de la humanidad. Todo esto visto desde una perspectiva estética, histórica y sociológica, y de análisis simbólico de la obra literaria.

➤ **Eje referido a los principios de la interacción y los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación.**

También se plantea estándares que enseñan al estudiante la ética de la comunicación y el valor del respeto a la intervención propia y del otro, así como el reconocimiento de los diversos códigos sociales, culturales y lingüísticos que circulan en el mundo. Se busca que la comunicación se constituya en espacio de reconstrucción y transformación de lo social, en una perspectiva de fortalecer el discurso argumentativo del aprendizaje en el aula, y reconocer la diversidad de las culturas y las lenguas.

La superestructura manejada por los estándares posee un enunciado identificador y unos subprocesos que dan cuenta de la materialización de los mismos a partir de cinco factores.

En el **enunciado identificador** del estándar, se exponen un saber específico y una finalidad inmediata y/o remota de ese saber, lo que a su vez constituye el proceso que se espera lleve a cabo el estudiante una vez se hayan dado las condiciones pedagógicas necesarias para su consolidación.

En los **subprocesos básicos** se manifiesta el estándar y aunque no son los únicos porque se pueden enriquecer con los intereses de los estudiantes, las necesidades de la institución y la región, entre otras, sí cumplen el papel de ser referentes básicos del proceso que puede adelantar un escolar en su formación en lenguaje.

6.3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para interpretar lo referente a los conceptos que subsisten en cuanto a lenguaje, competencias, estudiantes, maestros y escuelas se tomará como referencia los siguientes teóricos:

6.3.1 El lenguaje. En el nuevo enfoque del área de Lengua Castellana presentado en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se adoptaron las teorías semánticas comunicativas, noción tomada del profesor Baena quien define “la significación como una elaboración humana que parte de una realidad constituida por los objetos, los eventos, y las relaciones en la medida en que se construye y se interpretan con la mediación del lenguaje y la cultura”⁵. Así entonces se habla de significación como una dimensión que se relaciona con la forma como los seres humanos interactúan con la cultura y sus saberes, transformando dicha realidad a través de procesos de análisis y reflexión que permitan encontrar el sentido de la simbología cultural, como lo afirma Vygotski, “el instrumento simbólico que regula las relaciones con los demás, con el medio, y con uno mismo es lenguaje, y éste está integrado funcionalmente a la acción”.

En este sentido, esta orientación tiene grandes implicaciones en el trabajo pedagógico del lenguaje, puesto que rompe con el formato de decodificación y codificación de reglas morfosintácticas, es decir, va más allá de la habilidad para identificar un signo gráfico por un nombre o por un sonido, transformando dichos signos en lenguaje oral, pasando así, a la construcción del significado, a través de referentes culturales y no solo lingüísticos que permitan al sujeto leer y escribir para aprender. De esta forma, el lenguaje recobra su importancia en la vida personal y social de los sujetos a través de las tres funciones básicas que cumple según Halliday⁶:

❖ **Función Apelativa (activa, conativa, interactiva)**

Es la función que prima en las expresiones lingüísticas que utilizan el modo imperativo y en los diversos modos de dar órdenes o indicaciones. Sin embargo,

⁵ DE CASTRO, Margarita y otros. La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá, 1994.

⁶ ALLIENDE, Felipe y CONDEMARIN, María. La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile, 1993.

se encuentra presente en todo texto escrito que de por sí constituye una apelación al lector, un modo de interrelacionarse con él: le pide que desarrolle la actividad de leer.

Algunos textos escritos, además, tienen funciones específicas en relación con otras actividades del lector. Estos textos son los que desarrollan funciones de tipo normativo, como los escritos que establecen normas y advertencias que son de suma importancia para la vida social, de tipo interaccional cuando un sujeto quiere obtener a través del lenguaje producir un determinado efecto en los otros, de tipo instrumental cuando el lenguaje sirve como medio en la realización de una actividad específica y, de tipo heurístico si a través del lenguaje la búsqueda de información necesaria, por medio de expresiones de deseo y de preguntas, se hace efectiva.

❖ **Función Expresiva (emotiva, imaginativa)**

Los textos escritos pueden ser considerados como síntomas de las emociones, sentimientos, ideas y fantasía del autor. Que se ponen en práctica cuando el individuo registra y relea sus propios pensamientos e ideas, cuando planifica por escrito sus actividades semanales, cuando busca texto que le ayuden a resolver problemas o necesidades personales, cuando lee contenidos vivenciales o emocionales con los cuales se identifica.

❖ **Función Representativa (referencial, denotativa, cognoscitiva)**

Es la función que se encuentra más extendida en el lenguaje. Así como la lengua en las otras funciones aparece como señal (función apelativa), como síntoma (función expresiva), en esta función aparece como símbolo. Esta función prima en los tratados, en las obras históricas, en todos los escritos de tipo informativo.

En esta función, la lectura y la escritura se convierten en la fuente principal del procesos de aprendizaje en todos los niveles escolares, puesta que éstas le

permiten al educando penetrar en el mundo de los contenidos escolares y extraescolares.

Respecto a todo lo anterior, es necesario reconceptualizar la lectura y la escritura como procesos complejos que involucran niveles elementales y avanzados, que permitan producir sentido durante toda la escolaridad. Además, al tener permanentemente contacto con estas actividades, es que tanto el estudiante como el maestro van a ser capaces de aplicar todos los contenidos referentes a las estructuras lingüísticas, retomadas en todas las actividades de comunicación de los seres humanos.

6.3.2 El concepto de competencia. En el contexto específico de Colombia, la noción de competencias ha sufrido diversas y sucesivas transformaciones, evolucionando de manera imprevista, asumiendo un sentido tan propio y particular, que hoy no la podemos comprender ni explicar desde su definición inicial. En consecuencia, lo que en la actualidad entendemos por competencias es bastante distinto a lo que significó en sus comienzos para Noam Chomsky.

El concepto, que se originó en el campo de la lingüística, fue asimilado por la psicología cognitiva y cultural, que vio en la noción más allá de un intento por describir el lenguaje, una posible explicación del funcionamiento de la mente. En la década del setenta el concepto se amplió con los aportes de Dell Hymes y en la década del 80, el enfoque por competencias fue propuesto al contexto educativo del país por un equipo de investigadores, que vieron en el concepto la posibilidad de desarrollar una pedagogía constructivista a partir de lo que hoy se conoce como aprendizaje significativo; esto es, condicionar las estrategias pedagógicas a las necesidades y motivaciones específicas de los contextos escolares, por el hecho de vivir en comunidad, y de relacionarse con los seres y objetos que le rodean.

En la vida cotidiana, el hombre pasa gran parte del tiempo emitiendo y recibiendo mensajes: una mirada, un gesto, el precio de un artículo, las señales de tráfico, la obra teatral o cinematográfica, las sirenas y los medios de comunicación social (prensa, radio, televisión, publicidad, etc.), son actos de relación comunicativa en los que el lenguaje juega un importante papel como instrumento de comunicación. De ahí, que la reformulación de los contenidos de aprendizaje y el cambio de enfoque metodológico evidenció un discurso oficial de carácter eminentemente pragmático, acorde con las políticas educativas del gobierno colombiano.

La noción inaugural de competencias nace de la fascinación de Noam Chomsky (Gramática Generativa Transformacional, 1965), ante el proceso de apropiación que hace el niño del sistema de la lengua y alude a esa capacidad extraordinaria y misteriosa de cómo interioriza el mundo a través de un lenguaje ya establecido; dicha capacidad la denomina competencia lingüística.

Intuía Chomsky en su teoría sobre la sintaxis, que dicha capacidad era parcialmente innata, que todos la poseemos y no se deriva únicamente de la experiencia; en la actualidad, diríamos que es una especie de "disco duro" que ya posee una cantidad enorme de información donde antes de llenarlo con información "nueva", es necesario "descubrir" la ya existente... Digamos que este conocimiento no es del todo accesible a la conciencia y a menudo se evidencia a través de las actuaciones o desempeños lingüísticos. Para explicar su hipótesis Chomsky, limita la noción de competencia lingüística a través de una abstracción que denominó hablante-oyente ideal. Una especie de sujeto universal que actuando en una "comunidad lingüística homogénea" poseía un dispositivo hereditario de adquisición del lenguaje, dispositivo este que se actualizaba a través de los intercambios lingüísticos y se evidenciaban en sus "arranques en falso, desviaciones a las reglas y cambios de plan a mitad de camino".

En la década del setenta, Dell Hymes retoma la preocupación de Chomsky por

explicar cómo el niño produce y entiende las oraciones gramaticales de una lengua. Le mueve entonces la contradicción existente entre "la competencia gramatical, una especie de poder ideal derivado innatamente, y la actuación, una exigencia que se asemejaría más bien al morder del fruto prohibido, que arroja al hablante-oyente perfecto a un mundo imperfecto."

Redefine entonces la noción de Chomsky para resolver esta paradoja: "la competencia depende del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad para éste)"; en consecuencia, esta definición se aproxima al "saber hacer en contexto" que ya es tan familiar en nuestro medio educativo.

El concepto para Hymes hace énfasis entonces en la capacidad del niño para manejar los distintos repertorios de habla a través de actos comunicativos concretos y particulares: "La adquisición de una competencia tal, está alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. Se rompe, irrevocablemente, con el modelo que restringe las representaciones de la lengua a dos caras: una vuelta hacia el significado referencial, la otra hacia el sonido, y que define la organización del lenguaje como si consistiese exclusivamente de reglas para unir esas dos caras. Un modelo tal implica que la única función del habla es nombrar, como si las lenguas no estuviesen organizadas para lamentarse, alegrarse, rogar, prevenir, defender, atacar, relacionadas con las diferentes formas de persuasión, dirección, expresión, y juegos simbólicos. Un modelo de la lengua debe representarla con una cara hacia la conducta comunicativa y la vida social."

Este modelo de la lengua propuesto por Hymes, será el punto de partida para que en Colombia el profesor Luis Ángel Baena formule una concepción de lenguaje entendida como "un proceso de elaboración humana sobre la realidad objetiva, natural y social en términos de categorías conceptuales (empíricas y teóricas),

pragmáticas (de interacción), socio-culturales (ideológicas), estéticas (de la recreación de sentido) y psicoanalíticas (de la conciencia humana)." La anterior concepción se orientó hacia la posibilidad de pensar un mejoramiento de la calidad de la educación. Se propuso entonces una pedagogía interactiva, propia del constructivismo, que articulaba la capacidad de aprender a partir de la acción y asumía la enseñanza de la lengua como comunicación significativa; esto es, condicionando las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales y sociales de maestros y estudiantes.

Siendo así, desde este enfoque teórico metodológico para el área de lengua castellana, emergen una serie de implicaciones importantes que el docente debe tener en cuenta en el momento de la enseñanza, como:

1. La creatividad como elemento fundamental en el lenguaje oral y escrito. El concepto de competencia implica que la lengua oral, más que ser adquirida por un procedimiento imitativo, se logra esencialmente por un procedimiento creativo, lo que conduce a revalorizar el papel que juega el sujeto en la apropiación de su lengua. En el caso de la competencia comunicativa debemos de entender que no puede ser transmitida directamente por el maestro, sino que él debe propiciar las situaciones pertinentes que posibiliten su desarrollo a través de la vivencia directa del sujeto.

2. La inserción del contexto para superar la competencia lingüística. Noam Chomsky al hacer uso del concepto competencia en su Gramática Generativa Transformacional, supuso la idea de un sujeto lingüístico ideal y por ende, impermeable al contexto o a la situación social. Con la intención de matizar esta postura incorporó el concepto de actuación, que más allá de sus bondades analíticas, no pudo evitar el reduccionismo del concepto de competencia.

Al iniciar la etnografía de la comunicación sus estudios se pudo comprobar la

importancia de los actos del habla que se producen al interior de los grupos sociales, reconociendo que “los eventos comunicativos responden a un sistema de reglas sociales que implican el desarrollo por parte del individuo de una competencia comunicativa, además de su competencia lingüística. Al respecto, vale la pena destacar como en las sugerencias didácticas para la asignatura de español se hace énfasis en que el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de la lengua oral se producen principalmente en contextos comunicativos reales.

De este modo, en el área de Lengua Castellana, se está planteando ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico, adoptando un enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo, puesto que las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales.

6.3.3 El estudiante como sujeto activo. La concepción o rol del estudiante ha ido modificándose a lo largo de las diferentes corrientes educativas, ha pasado de ser considerado una persona pasiva, receptiva, a ser una persona activa e implicada en su proceso de aprendizaje, ha pasado de adquirir conductas mediante la relación estímulo respuesta a producir conocimientos transmitidos por el maestro, por último construir conocimiento de un modo significativo.

Desde este paradigma, quienes más importancia cobran en el escenario pedagógico son los maestros y los estudiantes por ser los sujetos que hacen posible el proceso de formación. Así entonces, el educando como sujeto con dimensiones socioculturales, psíquicas, biológicas, afectivas, y cognitivas, no puede ser reducido a un objeto de la educación, en tanto, memorizador de

conceptos abstractos que no tienen, aparentemente, ninguna relación con la vida social, emocional y cultural de éste. Según lo anterior, también es cierto que la educación debe respetar los estilos y ritmos de aprendizaje que lo conforman el conjunto de características anteriormente mencionadas que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje. Aunque hay muchas clasificaciones, una de las que más se utiliza es la de Honey y Mumford (1992), que los agrupa en cuatro estilos:

- **Activos:** Busca experiencias nuevas, son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Características: Animador, Improvisador, Arriesgado y Espontáneo
- **Reflexivos:** Antepone la reflexión a la acción observa con detenimiento las distintas experiencias. Características: Ponderado, Conciencizado, Receptivo, Analítico y Exhaustivo.
- **Teóricos:** Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y lo ambiguo. Características: Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico y Estructurado
- **Pragmáticos:** Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Características: Experimentador.

Es por esto, que la escuela debe dejar esa instrucción formal homogenizadora del lenguaje con dictados y planas aburridas para aprender a “escribir”, teniendo en cuenta que los jóvenes como dice Piaget, “no sólo son capaces de saber cómo son las cosas sino también de imaginar cómo podían ser”⁶, por ser portadores de una facultad de orden semiótica, paralela al pensamiento, que se activa y desarrolla en los contextos de interacciones sociales: el lenguaje.

⁶ Citado por: DE NICOLAS, Luís. Escuela para padres y maestros. México.

En consecuencia, el estudiante como sujeto cognoscente, frente al proceso de construcción de la lengua, es capaz de experimentar con el mundo y confrontar dichas experiencias con los conceptos de otros. Para ello, es necesario que la escuela brinde espacios de interacción entre los aprendizajes infantiles, para que los procesos de enseñanza aprendizaje recuperen el sentido en la escuela y puedan ser disfrutados y aprovechados por toda la comunidad pedagógica.

6.3.4 El maestro como sujeto mediador de conocimiento. Al igual que la concepción o el rol del estudiante, el concepto de maestro ha ido modificándose a lo largo de las diferentes tendencias pedagógicas, pasando de ser un trasmisor de conocimientos que se limita a presentar información y a evaluar los resultados obtenidos hasta llegar a ser considerado un mediador que posibilita la aprehensión, retención y transformación de los nuevos saberes, por medio del fortalecimiento de la capacidad que tiene el estudiante para regular su propio aprendizaje al igual que el desarrollo de actividades donde el estudiante emplee su dimensión cognitiva, afectiva, sociales, entre otras.

Cuando el hombre nace, solamente tiene funciones mentales inferiores, las funciones mentales superiores todavía no están desarrolladas, a través con la interacción con los demás, van aprendiendo, y al mismo tiempo se van desarrollando nuestras funciones mentales superiores, algo completamente diferente de lo que se recibe genéticamente por herencia, ahora bien, lo que se aprende depende de las herramientas psicológicas que se tienen, y a su vez, las herramientas psicológicas dependen de la cultura en que se vive, La cultura proporciona las orientaciones que estructuran el comportamiento de los individuos, lo que los seres humanos perciben como deseable o no deseable depende de la sociedad de la se es parte.

La escuela es una replica de la sociedad. Aquí el maestro es quién asume el rol del educador-mediador, animando a los estudiantes a crear estrategias de

aprendizaje que le permitan desarrollar habilidades para el uso del pensamiento en conexión con la clase y con la vida. Para Vigotsky, el ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos; “el acceso al conocimiento es mediado a través de las herramientas psicológicas, de que dispone, y el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás”¹¹, es decir, los seres humanos son los únicos que crean su propia cultura y es en ella donde se desarrollan, y a través de la cultura, adquieren el contenido de su pensamiento, el conocimiento; más aún, la cultura es la que proporciona los medios para adquirir el conocimiento.

De lo anterior se puede inferir entonces, que la primera tarea del maestro como mediador es sensibilizar a los estudiantes hacia el aprendizaje, haciendo uso de la motivación, las actitudes y los afectos de los mismos para crear un ambiente de curiosidad, auto-confianza y desafío encaminado al mejoramiento de los objetivos señalados en el uso del lenguaje, del contexto escolar y social.

Esto implica:

- Que los planes y programas de estudio deben estar diseñados de tal manera que incluyan en forma sistemática la interacción social, no sólo entre alumnos y profesor, sino entre alumnos y comunidad.
- La zona de desarrollo próximo, que es la posibilidad de aprender con el apoyo de los demás, es fundamental en los primeros años del individuo, pero no se agota con la infancia; siempre hay posibilidades de crear condiciones para ayudar a los alumnos en su aprendizaje y desarrollo.
- Si el aprendizaje o construcción del conocimiento se da en la interacción social, la enseñanza, en la medida de lo posible, debe situarse en un ambiente real, en situaciones significativas.
- El diálogo entendido como intercambio activo entre dos o más personas es básico en el aprendizaje; desde esta perspectiva, el estudio colaborativo en

¹¹ Citado por: ROMO PEDRAZA, Abel. El enfoque socio-cultural del Aprendizaje de Vigotsky

grupos y equipos de trabajo debe fomentar.

6.3.5 La escuela como lugar ideal de aprendizaje. La pregunta acerca de qué es una buena escuela abre una multiplicidad de consideraciones y perspectivas. A la vez, plantea una serie de dimensiones que parecen no acabarse nunca, que encierran múltiples cuestionamientos y se actualizan de manera permanente con consideraciones que merecen contemplarse.

La escuela tradicional se basa en una separación artificial del niño con su comunidad. Si bien la escuela es el lugar de aprendizaje por tradición (o por mandato social), lo más importante es que la escuela eduque para la libertad, expresada en la capacidad de pensar, de tomar decisiones, de elegir, de crear, de imaginar. En consecuencia, se constituye en un reto de mejorar la calidad de educación que brinda, con ayuda de los padres de familia, estudiantes y docentes, no limitándose a ejercer un papel de transmisor de contenidos, sino de formadora de sujetos competentes y seguros, capaces de enfrentarse a un mundo cada vez más exigente.

Basándose en lo anterior cabe destacar que la escuela debe ser entonces un espacio de recepción, de compartir de experiencias y de aprendizaje colectivo, donde cada uno aporta lo que sabe, lo que siente, lo que piensa para crear un conocimiento que está mediado por el maestro.

A continuación se presenta una tabla que clarifica el papel que la escuela debe cumplir según la exigencia social:

Tabla 1. Cuadro comparativo aula Tradicional y Aula Inteligente

Aula Tradicional	Aula Inteligente
Actúa en sociedad	Trabaja en equipo
Sin referentes de colegas	Se beneficia del aprendizaje colectivo
Sin comunicación con adultos.	En interacción con adultos
Sin apoyos en el manejo de la clase	Apoyo conjunto en la dinámica del aula
Monotonía de actividades	Diversidad de actividades
Reiteración	Creatividad
Estructura inflexible del currículo	Tiempo y estructura flexible
Sin tiempo para el autoperfeccionamiento	Posibilidad de perfeccionamiento
Transmisión de conocimientos	Realización de múltiples actividades educativas
Profesor-enseñante	Educador-mediador
Frustración por los resultados de los alumnos	Mejores resultados
Enseñanza dicotómica de los saberes	Interdisciplinariedad
Baja productividad	Alta productividad
Tareas rutinarias	Tareas de investigación
Escasa orientación individual	Tiempo y lugar para la orientación
Valoración por resultados	Evaluación justa de los méritos por el proceso

Fuente: Enciclopedia de Pedagogía, Tomo 2, España, Editorial Espasa, 2004

6.3.6 Módulos de Aprendizaje. Un módulo de aprendizaje es una propuesta de trabajo relativa a un proceso de enseñanza aprendizaje completo. Es un instrumento de planificación de las tareas escolares diarias que facilita la intervención del profesor (le permite organizar su práctica educativa para articular procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y con el ajuste adecuado -ayuda

pedagógicamente- al grupo y a cada alumno que la compone)

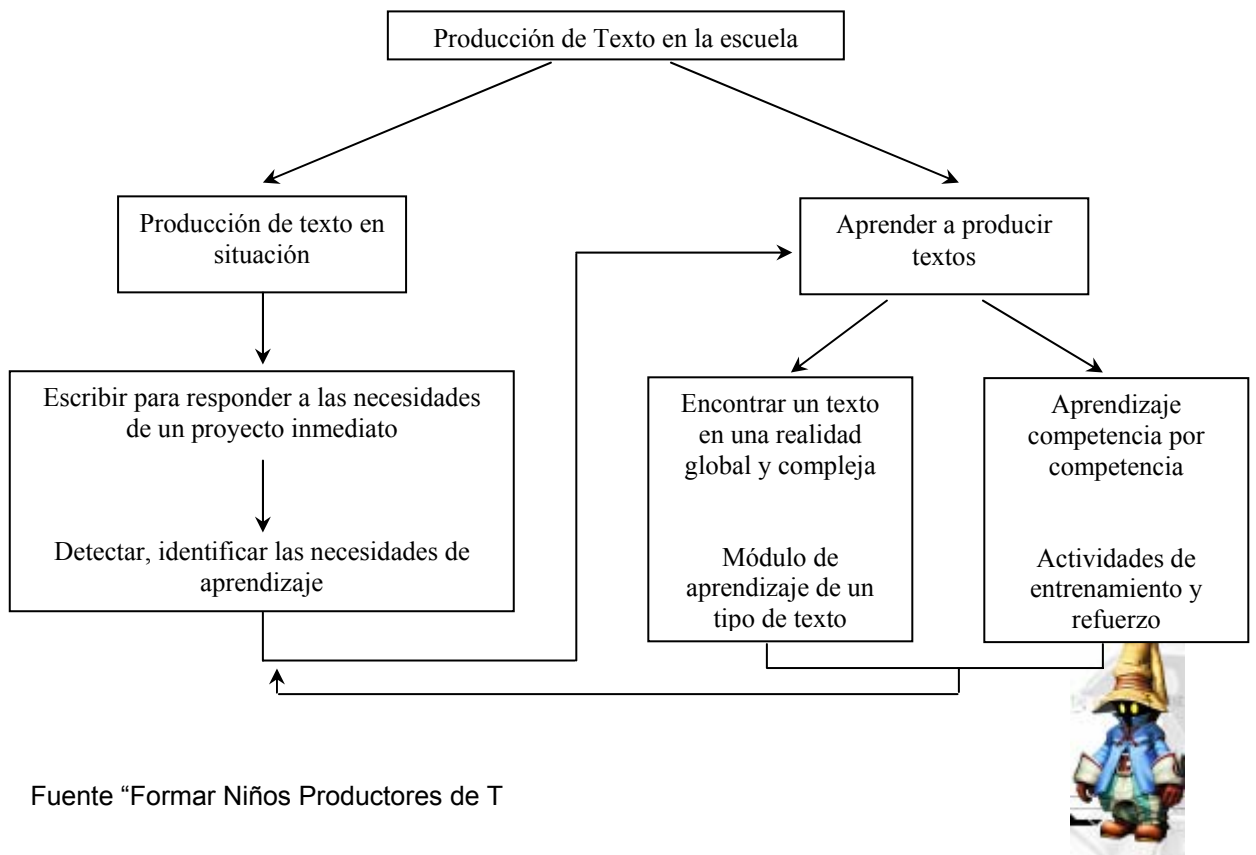
Es un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado para la consecución de unos objetivos didácticos. A través de los módulos de aprendizaje se da respuesta a todos los aspectos que se ven implícitos en el proceso de enseñanza aprendizaje, o sea, al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y el tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación.

Para el diseño de un módulo se debe tener en cuenta:

- Elección de la temática de la unidad. (ejes o núcleos-tema-guión temático)
- Elección del modelo metodológico.
- Objetivos de la unidad. (análisis – adecuación – contextualización; formulación de objetivos)
- Contenidos y su secuenciación
- Elaboración de actividades (considerando el apoyo al momento del proceso y su secuencia)
- Evaluación de la Unidad Didáctica (del aprendizaje de los alumnos y del proceso de enseñanza-aprendizaje)

Para que la producción de textos en la escuela sea significativa, en cuanto al desarrollo de técnicas y conocimientos, es necesario que dicho texto contenga unos objetivos de aprendizaje previamente definidos, unos criterios de evaluación delimitados y una preparación por parte del profesor. Así, la producción de textos en la escuela debe responder a:

Figura 1. Esquema de la producción de textos en la escuela



Fuente "Formar Niños Productores de T



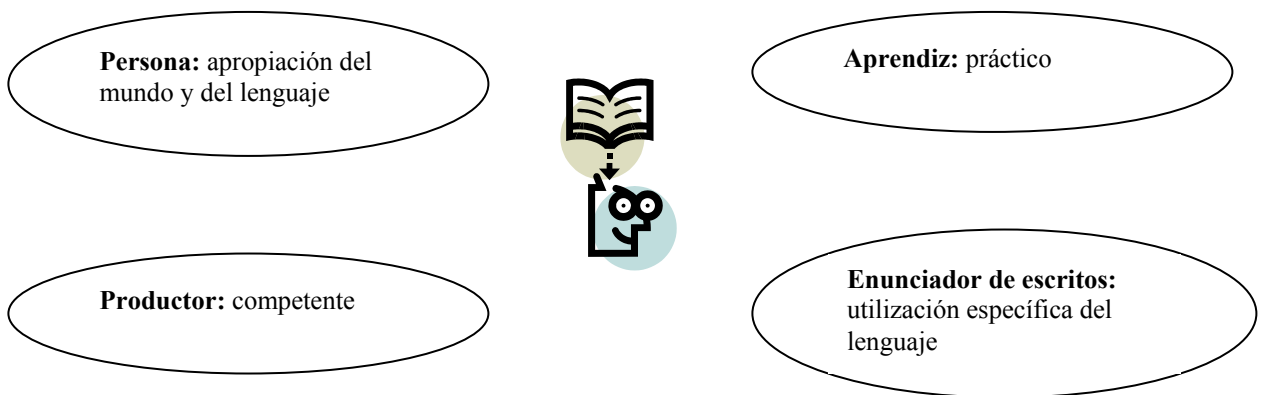
Basados en lo ilustrado anteriormente, es indispensable que cada uno de los estudiantes a lo largo de su escolaridad, tanto como lector y como productor de texto, tome conciencia de la utilidad, placer y poder que brinda la escritura. Pero para que esto pueda ser posible, es necesario que cada niño construya una representación positiva de su interacción con el lenguaje escrito; para ello se requiere lo siguiente:

- Que cada escrito se constituya de texto y no de frases que luego habría que colocar unas junto a otras.
- La elaboración de un escrito (y no pre-existente en términos absolutos) e incluso, un escrito en elaboración (una producción), un proceso, un material que se trabaje.

- Que un escrito forme parte, en cada ocasión, de un proyecto que lo sustente.
- Que la producción sea variada (tipologías textuales) y pertinente (justificación escritural).

Además, esa representación que el sujeto construye a través del lenguaje, también le permite crear una representación dinámica como sujeto que escribe:

Figura 2. Esquema representación dinámica del sujeto escritor



Fuente: García Nini. Jiménez Liliana. Morales Laura.

Para poder verificar esta teoría, es necesario recurrir a la elaboración de instrumentos que permitan el desarrollo de competencias / conocimientos, un trabajo que le permita al profesor y al estudiante:

- Tener referencias para situarse y conocer los aspectos precisos en los que se va a trabajar, las adquisiciones, carencias y estrategias que se deben elaborar.
- Trabajar por sesiones, el tiempo de trabajo depende del tipo de texto.
- Crear mayor compromiso e individualización en la construcción de competencias.
- Comprometer la totalidad del grupo
- Realizar una producción individual que se evalúa.

Estrategia General de los Módulos de Aprendizaje

➤ **Del Texto como producto de trabajo...**

La evolución de los últimos años ha tendido a que los problemas y objetivos de los análisis de texto en las distintas disciplinas, sean estudiadas de una manera integral en el marco de la conexión transversal interdisciplinaria. La tarea de “la ciencia del texto consiste en describir y explicar las relaciones internas y externas de los distintos aspectos de las formas de comunicación y uso de la lengua, tal como se analiza en las diferentes disciplinas”¹². De ésta manera, la lectura y la escritura de las diferentes tipologías textuales presentan propiedades y características específicas que las hacen ser diferentes, pero que al mismo tiempo las hace ser comunes en cuanto a estructuras y funciones.

Algunas de las características comunes de todos los textos son la presentación (las formas de mediación), la identificación pragmática (enunciador, enunciatario, contexto y espacio socio-histórico), las características semánticas (macro estructura, las indicaciones referentes al tipo de texto), las fórmulas (estructuras fijas existentes en el nivel local de la oración) y los distintos soportes de texto, canales y medios que hacen parte de un proceso de comunicación.

6.3.7 Los géneros literarios dramático, narrativo y el género periodístico. La noción de género, procede de una metáfora naturalista empleada por Aristóteles para designar la realidad existente en los animales, al emplear esta naturaleza en el sentido de la literatura, se pone en juego todo aquello que un grupo hablante produce y reproduce, es decir, todo aquello que se genera sobre el discurso verbal.

Los géneros literarios proceden por lo general a establecer semejanzas y diferencias entre las temáticas y los enunciados que son necesarios para

¹² VAN DIJK, Teun. La Ciencia del Texto. Editorial Paidós. Barcelona, 1997

contextualizar los diferentes discursos bajo esta idea de género discursivo, podría afirmarse que se pueden clasificar en: género narrativo, género lírico y género dramático. Sin embargo, el principal interés de éste proyecto es acercar a los estudiantes a la lectura y escritura a través de éste último y de lo que se conoce como parte del género periodístico. A continuación los géneros propuestos:

➤ **Género Dramático**

Es un género literario en el que el autor lleva el desarrollo de la acción a la escena: los hechos no se relatan sino que se representan a través del dialogo expresivo entre los personajes que adquieren vida gracias a los actores. Este arte de componer obras dramáticas para ser representadas se inició en las festividades dedicadas a la danza y representaciones mímicas; manifestaciones que muestran el estado del hombre primitivo que al realizar ciertos movimientos rítmicos en honor al fuego, al sol, a la lluvia, el agua y otros fenómenos naturales inicia sus primeros ritos religiosos y su necesidad de trascender.

A su vez dentro de éste género se pueden encontrar las siguientes subdivisiones

- **La tragedia:** son obras con final trágico en el que el protagonista es perseguido por un destino y en el cual se ve arrastrado por grandes pasiones (amor, odio...) que lo lleva a actuar a veces por encima de la ley. Por lo general éste género se asocia con la desgracia y con la muerte.

- **La comedia:** en la comedia, unos personajes normales se burlan de los dioses, de los personajes públicos y/o de las instituciones; mas tarde se presenta el conflicto de la vida diaria y se soluciona para bien de todos.

- **El drama:** en éste genero se mezclan elementos trágicos y cómicos. Hay personajes normales como en la comedia, pero también se presentan conflictos dolorosos como en la comedia.

Teniendo en cuenta lo anterior y el grado de escolaridad de los estudiantes se plantea elaborar un guión de obra de teatro sencillo y claro, donde no se quebrante ninguno de los conceptos de éste género. Es decir, que la ficción teatral no exceda los límites de la “unidad de tiempo” y “unidad de lugar” y, que exhiba en todos los actos la decoración necesaria, entre otras cosas

➤ **Género Periodístico.**

Un género periodístico es una forma literaria que se emplea para contar cosas de actualidad a través de un periódico. Estos géneros tienen su origen en la historia del periodismo y existen varias etapas. En la prensa se diferencian tres tipos de géneros periodísticos: informativo, opinión e interpretativo.

El género informativo se fundamenta en las noticias y en los reportajes objetivos. La noticia es el relato de un acontecimiento de actualidad que suscita interés público. El reportaje objetivo es un relato que describe un hecho sin incluir opinión o valoración del periodista.

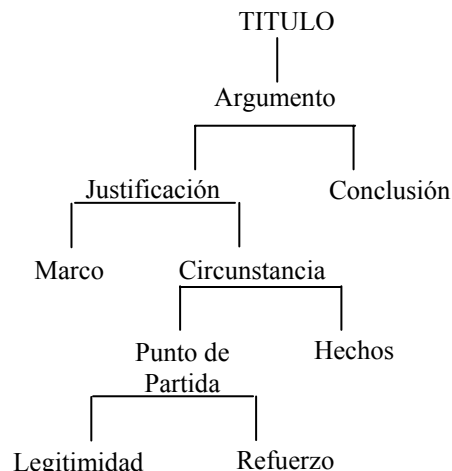
El género de opinión en los editoriales y los artículos de opinión. El editorial es el artículo de opinión del periódico. Los artículos o comentarios de opinión, cada vez con más presencia, constituyen el planteamiento personal de quien lo escribe sobre un tema de actualidad.

El género interpretativo combina la información con la opinión y de ese cóctel surgen las crónicas, los reportajes interpretativos, las entrevistas, etc.

La estructura de este género, específicamente en el de opinión, se desarrolla a partir de la argumentación que va más allá de las categorías convencionales de hipótesis y conclusión. En articular, la categoría de hipótesis puede seguir dividiéndose en categorías de distinta índole y tipos de suposiciones, igual que en

la doctrina clásica de la argumentación se distinguía entre una premisa mayor y una menor. En otras palabras si se desea explicar la estructura argumentativa debe existir una base para la relación de las conclusiones y para la relación semántica condicional entre circunstancias en las que se basa la conclusión. Una categoría de éste tipo podría denominarse “garantía” o “legitimidad”, que autoriza a alguien para llegar a una conclusión determinada. Eventualmente, se puede explicar mejor esta legitimidad mediante una “explicación”, pero a veces crea una relación insuficiente y es necesario recurrir a lo que podría llamarse “refuerzo”, que indica claramente qué y cómo se da la legitimidad finalmente, se pueden situar las categorías en un esquema jerárquico así:

Figura 3. Esquema Estructura del texto argumentativo



Fuente: Van Dijk, La Ciencia del Texto.

➤ **Género Narrativo: Ciencia ficción.**

Es un género en el que el autor narra los acontecimientos teniendo en cuenta un tiempo y espacio que generalmente no es real, haciendo uso de un lenguaje literario fantástico y futurista, desarrollando un nuevo mundo literario.

La ciencia ficción es un género narrativo donde los relatos presentan el impacto de avances científicos y tecnológicos presentes o futuros, sobre la sociedad o de

los individuos. Las historias o cuentos de ciencia ficción exploran los efectos de la ciencia y la tecnología sobre la sociedad que quieren idealizar, Se basan fundamentalmente en los efectos que los cambios producen sobre las personas en particular y sobre la especie humana en general. Sus temas predilectos son el mundo del futuro, los viajes a través del espacio o el tiempo, la vida en otros planetas y las crisis generadas por la tecnología o la presencia de criaturas y entornos extraños.

Una de las características más frecuentes que se encuentran en la ciencia ficción es que habitualmente, las historias mezclan varios géneros, teniendo historias de terror, suspenso, aventuras románticas y pseudos históricas.

7. TRANSFORMACIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA

A partir de las necesidades detectadas en el grado 7º del Colegio Andrés Páez de Sotomayor, se buscó solucionar la situación problemática específica mediante una propuesta de investigación acción, la cual llevó a formular un plan de acción.

7.1 DISEÑO METODOLÓGICO

Características del diseño

El estudio es de carácter **cualitativo**

Enfoque: **Investigación Acción**

Este proyecto se ha encaminado bajo el enfoque cualitativo o como lo denominan Ángel Pérez y Gimeno Sacristán en su libro “Comprender y Transformar la Enseñanza” bajo el Enfoque Interpretativo, que opta por seguir una estrategia de investigación lógica – mixta, inductivo – deductivo, produciendo de esta manera una interacción entre las teorías o hipótesis y la información recolectada, teniendo en cuenta los sucesos del contexto.

El propósito de este enfoque es sumergirnos y buscar dentro de la complejidad de los hechos reales, ya que “el mundo social no es ni fijo, ni estable, sino dinámico y cambiante por su carácter inacabado y constructivo”⁷. Y esto permite, indagar con flexibilidad y libertad sobre los acontecimientos, analizando los datos que no son estables, sino provisionales que sirven como hipótesis de búsqueda. Dentro de este enfoque todas las variables encontradas poseen la misma importancia hasta que un análisis concreto del objeto de estudio permite determinar un orden

⁷ PEREZ, Ángel y SACRISTAN, J Gimeno. Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata. España. 2000. p. 119.

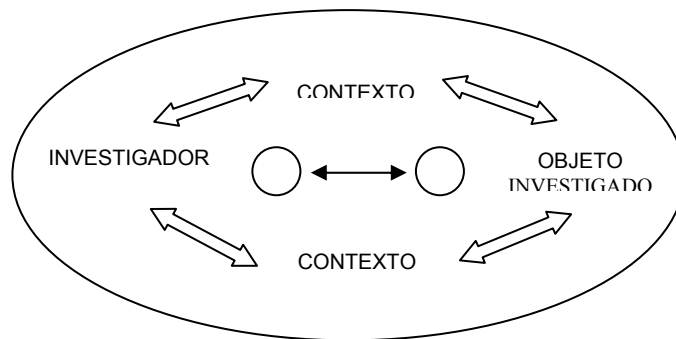
de prioridades, mostrando de esta manera que es un enfoque investigativo flexible porque es susceptible a los cambios y a todos los eventos que modifican el contexto, ya que en éste no hay que neutralizar variables porque los agentes extraños no existen debido a que los influjos son significativos y permiten que se vayan produciendo avances sucesivos dentro del análisis a partir de la importancia que van generando los problemas.

En el aula ocurren hechos que cambian, algunas veces, de manera drástica el ambiente educativo que se vive en ella, aunque a veces estos hechos (aún los que no poseen este carácter) se mantienen ocultos y muestran normalidad en el espacio de interacción; se hace necesario manejar un enfoque que permita los cambios y acontecimientos inesperados además que propicie la correlación entre el sujeto y el objeto de estudio o una relación sujeto – sujeto, involucrando el contexto, es por esto la pertinencia de este enfoque dentro de nuestro proyecto de investigación.

Por lo cual, el siguiente esquema planteado por Maria Consuelo Restrepo⁸, muestra las relaciones del investigador , el objeto investigado y el contexto de forma horizontal y reciproca, donde la subjetividad y la objetividad buscan un equilibrio para comprender el objeto investigado teniendo en cuenta el contexto y así, indagar el significado de sucesos sociales o en este caso educativos sin dejar de lado el carácter complejo de la realidad donde se lleva a cabo:

⁸ RESTREPO, Mesa Maria Consuelo. Producción de textos educativos. Ed. Magisterio. Bogotá.1998.

Figura 4. Esquema de relación entre Investigador, Objeto investigado y Contexto



Fuente. RESTREPO, Mesa Maria Consuelo. Producción de textos educativos

La Investigación – Acción

Una de las formas de reflexionar el contexto de la escuela es la investigación acción. Sin embargo, este enfoque es poco aprovechado por los maestros (en su mayoría) ya que son ellos los principales agentes en proponer y formar una propuesta pertinente a la comunidad educativa.

La investigación acción es “Una reflexión relacionada con el diagnóstico y con la respuesta, porque se centra en la implantación de las respuestas escogidas y las consecuencias esperadas e inesperadas que van haciéndose dignas de consideración”⁹. En la esfera de la investigación siempre se ha pensado en hacer una investigación sobre un problema y no una investigación para solucionar un problema, es por esto que la metodología de la investigación acción representa un proceso a través del cual los sujetos a quienes se está investigando son co-investigadores porque participan de una manera activa en el planteamiento del problema que se va a investigar. El papel del investigador es un organizador de discusiones, o un facilitador del proceso, un catalizador de problemas y conflictos, dispuesto y preparado para ser consultado. De esto se deduce que la investigación acción es un trabajo dirigido hacia la acción, entendiendo la educación como un aprender de la realidad más próxima al objeto de estudio que

⁹ ELLIOTT. La Investigación Acción en Educación. Ediciones Morata. Madrid, 1994.

se quiere investigar.

El padre de la investigación acción es Kurt Lewin, quien argumenta que por medio de la investigación acción se puede lograr de forma simultánea avances teóricos y cambios sociales, conocimiento práctico y conocimiento teórico. De esta manera se puede innovar los aspectos de la práctica activando la investigación y la reflexión de los procesos y los resultados.

Las características de la investigación acción en la escuela son:

- a. Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los maestros como: Inaceptables en algunos aspectos, susceptibles de cambio, respuestas prácticas.
- b. Profundizar la comprensión de un problema de investigación.
- c. Le permite adoptar al maestro una postura teórica según la cual la acción emprendida pueda cambiar o mejorar la situación actual.
- d. Explicar lo que sucede, relacionándolo con un contexto de elementos interdependientes.
- e. Interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema.
- f. Considerar la situación desde el punto de vista de los participantes.
- g. Contemplar los problemas desde el punto de vista de los implicados a través del diálogo (Autorreflexión).
- h. Los participantes tienen libre acceso a los datos de la investigación a sus interpretaciones y el investigador debe tener libre acceso a lo que sucede sin faltar la confianza basada en la fidelidad a la ética profesional.

Este trabajo fue realizado a partir de tres fases que lo componen:

- **FASE I:** abarca desde la contextualización de la institución y el diagnóstico

mediante el cual se buscó explorar los pre-conceptos del estudiantes respecto a la maestra, las competencias comunicativas y la evaluación a través de la observación, encuestas y entrevistas. De igual modo, se determinó lo niveles de lectura y escritura de los educandos de séptimo grado mediante los diferentes instrumentos. En consecuencia, se pudo detectar la situación problemática específica.

➤ **FASE II:** constituyó la propuesta pedagógica, es decir formuló un plan de acción que buscó dar solución a la situación problemática específica, para evidenciar su desarrollo se utilizaron instrumentos de observación, entrevistas no estructuradas y análisis de documentos.

➤ **FASE III:** correspondió a los resultados obtenidos a partir del desarrollo del plan de acción, aquí se constituyeron unas categorías de análisis que arrojaron la información que posteriormente se comprendió a la luz del marco teórico y el punto de vista del investigador.

7.2 CARACTERÍSTICAS DEL ESCENARIO-GRUPO

El proyecto de investigación se desarrolló en Colegio Andrés Páez de Sotomayor, institución de educación básica y media vocacional, fundada hace 35 años, cuyo objetivo es la formación de sujetos orientados bajo el lema “Dios, Ciencia y Responsabilidad”, ubicada en la calle 37 No. 1-97 barrio La Joya, en la ciudad de Bucaramanga.

El modelo pedagógico, que orienta a la institución es el conocido como el modelo constructivista, porque le permite al colegio retomar procedimientos, actividades o recursos que en la práctica pedagógica ya han sido desarrollados. Es decir:

- Tiene en cuenta los presaberes de los estudiantes.

- El trabajo pedagógico adquiere sentido en la medida en que el estudiante pueda desarrollarlo con su contexto
- Le permite a los estudiantes participar activamente en el proceso de aprendizaje.
- Específicamente en el área de Lengua Castellana, favorece la realización de debates y otras técnicas grupales, que potencian los procesos de reflexión, el análisis crítico, la argumentación y la proposición.
- La generación de desequilibrios conceptuales que le permitan al estudiante avanzar en la construcción del conocimiento dirigido.
- La realización de proyectos como estrategia esencial que privilegia el trabajo por núcleos temáticos y generativos.

Para la realización de este proyecto la población seleccionada fue, en un primer momento los grupos de los grados sextos de esta institución, con ellos se realizó la fase diagnóstica y, posteriormente, estos grupos fueron promovidos a los grados séptimos.

La población total de estudiantes, participantes de proyecto de investigación es de ciento once estudiantes, de los cuales setenta y cinco son hombres y treinta y seis son mujeres, de estratos cero, uno, dos y algunos tres o cuatro, sus edades oscilan entre los doce y los dieciséis años, lo que significó una diversidad de experiencias y perspectivas que enriquecieron la práctica pedagógica.

7.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El proceso de investigación se apoyo en diferentes técnicas de recolección de datos, que permitieron sistematizar, analizar, interpretar y validar la información en las distintas fases en las que se desarrollo el proceso de investigación. Estas son:

1. OBSERVACIÓN INTERNA O PARTICIPANTE: entendiéndose esta como un proceso donde el observador interviene en la vida del grupo, sin interferir en el

curso natural de los acontecimientos, entrando en contacto con ellos estableciendo, comunicación directa con los miembros, es decir, se involucra en la experiencia de los otros, teniendo atención voluntaria e inteligencia, con el fin de obtener información.

Para el desarrollo de esta técnica se tuvo en cuenta el problema específico a estudiar, el comportamiento de los estudiantes en relación con el lenguaje y la metodología para el desarrollo de las clases. La cual se utilizó en la fase I con el objetivo de realizar el diagnóstico.

2. ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA: Deja una mayor libertad a la iniciativa de las personas interrogadas y del entrevistador. Se trata, en general de preguntas abiertas que son respondidas dentro de una conversación, teniendo como característica principal la ausencia de una estandarización formal. La persona interrogada responde de forma exhaustiva, con sus propios términos y dentro de sus cuadros de referencia a la cuestión general que se le ha sido formulada. Dentro de este tipo de entrevista, la modalidad de entrevista utilizada es la Focalizada que permite establecer un lista de tópicos sobre lo cuales gira la información recolectada.

Este tipo de entrevista obedece el siguiente proceso para su realización:

- La persona entrevistada debe encontrarse en una situación particular bien determinada.
- El investigador social debe formular preguntas relacionadas con las consecuencias y efectos de la situación.

La entrevista se utilizó en la fase I, cuando se estaba recogiendo información para el diagnóstico.

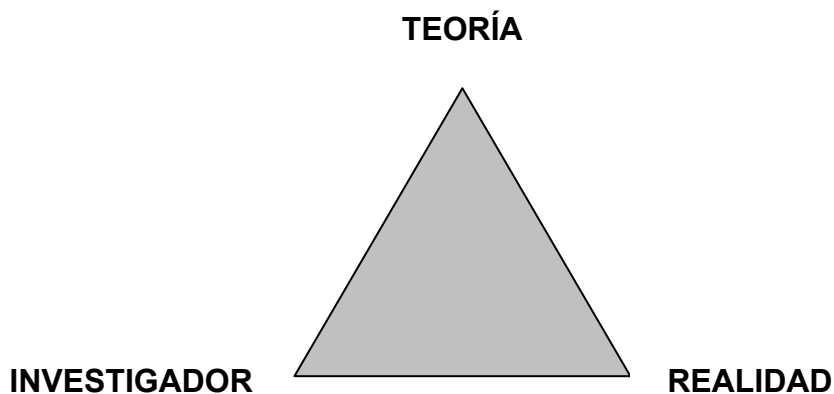
3. ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS DE LOS ESTUDIANTES: Como muchos de los problemas surgen a partir de las relaciones entre maestro – alumno, aunque la retroalimentación dada por los estudiantes no es muy sincera, estos

brindan la posibilidad de conocer cómo el maestro trabaja en clase, cuáles son las tareas propuestas por el docente, además cuál es la actitud de los estudiantes frente a la asignatura, cuales son los procesos que ha llevado durante el año escolar y cuales han sido sus logros y dificultades. Este análisis se llevó a cabo en la fase I.

7.4 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Realizada la recolección, el equipo investigador procede a hacer el análisis, entendiendo éste como “el procedimiento utilizado para hacer una descripción objetiva, y sistemática de los contenidos manifiestos durante el proceso”¹⁰. Para ello, se tuvo en cuenta la teoría de la triangulación¹¹ pues ella permite encontrar las relaciones que le dan sentido y consecuencia a los datos obtenidos por el grupo investigador para interpretarlos bajo la luz de un referente teórico:

Figura 5. Teoría de la Triangulación



Fuente: DE TEZANOS, Araceli. Una Etnografía de la Etnografía.

Esta herramienta permite entretrejer una interpretación de la realidad, entendida

¹⁰ ANDER –EGG, Ezequiel. Técnicas De Investigación Social. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, 1993. p. 330

¹¹ DE TEZANOS, Araceli. Una Etnografía de la Etnografía. Ediciones Antropos. Santa fe de Bogotá, 1999.

como la situación contextual de las personas, sus perspectivas y reflexiones, sus registros documentales, entre otras, la teoría, como las conceptualizaciones que articulan las formaciones disciplinares específicas a las que se recurre para profundizar la comprensión de lo estudiado y, la perspectiva del observador-investigador, como sujeto situado en un horizonte histórico que es portador de experiencias, prejuicios, saberes y conocimientos.

Durante el trabajo de análisis de la documentación obtenida, se debió proceder a interpretar y validar los datos de la siguiente forma:

- Edición: selección, ordenación y clasificación de la información.
- Determinación de Categorías: identificar conceptos fundamentales durante el proceso de análisis, y a su vez, descubrir las subcategorías o categorías axiales que le dan claridad adicional y especificidad al proceso.
- Interpretación: a través de la triangulación teórica.

Conviene tener presente que, al realizar el análisis se pueden identificar ideas y significados que, a consideración del grupo de estudio, son fundamentales en los procesos lectores y escritores, este proceso de triangulación se aplicó para comprender la situación problemática específica y para interpretar los resultados obtenidos a partir del desarrollo del plan de acción.

8. FASE II: LA PROPUESTA PEDAGÓGICA: PLAN DE ACCIÓN

De acuerdo con la interpretación de los datos obtenidos, y detectada la situación problemática específica, se propone mejorar estas necesidades escolares a partir del siguiente proyecto pedagógico de aula que se constituye en el plan de acción. Situación problemática que se reitera, con la información obtenida en las encuestas y entrevistas aplicadas a los estudiantes de los grados sextos de esta misma institución, quienes conciben la lectura como proceso de decodificación de un texto y, la escritura como buena ortografía y caligrafía (véase anexo B).

Al reconocer esta situación o crisis educativa, donde los procesos lectores y escritores conservan una función importante para las actividades significativas que permitan el desarrollo de saberes en y para la vida, surge la necesidad de preguntar: ¿cómo lograr que los estudiantes de sexto grado del colegio Andrés Páez de Sotomayor mejoren sus niveles de lectura y escritura? A su vez, esta pregunta problemática se concreto en cuatro (4) preguntas directrices que son las siguientes:

1. ¿Qué entienden los estudiantes por leer y escribir?
2. ¿Qué exigencias de lectura y escritura se están trabajando en la institución?
3. ¿A través de qué estrategias se podrían mejorar los niveles de lectura y escritura?
4. ¿Cómo lograr a través de los módulos de aprendizaje que las actividades sean experiencias significativas para los estudiantes?
5. ¿Es posible mediante la lectura y la escritura de guiones teatrales, artículos de opinión y textos de ciencia ficción mejorar los niveles de lectura y escritura?

METODOLOGÍA

La metodología aquí propuesta son los módulos de aprendizaje, pues estos permiten que los sujetos educables participen de manera activa en su proceso de formación, junto con un trabajo colectivo.

Este proyecto pedagógico de aula se tituló “Expertos Aprendices Creando Mundos Posibles”, se materializó a través de tres módulos de aprendizaje, los cuales privilegian tres modalidades de texto, el dramático: Guión de obra de teatro, el Periodístico: Artículos de opinión y el Narrativo: textos de Ciencia Ficción.

Cada módulo se realizó en un período de cuatro semanas, con una intensidad de dos (2) horas clase semanales, en cada curso.

Para el diseño de cada módulo se tuvo en cuenta la estructura de este instrumento que a continuación se presenta:

1. Escoger el tipo de texto que se quiere trabajar.
2. Lectura y análisis de diferentes tipos de texto, para descubrir la superestructura textual, entendida como el esquema organizacional del texto.
3. Primera escritura, partiendo del análisis de la lectura.
4. Evaluación por parte de los niños de sus escritos a partir de una rejilla diseñada por la maestra. (Auto evaluación).
5. Confrontación de las pautas de evaluación de los niños entre ellos y luego con la profesora. (Co-evaluación).
6. Reescritura, entendida como un mejoramiento de la primera producción teniendo en cuenta los aspectos que necesitan ser revisados.
7. Confrontación grupal de los escritos.
8. Última revisión y limpieza ortográfica.
9. Evaluación y elección de los textos a publicar.

Llegado el momento de la evaluación, cuya meta no era la calificación (aunque no se excluye), sino el mejoramiento del proceso lector y escritor, se implementó una rejilla como instrumento que permitió cualificar los procesos de interpretación y producción textual, teniendo como base unos criterios de evaluación que ayudan a potenciar las competencias comunicativas de los estudiantes.

EVALUACIÓN

La evaluación es una ventana a través de la cual se observa el rumbo que están tomando los procesos o el estado en que se encuentran dichos procesos. En todos los momentos educativos se evalúa pero hay momentos en que se diseñan instrumentos con una finalidad evaluativa específica, para permitirles al maestro y al estudiante saber de dónde viene, dónde está y hacia dónde va, con el fin de hacerles conscientes del aprendizaje. Para sistematizar, realizar seguimiento y crear memoria escrita se diseñó la siguiente rejilla:

Tabla 2. Rejilla de evaluación

Componente	Criterio	Auto.	Coe.	Eva
Semántico	• Microestructura: estructura de las oraciones y relaciones entre ellas (Concordancia sujeto/verbo/género/número)			
	• Macroestructura: seguimiento de un eje temático a lo largo del texto			
Sintáctico	• Superestructura: esquema lógico de la organización del texto (silueta). • Léxico: Universo coherente de significados			
Relacional	• Relaciones con otros textos: citas, fuentes, referencias de otros autores, otras épocas, etc.			
Pragmático	• Contexto: intención del texto, componentes ideológicos			

Fuente: autor

OBSERVACIONES

8.1 PLAN DE ACCIÓN

El proyecto pedagógico de aula trabajado se ha titulado “Expertos Aprendices Creando Mundos Posibles”, el cual consistió en la realización de tres módulos de aprendizaje, los cuales privilegiaron tres modalidades de texto, el Dramático: Guión de obra de teatro, el Periodístico: Artículos de opinión y el Narrativo: Ciencia Ficción.

A continuación la presentación general de los módulos de aprendizaje:

"DE LO ESCRITO AL ACTO HAY MUCHO TEATRO"

MÓDULO I DE APRENDIZAJE GÉNERO DRAMÁTICO

TIPOLOGÍA TEXTUAL: GUIÓN OBRA DE TEATRO



¿Por qué un guión de obra de teatro?

- Porque permite la expresión gestual, oral, y corporal del estudiante.
- Porque permite que el estudiante cree espacios de interacción y creatividad a nivel grupal e individual.
- Porque brinda la posibilidad de dirigirse a un público (Véase el anexo) de

manera directa.

- Porque a través del guión se puede expresar y leer de una forma diferente.

¿Por qué escoger una obra de teatro entre los diferentes tipos de textos narrativos? (cuentos, novelas, mitos, fábulas, historietas, etc....)

- Principalmente se selecciono este tipo de texto porque fue el que los estudiantes escogieron durante la realización de la práctica anterior puesto que permite enfrentar sus miedos para dirigirse ante un público, (véase anexo C) y además porque les brinda la posibilidad de explotar todos los ademanes que tienen en su interior.

➤ **ESTÁNDARES**

Estándar:

- Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.

Indicadores de desempeño:

- Elabora un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.
- Produce una primera versión del guión teatral teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con su entorno.
- Reescribe un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).

Estándar:

- Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

Indicadores de desempeño:

- Reconoce las características de los diversos tipos de texto que lee.
- Propone hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que ha leído.
- Identifica las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc.

➤ OBJETIVO GENERAL

- Desarrollar la habilidad para escribir guiones de obra de teatro como estrategia para mejorar los procesos de lectura y escritura.

➤ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar la obra de teatro como una modalidad del género dramático que permite hacer una lectura diferente del mundo.
- Reconocer la importancia de dirigirse a un público con seguridad y de manera espontánea.
- Reconocer la expresión corporal y gestual como otra forma de lectura.
- Apropiarse de la estructura del guión de teatro para el desarrollo del rol a representar.

➤ PROCESO METODOLÓGICO Y PLAN DE ACCIÓN

En el desarrollo de las competencias, concebimos al estudiante como un elemento activo, que interactúa con los textos permitiendo así una mayor apropiación del tema que a su vez le servirá como base para la creación y construcción de nuevos textos, como lo son los guiones de obra de teatro, en donde los estudiantes aparte de producir también representará lo que ha escrito.

Por esta razón, surge la propuesta creativa del modulo llamado “De lo escrito al acto hay mucho teatro” que permitirá a los estudiantes crear, desarrollar y representar guiones de obras de teatro a partir de las lecturas de texto, los cuales serán trabajados en un proceso de cuatro sesiones, cada sesión se trabajará semanalmente con una intensidad de dos horas semanales para un total de ocho (8) horas mensuales.


Cabe resaltar que los estudiantes deberán trabajar en sus casas, para una mayor apropiación del tema.

ACTIVIDADES A REALIZARSE EN EL DESARROLLO DEL MODULO.

PRIMERA SESIÓN

ACTIVIDAD INICIAL: CONTEXTUALIZACIÓN.

1. Desarrollo de la siguiente guía diagnóstica.

GUÍA DIAGNÓSTICA	
1. ¿Qué entiende por teatro?	
<hr/>	

2. ¿Qué entiende por guión?

3. ¿Que elementos se deben tener en cuenta para hacer un guión?

4. ¿Sobre que tema te gustaría elaborar un guión teatral? Y ¿Por qué?

2. Se hará una lluvia de ideas con base en los presaberes respondidos en la guía, lo cual dará inicio a la presentación de la temática a trabajar.

ACTIVIDAD CENTRAL

3. Presentación del tema propuesto por la maestra.



EL TEATRO

Se le llama teatro a aquellas obras literarias que son escritas para su representación por unos actores en un escenario. Sus rasgos más característicos son el uso del diálogo.

ESTRUCTURA DE UNA OBRA DE TEATRO:

Una obra de teatro está formada por dos tipos de textos: el texto principal y el texto secundario.

El texto principal como lo indica su nombre se relaciona con el contenido propio de la obra y su estructura es así:

DIVISIÓN	FORMA DE EXPRESIÓN	DESARROLLO DE LA ACCIÓN
Los actos: marcan la subida y la bajada del telón	Diálogo: conversación que se da entre los personajes.	Exposición: es el principio de la obra y allí se presentan los datos más importantes de ella.
Cuadro: la parte de l texto marcada por el cambio del decorado.	Monólogo o soliloquio: es el modo de expresarse cuando un solo personaje esta hablando.	Nudo: es el momento en donde la trama de la obra se complica.
Escena: es la parte de la obra que viene determinada por la salida o entrada de actores.	Aparte: es la forma de hablar de varios personajes que utilizan o dicen algo sobre la obra y los demás personajes fingen no enterarse.	Desenlace: momento culminante de la obra en donde se resuelve el problema.

El texto secundario aporta la información para la representación de la obra; y su estructura es así:

LA ACCIÓN	LOS PERSONAJES
Datos sobre el lugar en el se desarrolla la acción, decorados, época, mobiliario, etc....	Vestuario, movimientos, gestos, tono de voz, intencionalidad expresiva etc....
Iluminado con el que se expresan la hora del día.	
Sonidos, para indicar o provocar, diversos efectos,	

EL GUIÓN O LIBRETO

Es la parte escrita de la obra, su fin primordial aunque puede ser leído, es su representación en un escenario frente a los espectadores. Sus elementos básicos son: los personajes, la escenografía, el tiempo y espacio, el sonido)

ESTRUCTURA DEL GUIÓN

ELEMENTOS BÁSICOS:

PERSONAJES	ESCENOGRAFÍA
<ul style="list-style-type: none"> Principales: son aquéllos sobre los cuales recae el mayor peso de acción, y pueden ser de dos clases: Los protagonistas que actúan de una forma determinada, y los 	<ul style="list-style-type: none"> Vestuario: las prendas de vestir a los personajes. Iluminación: luces y elementos luminosos que pueden provocar efectos en la escena.

<p>antagonistas que actúan de una forma muy contraria.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Secundarios; son los que ayudan a los primarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio: entendido como el punto de partida desde lo real, y desde lo teatral como lo perseguido en la obra. • Tiempo: esta dividido en dos segmentos: el de duración y el de época, el de duración hace referencia a lo correspondiente en la historia real, y el de época como el momento en que sucedió la acción real. • Sonido: debe ser acorde con la escena que se va a representar.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ACTIVIDAD

4. Análisis de un guión teatral para correlacionar lo visto en la clase con el texto (Véase Anexo D). Identifique cuales son los personajes principales y cuales los secundarios.

5. Trabajo extra clase: cada estudiante tomará un fragmento sobre un texto de su interés, para realizar un guión; teniendo como base lo visto durante la clase.

6. Auto-evaluación individual de la sesión.

SEGUNDA SESIÓN



ACTIVIDAD INICIAL

1. Socialización del trabajo extra clase hecho por los estudiantes.

ACTIVIDAD CENTRAL.

2. .Muestra de guiones a partir de diferentes géneros teatrales (Véase anexo E).
3. Presentación de un especialista en teatro, que les enseñará los diferentes ademanes que se pueden representar a nivel gestual, oral y corporal, como base para la representación de determinado rol a trabajar.
4. Se realizará la actividad titulada “El Juego de roles” éste consiste en que a través de pequeños grupos, los estudiantes sacarán de una bolsa tarjetas que contienen escrito el personaje el cual ellos representaran ante el otro grupo, esto se hará en rotación y teniendo en cuenta lo aprendido en la clase.
5. Selección de un tema específico como base para la elaboración del guión a trabajarse en las otras sesiones teniendo en cuenta las respuestas de la guía diagnóstica, (en especial el punto 4) de la primera sesión.
6. Los estudiantes elaborarán sus prediseños del guión, de acuerdo a lo que seleccionaron.

ACTIVIDAD FINAL.

7. Trabajo extra clase: continuación del prediseño para ser corregido en la próxima sesión.

8. Auto-evaluación de la sesión trabajada.

TERCERA SESIÓN



ACTIVIDAD INICIAL

1. Socialización del trabajo de la clase anterior y del extra clase, teniendo en cuenta los parámetros asignados para la elaboración de un guión.
2. Se intercambiarán los guiones escritos de manera que entre los mismos estudiantes se haga una primera corrección del guión, observando las falencias y fortalezas encontradas.
3. Corrección de los guiones por parte de la maestra, para determinar los progresos en la lectura y la escritura obtenidas hasta ahora.

ACTIVIDAD CENTRAL

4. Ensayo previo de los guiones elaborados para lo cual se conformarán los grupos respectivos.

ACTIVIDAD

4. De manera espontánea los grupos harán una breve simulación del guión como anticipo a la producción final.

CUARTA SESIÓN



ACTIVIDAD INICIAL.

1. Presentación general de la obra teatral, elaborada por los estudiantes del grado.

ACTIVIDAD CENTRAL

2. Desarrollo de la obra con su respectiva escenografía.
4. Socialización de la obra realizada.

ACTIVIDAD FINAL

5. Elaboración de la auto-evaluación a nivel general de todo el modulo trabajado.

MATERIALES

- Fotocopias para trabajar en cada uno de los módulos.
- Tarjetas en cartulina.
- Textos sobre obras de teatro y guiones teatrales.
- Carteleras para el trabajo del tema.
- Anexos de guiones.

Bibliografía

- BLANCHART, Paúl, Historia de la dirección teatral. Editorial compañía general fabril editora. Buenos Aires 1970.
- FAURE, Gerard, y LASCAR, Serge, El Juego Dramático en la Escuela. Editorial CINCEL KAPELUSZ. París 2001

Módulo de aprendizaje:
Pienso y escribo, Luego existo



Módulo II de aprendizaje: Género Periodístico.

Tipología textual: Artículo de Opinión

*** ¿Por qué un artículo de opinión?**

- Porque a través de los artículos de opinión se puede dejar memoria escrita del pensamiento u opinión que los estudiantes tienen en relación con una situación específica.
- Porque los artículos de opinión ayudan al estudiante a ejercitar el pensamiento y a aprender a ser críticos y reflexivos de su realidad socio-cultural.

*** ¿Por qué escoger un artículo de opinión entre los diferentes tipos de textos argumentativos posibles (reseña, ensayo, etc.?)**

Porque esa fue el tipo de texto que escogieron los estudiantes durante la práctica realizada en período anterior para aprender a argumentar, puesto que este tipo de texto les permite:

-Reconstruir el concepto de Lectura y Escritura como procesos complejos.

Para exponer o Argumentar su concepción sobre cualquier asunto de interés personal y/o social

Estándares

❖ Estándar:

- Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.

❖ Indicadores de desempeño:

- Define una temática para la elaboración de un texto escrito con fines argumentativos.
- Formula una hipótesis para demostrarla en un texto escrito con fines argumentativos.
- Lleva a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que va a tratar en un texto con fines argumentativos.
- Elabora un plan textual, jerarquizando la información que ha obtenido de fuentes diversas.
- Caracteriza estrategias argumentativas de tipo descriptivo.
- Utiliza estrategias descriptivas para producir un texto escrito con fines argumentativos.

❖ Estándar:

- Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.

❖ Indicadores de desempeño:

- Define una temática para la producción de un texto argumentativo.

- Lleva a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que va a tratar en el texto argumentativo.
- Elabora un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.
- Reescribe un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).

❖ **Estándar:**

- Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

❖ **Indicadores de desempeño:**

- Reconoce las características de los diversos tipos de texto que lee.
- Propone hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que ha leído.
- Identifica las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc.
- Compara el contenido de los diferentes tipos de texto que ha leído.
- Establece relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que ha leído.

Objetivos del Módulo

Objetivo General:

La producción de un artículo de opinión como forma de responder a una necesidad específica del contexto.

Objetivos Específicos:

- Reconocer la lengua como un sistema de significación a través de la cual es posible expresar ideas y sentimientos de forma oral y/o escrita.
- Ser conciente de la influencia que tiene el medio cultural sobre el modo particular de interpretación y producción textual.
- Identificación y apropiación de la estructura específica de los artículos de opinión, con su “silueta” y diagramación.

Proceso Metodológico y Plan de Acción

En vista de la necesidad de fortalecer en los estudiantes un proceso discursivo de carácter argumentativo, y por ende las implicaciones de esto (acercamiento formal con la lengua y los aspectos socio-culturales que influyen en la comunicación), se han diseñado una serie de sesiones encaminadas a motivar a los estudiantes para que produzcan sus propios artículos de opinión.

Cada una de las sesiones está diseñada para ser desarrollada en dos horas clase, y están organizadas de la siguiente manera:

SEMANA	SESIONES
9	1
10	2
11	3
12	4
13	5

ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN EL DESARROLLO DEL MODULO.

SESIÓN 1

Actividad Inicial: **Juego de Roles.**

Esta actividad consiste en presentar y representar un problema concreto. El Implementarlo implica el análisis de la documentación, y requiere que los participantes representen diferentes papeles, argumenten desde variados puntos de vista y sean parte activa en la resolución del problema que se plantea.

Para este caso, la situación concreta será sobre la educación, específicamente, la problemática de los modelos de enseñanza que existen en las escuela. Para ello, el grupo se organizará en subgrupos de acuerdo a los siguientes roles: padres de familia, profesores, estudiantes, expertos y directivos de la institución.

Cada uno de los subgrupos recibirá un material que contiene información sobre la temática para que lo discutan y puedan participar activamente en la socialización de las reflexiones.

Actividad central: **Lectura y Análisis.**

Para desarrollar esta actividad la maestra repartirá a cada grupo el texto para que lo lean. El texto es el siguiente: (véase Anexo F)

“Botella al mar para el dios de las palabras”*

Gabriel García Márquez

Para el análisis de este texto se harán las siguientes preguntas:

- ¿De qué se trata básicamente el texto?
- Según el texto ¿por qué debe jubilarse la ortografía?

* *Texto leído en el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española Zacatecas, México, 1997*

- Cuando el texto dice “ya vio lo que es el poder de la palabra”, ¿a qué hace referencia?
- Que piensas a cerca del texto, ¿estás de acuerdo con el autor? ¿Por qué?

Tomando como base las respuestas anteriores, se les presentará a los estudiantes que los artículos de opinión: consiste en una exposición o argumentación que contiene el pensamiento o la opinión de una personalidad reconocida, en relación con un tema concreto y algunas de sus características son:

- **Emisor:** Un emisor especializado ajeno al periódico. Su opinión no tiene que coincidir necesariamente con la opinión del grupo editorial. El artículo ha sido y es un valioso vehículo de expresión, muy utilizado por los pensadores, políticos, sociólogos y autores literarios de todos los tiempos. Por tanto, predomina la subjetividad, al contener el pensamiento u opinión particular de una persona.
- **Mensaje:** La amplitud temática es inmensa. Se puede confundir con un texto humanístico, científico, jurídico, literario, etc...
- **Estructura:** Totalmente libre, a voluntad del articulista. Sólo en algunos medios ocupa un lugar destacado y preferente. En otros casos, aparece siempre en la sección de Opinión. Pueden aparecer todas las variedades discursivas: narración, descripción, exposición, argumentación, etc.
- **Intención del discurso:** Dar a conocer la opinión del autor sobre un determinado tema. En muchas ocasiones, responde a una finalidad didáctica, hasta el punto de convertirse en verdaderos ensayos. Muchos autores forman un libro de ensayos con la recopilación de artículos publicados en prensa.
- **Aspectos lingüísticos:** Lo peculiar del artículo es la combinación de un estilo

divulgativo (propio de lo periodístico) con las diferentes tipologías textuales, especialmente lo literario.

A continuación los estudiantes escribirán su primer artículo de opinión sobre la lectura de Gabriel García Márquez. Esta primera escritura servirá para constatar las adquisiciones, las carencias y las necesidades de los estudiantes en torno a la escritura.

Actividad de Confrontación: en grupos de tres estudiantes, cada uno de los integrantes leerán los escritos de otros compañeros sobre el texto: y escribirán las observaciones en el siguiente cuadro:

CATEGORÍA	CRITERIO	INFORMACIÓN
Titulo	* Es coherente con el texto? * Qué comunica?	
Argumentos	* Qué tesis se maneja y justificaciones presenta el texto ?	
Circunstancias	* Por qué lo escribe?	
Hechos	* Ejemplos y/o documentación referencial?	

Esta rejilla servirá para hacer un panel o socialización de los aspectos generales de este tipo de texto.

SESIÓN 2

Actividad inicial: **Auto-evaluación.**

Para evaluar el texto que los estudiantes escribieron en la sesión anterior, la maestra le devolverá a cada uno el texto junto con las observaciones que le hicieron sus compañeros. En este espacio, cada uno reflexionará sobre las fortalezas y/o debilidades que tiene para producir un artículo de opinión.

Actividad Central: **Presentación de la Superestructura.**

La maestra presentará y explicará al grupo la estructura de un texto argumentativo, apoyada en el siguiente artículo:(véase Anexo G)

“La Cognición Afectiva”

Luís Carlos Restrepo

Con este texto se analizará la estructura global de los textos argumentativos:

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	
▪ Estructura global*:	
<pre>graph TD; TITULO --> Argumento; Argumento --> Justificación; Argumento --> Conclusión; Justificación --> Marco; Justificación --> Circunstancia; Circunstancia --> Punto_de_partida[Punto de partida]; Circunstancia --> Hechos; Punto_de_partida --> Legitimidad; Punto_de_partida --> Refuerzo;</pre>	
▪ Lingüística textual:	
Función	Exponer o argumentar una tesis
Opciones pertinentes para el tipo de texto	*Voz impersonal *Sistema temporal *Léxico o vocabulario
Coherencia	Semántica y sintáctica

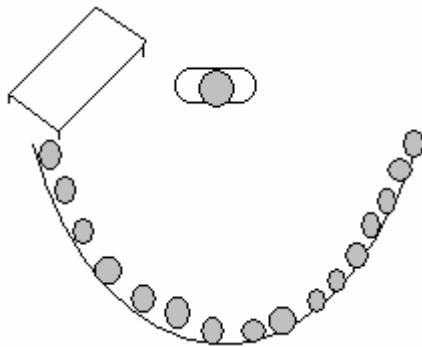
Partiendo de este análisis, los estudiantes procederán a hacer la reescritura inmediata del texto, entendida como la nueva producción basada en la producción anterior con el fin de hacerle las correcciones necesarias al artículo de opinión.

SESIÓN 3

Actividad Inicial: **Visita de un Experto**

Partiendo de las reflexiones que se han hecho en las sesiones anteriores, los estudiantes escribirán en una hoja las preguntas o inquietudes que se le presentan en el momento de producir un texto. Esas preguntas serán socializadas con un invitado especial cuya profesión es escribir.

Para esto el salón se organizará en U de la siguiente manera:



Actividad Central: **Historia del Periodismo.**

Para provocar en los estudiantes una reflexión en cuanto al proceso de producción y sus alcances, se hará una presentación de la historia del periodismo en Colombia (véase Anexo H), pues es en éste campo donde los críticos publican sus escritos.

Partiendo de esta presentación los estudiantes desarrollarán, en grupos de tres o cuatro, las siguientes preguntas:

- * Hacer un gráfico donde se evidencie la evolución del periodismo en Colombia a través del tiempo.
- * ¿Cómo sería Colombia sin el periodismo?
- * ¿Qué aspectos favorables o desfavorables crees que tiene el periodismo colombiano?. ¿Por qué?

Para la socialización de éstas preguntas se hará una discusión grupal y luego se presentarán las conclusiones de ésta.

SESIÓN 4

Actividad Inicial: **Producción Final.**

Para realizar el proceso de revisión final, los estudiantes se organizaran en cinco grupos. Allí, los estudiantes hablaran y leerán sus producciones y escuchar a sus compañeros, para hacerles los últimos ajustes y proceder así a la publicación.

Actividad Central: **Publicación.**

Para que los estudiantes publiquen es necesario que antes se haga una revisión ortográfica y diagramación del texto. Para ello, los estudiantes recibirán un material con las instrucciones para la publicación en el periódico mural de La institución.

Actividad Final: **Evaluación.**

La evaluación se realizará bajo tres preguntas:

- ¿Cómo se sintieron durante el desarrollo del módulo?
- ¿Qué aprendieron durante la ejecución del módulo?
- Aspectos por mejorar.

SESIÓN EXTRACLASE

Se proyecta una visita al diario regional con el objetivo de que los estudiantes observen el proceso de selección, producción y publicación de los diferentes artículos de opinión.

Materiales:

Para la realización del modulo se utilizarán los siguientes materiales:

- Artículos de opinión
- Lápiz, papel y borrador
- Papeles de el Juego de Roles
- Rejillas de Evaluación Textual
- Material para la Publicación de los escritos:

Hojas

Cartulinas

Marcadores

Colbón, cinta, tijeras, etc.

Bibliografía

- Biblioteca Virtual de la República Luis Ángel Arango. Bogotá.
<http://www.lablaa.org/ayudadetareas/periodismo/per78.htm>
- VAN DIJK, Teun. La Ciencia del Texto. Editorial Paidós. Barcelona, 1997.
- JOLIBERT, Josette. Formar Niños Productores de Textos. Ed Dolmen. Chile, 1995



MÓDULO III DE APRENDIZAJE: GÉNERO NARRATIVO TIPOLOGÍA TEXTUAL: HISTORIAS CORTAS DE CIENCIA- FICCIÓN.

∞ ¿por qué historias cortas de ciencia-ficción?

- ✚ Porque brinda la posibilidad de crear mundos posibles, de imaginar, de transportarse a lugares que solo la creatividad nos puede llevar.
- ✚ Porque las historias cortas son una narración breve estrechamente unificada, la cual permite trabajar de forma individual la escritura.
- ✚ Porque la ciencia-ficción esta presente en el diario vivir del estudiante: la televisión, los dibujos animados y el cine; teniendo él poca cercanía a través de la literatura.
- ✚ Porque la ciencia ficción maneja temas que se encuentran en el currículo anual de cada colegio, permitiendo que el estudiante integre la ciencia y la tecnología con la literatura.

∞ ¿por qué historias cortas de ciencia-ficción entre los diferentes tipos de textos narrativos? (cuentos, novelas, mitos, fábulas, etc.)

- ✚ Porque los estudiantes en su ejercicio de la democracia y tomando su papel activo dentro del proceso de aprendizaje escogieron este tipo de texto durante la realización de la práctica anterior con la idea principal de escribir sus propios textos ya que esta tipología les permite la interdisciplinariedad, logrando variedad de aprendizajes como son:
 - ✚ El conocimiento de la estructura de una novela corta de ciencia ficción.
 - ✚ El descubrimiento de crear nuevos mundos a través de la escritura
 - ✚ Buen manejo de los tiempos verbales
 - ✚ Dominio de un orden cronológico

- ✚ Coherencia y lógica al realizar una tarea de escritura.
- ✚ Porque la escritura nos permite dibujar todos aquellos mundos con las palabras, este propósito es de poco conocimiento para una sociedad que sueña y crea, sin avanzar hacia la materialización y promulgación de todo lo que inventa y desea expresar.

❖ ESTÁNDARES

- **Estándar:**

- Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.

- **Indicadores de desempeño:**

- ✓ Define una temática para la producción de un texto narrativo.
- ✓ Lleva a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que va a tratar en su texto narrativo.
- ✓ Elabora un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.
- ✓ Produce una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con su entorno.
- ✓ Reescribe un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).

- **Estándar:**

- Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

▪ **Indicadores de desempeño:**

- ✓ Reconoce las características de los diversos tipos de texto que lee.
- ✓ Propone hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que ha leído.
- ✓ Identifica las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc.
- ✓ Compara el contenido de los diferentes tipos de texto que ha leído.
- ✓ Relaciona la forma y el contenido de los textos que lee y muestra cómo se influyen mutuamente.
- ✓ Establece relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que ha leído.

▪ **Estándar:**

- .Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.

▪ **Indicadores de desempeño:**

- ✓ Lee obras literarias de género narrativo, de diversas temáticas, época y región.
- ✓ Comprende elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros.
- ✓ Reconoce en las obras literarias procedimientos narrativos.
- ✓ Compara los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros.
- ✓ Formula hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que lee teniendo en cuenta género, temática, época y región.

- **OBJETIVO GENERAL**

- Construir historias cortas de ciencia-ficción como una oportunidad de crear mundos inimaginables y posibles en un futuro cercano.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Reconocer la superestructura de las historias cortas de ciencia-ficción.
- Explorar la imaginación como el punto de partida para la creación de textos narrativos, como las historias cortas, que brindan el funcionamiento poético de la lengua.
- Conocer la relación existente entre la literatura y la ciencia.

PROCESO METODOLÓGICO Y PLAN DE ACCIÓN

El proceso de escritura es un proceso complejo que requiere de dedicación y motivación. Por esto, para los estudiantes no es fácil sentarse a producir textualmente y si lo hacen es por una nota o un trabajo para el colegio. Y es así, que conciben la escritura como algo aburrido y sin sentido.

Razón por la cual, surge la propuesta de crear un módulo llamado “**INVENTANDO MIS PROPIOS MUNDOS**” que le brindará la oportunidad a los estudiantes de imaginar, inventar, de viajar a otros mundos, de soñar y plasmar todo eso que está en su mente en una historia corta de ciencia-ficción. Este proceso se llevará a cabo en 4 sesiones, cada sesión será trabajada semanalmente con una intensidad de 2 horas semanales, hasta completar cinco semanas de trabajo.

ACTIVIDADES A REALIZARSE EN EL DESARROLLO DEL MÓDULO

SESIÓN 1.

ACTIVIDAD INICIAL: DESENCADENANTE

1. Antes de comenzar con la película de ciencia-ficción que días atrás escogieron los estudiantes, se realizará la estética de la recepción, la cual consiste en las emociones, ideas, opiniones que desencadena o produce el título de la película en este caso:” Star Wars: La Venganza de los Sith”.

2. Se llevará a cabo una lluvia de ideas que poseen los estudiantes acerca de la película” Star Wars: La Venganza de los Sith”. Para corroborar esta información después de ver la película.

ACTIVIDAD CENTRAL: CINE EN EL AULA

3. Momento de la función:” Star Wars: La Venganza de los Sith”.

ACTIVIDAD FINAL: ANALISIS DE LA PELÍCULA

4. Realización del análisis de la película a través de una guía, que se resolverá después de ver la película:” Star Wars: La Venganza de los Sith”. (Véase Anexo I)

SESIÓN 2

ACTIVIDAD INICIAL: LA GUÍA

1. Se inicia la sesión con la socialización de la guía “Star Wars, Episodio III: La Venganza de los Sith”, de la película vista en la clase anterior.

ACTIVIDAD CENTRAL: CONCEPTUALIZACIÓN DE CIENCIA –FICCIÓN

2. Conceptualización del término “ciencia-ficción” por parte de los estudiantes y sus presaberes, agregando lo que les generó la película. Se tiene como base el concepto del diccionario francés “Petit Robert”, planteado por Josset Jolibert; ciencia-ficción: “Expresión norteamericana que designa la imaginación científica y técnica que describe un estado futuro del mundo”.¹⁵

ACTIVIDAD FINAL: VENTA DE NOVELAS

3. Diferentes novelas cortas de ciencia-ficción se llevan al aula de clase con el objetivo de hacer una venta de novelas para que los estudiantes escojan según sus gustos un texto que quieran leer:

- | | | |
|-------------------|-----------------|-----------------|
| ➤ Proceso | Alfred Van Vogt | (Véase anexo J) |
| ➤ T | Brian Aldiss | (véase anexo K) |
| ➤ Calidoscopio | Ray Bradbury | (véase anexo L) |
| ➤ Melodía estelar | Fred Saberhagen | (véase anexo M) |

(Las anteriores novelas cortas fueron tomadas de un CD de 3000 obras de literatura universal).

¹⁵ JOLIBERT, Josset. Formar niños escritores de textos. Ed. Dolmen.Chile, 1995.p.188.

SESIÓN 3

ACTIVIDAD INICIAL: ENTENDIENDO LAS HISTORIAS CORTAS DE CIENCIA-FICCIÓN.

1. Resolverán una guía* ¹⁶que nos ayudara a comprender la estructura de una historia de ciencia ficción, a través de ella, los estudiantes podrán puntualizar los elementos claves e importantes como la situación, las características físicas de los personajes , los lugares, las acciones, el tiempo; los cuales construyen el texto narrativo. (Véase Anexo N)

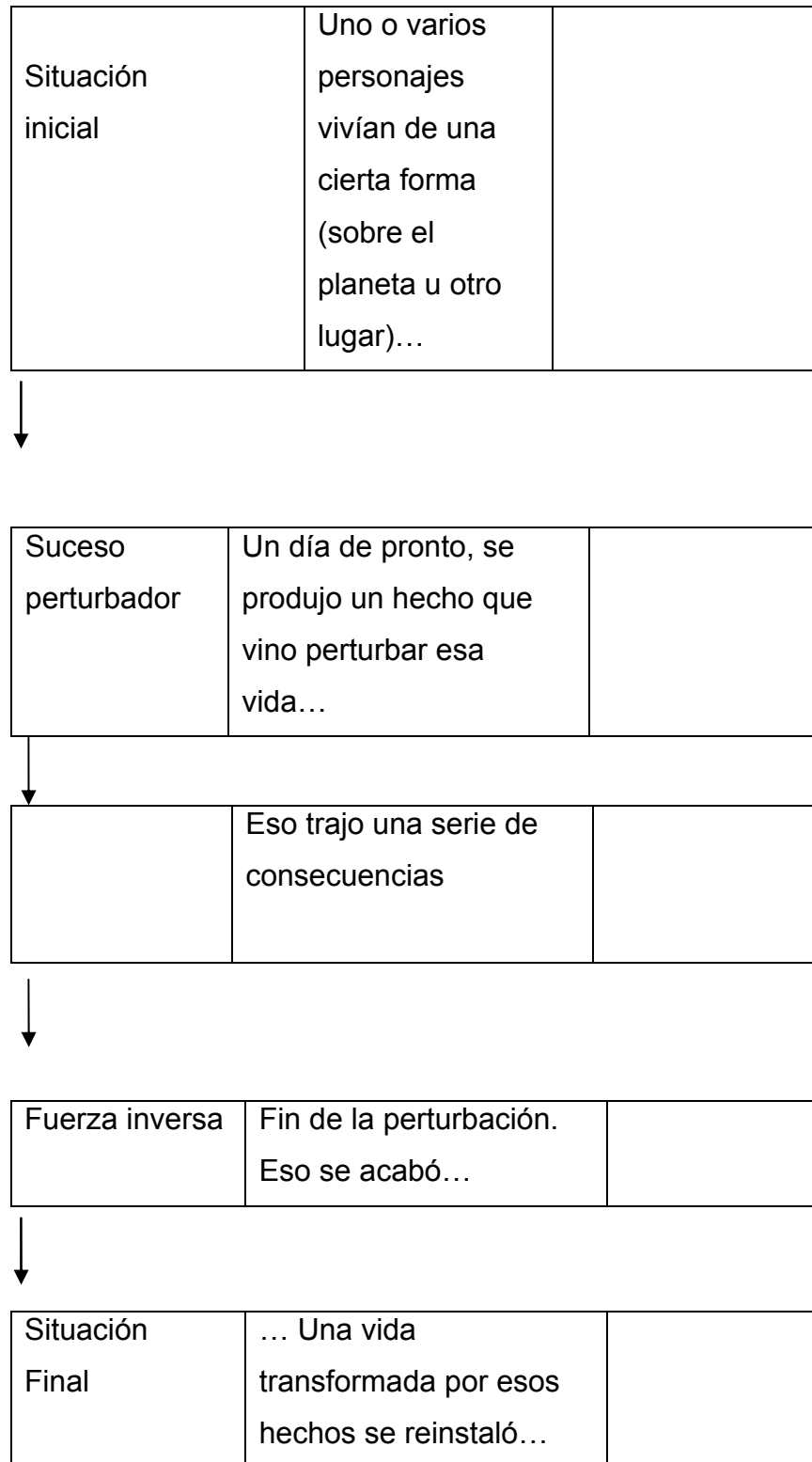
2. Socialización de la guía.

ACTIVIDAD CENTRAL: ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DE LAS HISTORIAS CORTAS DE CIENCIA FICCIÓN.

4. Análisis de la estructura de ciencia ficción*

¹⁶ Instrumento de análisis tomado del módulo de novelas cortas de Ciencia ficción, propuesto en el libro Formando Niños escritores de textos, escrito por Josset Jolibert.

Figura 6. Estructura historias cortas de ciencia-ficción



ACTIVIDAD FINAL: TRABAJO PARA LA CASA

5. Iniciación del proceso escritor de una historia corta de ciencia-ficción de manera individual como tarea para la próxima clase.

SESIÓN 4

ACTIVIDAD INICIAL: REVISANDO MIS PRODUCCIONES

1. entrega de las producciones a la maestra practicante para ser revisada de manera personalizada.

ACTIVIDAD CENTRAL: DIBUJANDO CON PALABRAS MIS MUNDOS POSIBLES

2. Proceso de producción de la novela de ciencia ficción, mediado por la docente practicante, teniendo como base la primera elaboración.

3. se seguirá revisando los textos y realizando las correcciones necesarias hasta que la historia esté lista.

ACTIVIDAD FINAL: SOCIALIZACIÓN DE SUS PRODUCCIONES Y EVALUACIÓN DEL MÓDULO.

4. Socialización de las historias creadas por los estudiantes. (Véase anexo Ñ)

5. Evaluación del módulo trabajado por parte de los estudiantes.(Véase anexo O)

MATERIALES:

- Fotocopias para trabajar en cada una de las sesiones
- Textos sobre novelas cortas de ciencia-ficción
- Película cinematográfica que trate sobre temas de ciencia-ficción.

BIBLIOGRAFÍA

JOLIBERT, Josset. Formar niños escritores de textos. Ed. Dolmen.Chile, 1995.
CD, 3000 obras de literatura universal.

9. RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DEL DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN

9.1 CATEGORIZACIÓN DESCRIPTIVA DEL DIAGNÓSTICO SOBRE TEATRO

Este proceso descriptivo surge de las siguientes categorías de análisis, categorías axiales y subcategorías las cuales se sustentan a partir de los testimonios de los estudiantes

Categoría de Análisis	Categorías Axiales	Subcategorías	Testimonios
El Teatro	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es teatro? 	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar para representar una obra. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Lugar donde la gente va para observar obras actuadas por personas o autores.” • “Un lugar donde los personajes pueden actuar.” • “Es un lugar donde se dan a conocer las obras para luego ser vistas por un público”. • “Es un lugar apropiado para actuar sobre una historia”.
		<ul style="list-style-type: none"> • Arte de expresión corporal a través del movimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Es una obra literaria donde encontramos canto, baile y actuación”. • “Es un arte expresado por medio de personas y realizan una obra y actúan en un escenario”. • “Cuando las personas se expresan ante el público diciendo palabras y

			<p>expresándose cada uno”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Algo que hacemos para expresarnos hacia alguien como un público”. • “es la dramatización de un cuento, una historia o algo que se quiere expresar por medio de gestos, palabras y actuación”.
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es un guión teatral? 	<ul style="list-style-type: none"> • Rol de un personaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Es el papel que le dan a una persona para actuar”. • “Es el texto o letra que tiene un actor”. • “Es una serie de hojas que se le da a un personaje para que se lo aprenda”. • “Es un libreto que se utiliza pa’ sujetarse a lo que se va a decir”. • “Es el libreto que se le entrega a los personajes para leer y aprender y repetirlo.” • “Es un cuadernillo donde se encuentran los diálogos y se orientan los personajes” 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Argumento de una obra. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Es lo que contiene el significado de lo que un personaje tiene que aprenderse para representarlo en el teatro”. • “Es el argumento de la obra escrita en diálogo para que dos personajes lo representen”. • “Es la base principal para realizar una obra

			teatral”.
• ¿Qué se necesita para escribir un guión teatral?	• Personajes o actores.		<ul style="list-style-type: none"> • “Tener en cuenta las capacidades y cualidades de las personas”. • “Tener capacidad actoral” • “No tener miedo de pararse y actuar en público”.
	• Saber escribir.		<ul style="list-style-type: none"> • “Tener en cuenta la ortografía y los elementos cohesivos”. • “Coherencia textual”. • “Usar lápiz, papel, hoja imaginación y diccionario”. • “Debe tener en cuenta los signos de puntuación como la coma, el punto, los signos de interrogación y de admiración...”

9.1.1 Análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la categorización descriptiva sobre las concepciones alrededor del teatro. Los estudiantes de séptimo grado del colegio Andrés Páez de Sotomayor definieron, en su mayoría, el teatro como un “lugar donde van ciertas personas a representar obras que son observadas por un público”, de igual manera se refieren al teatro como una “forma” o canal de expresión que permite “desahogarse si se tiene problemas o sino también divertirse”, es decir sensibiliza el espíritu del ser humano en la medida en que permite comunicar los sentimientos y pensamientos más íntimos.

Por otro lado, para los estudiantes el guión de teatro puede definirse en dos elementos: el rol de un personaje y el argumento de una obra. El primero hace referencia a la figura que protagoniza, mientras que el segundo se refiere al tema

central de la obra; no obstante algunos limitan la definición a “una libreta donde está escrito lo que se va a decir”.

Así mismo, los estudiantes de séptimo expresaron que algunos de los recursos necesarios para elaborar guiones teatrales se basan exclusivamente en los personajes, que son los encargados de protagonizar el texto frente a un público, y el ejercicio de producción como práctica que trasciende al campo social y que a su vez demanda conocimientos tanto en el manejo de la lengua castellana como en el ejercicio técnico de escribir un guión.

9.2 CATEGORIZACIÓN DESCRIPTIVA DEL MÓDULO I: “DE LO ESCRITO AL ACTO HAY MUCHO TEATRO”.

Con base en la aplicación del módulo I: “De lo escrito al acto hay mucho teatro”, se obtuvieron las siguientes categorías axiales y subcategorías, las cuales surgieron como respuesta a las categorías de análisis desarrolladas en el módulo.

Categoría de Análisis	Categorías Axiales	Subcategorías	Testimonios
El Teatro y sus usos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> Herramienta que fortalece las habilidades escénicas 	<ul style="list-style-type: none"> El teatro me ayuda a desarrollar mi imaginación 	<ul style="list-style-type: none"> “me sirvió porque me ayudó a conocer mis habilidades en el campo de inventar guiones”

• “Me pareció chévere escribir un guión porque cuando yo hago un guión comienzo a

			<p>volar mi mente”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Hacer una obra de teatro es fácil porque eso sale de la imaginación, sale de uno”. • “Las actividades que se desarrollaron fueron muy creativas y muy divertidas, porque yo creo que ayudó a la imaginación a desarrollarse”
		<ul style="list-style-type: none"> • El teatro me permite comunicarme y expresarme 	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque nos enseñaron a perder el miedo ante todos nuestros compañeros” • “Escribir un guión fue muy divertido y alegre,

por todo lo que tuvimos que hacer”

- ”Me pareció un trabajo muy bonito porque a través de

			miedo cuando pasaba uno al frente de los demás compañeros.”
	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda en el Aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura y la escritura de guiones teatrales como medio de apropiación de la lengua castellana 	<ul style="list-style-type: none"> • “Me pareció interesante porque nos enseñaron de un modo diferente la lengua castellana y con ese modo de enseñar creo que todos se interesaron más por la clase”. • “Me aportó para mi lectura de acuerdo con los trabajos y me ayudó a perfeccionar la escritura”. • “Me gustó mucho el módulo porque yo casi no leía y casi no escribía, pero me ayudó a hacer y superar mis debilidades frente a eso”.
		<ul style="list-style-type: none"> • La representación de 	<ul style="list-style-type: none"> • “Aprendí a no reírme de mis

guiones teatrales promueven los compañeros y a valorar el esfuerzo

		valores.	<p>que hacen, también colaboré con algunos materiales”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Me gustó las actividades porque se trataba de participación y no del que más sepa”. • “Me gustó porque se respetó a la persona que estaba hablando, y porque no se burlaron de nosotros cuando hicimos la obra”
	<ul style="list-style-type: none"> • Herramienta de Proyección social 	<ul style="list-style-type: none"> • A través del teatro pude interactuar con los demás 	<ul style="list-style-type: none"> • “En las actividades participábamos todos y eso es chévere”. • “Lo que más me gustó de este módulo fue que

hubo mucha dinámica, por lo que hubo muchos trabajos en grupo y trabajos individuales

			<p>trabajábamos en grupo y a veces individual, y eso nos ayudó a compartir con nuestros compañeros.”</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • A través del teatro puedo representar mi contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • “El propósito del texto del guión de teatro era demostrar la ignorancia de nuestro país, cuando alguien lo único que hace es ofender”. • “El libreto parecía un caso vivido en alguna de las ciudades de nuestro país: narcos, armas, ambulancias, policías, vendedores, traquetos, etc.” • “Me gustó mucho que las actividades nos trataban una niña con muchos valores, pero que le pasó algo malo”

	<ul style="list-style-type: none"> • La hora de la verdad: La puesta en escena. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las temáticas tratadas promueven la crítica de la realidad y la fantasía. • La puesta en escena como fortaleza para mejorar los procesos comunicativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • “ Me gusto porque el tema era de la realidad y podíamos representarlo con agrado” • Los temas salieron de nosotros mismos y eso me gusto porque muestra que si podemos escribir mejor” • Me gusto la obra porque pude escribir sobre lo que me gusta y representarlo ante mis compañeros sin pena” • Lo que mas me gusto fue que aprendimos a escribir y leer guiones de teatro
--	------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> • La creatividad como fuente de motivación. 	<p>sin que solo pareciera personas hablando solas”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Me gusto trabajar el guión de teatro porque podíamos crear situaciones reales o fantásticas sin que nos dijeran que no” • “El trabajo con el guión de teatro me ayudo para inventar nuevas ideas y dibujar como yo quería el personaje y el lugar”
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

9.2.1 Análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la categorización descriptiva del módulo I: “De lo escrito al acto hay mucho teatro”. Con el fin de lograr los objetivos propuestos en el proyecto de investigación y, por ende mejorar la situación problemática específica, se implementó la aplicación de una estrategia pedagógica mediante la realización de tres módulos de aprendizaje que apuntaron a la elaboración de guiones de obra de teatro, de artículos de opinión e historias cortas de ciencia-ficción.

Posteriormente, se analizaron los resultados obtenidos mediante la triangulación teórica, pues esta permitió entretener los hallazgos con los fundamentos teóricos y la lectura crítica-reflexiva del sujeto investigador.

Así, los resultados obtenidos en la categoría de análisis el teatro y sus usos pedagógicos “el guión de obra de teatro”, dejó entrever, en primer lugar, que éste módulo pudo servir como medio para fortalecer las habilidades de los estudiantes, en tanto que promovió en ellos la imaginación, la capacidad de crear cosas con palabras y de re-presentar cómica o trágicamente su realidad social.

Al respecto los lineamientos curriculares de lengua castellana afirman que “los sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de comunicación y acción (no olvidemos que con el lenguaje no solo se significa y comunica sino que también se hace, según las exigencias funcionales y el contexto)”. Esta necesidad de representar el mundo en el que viven, de conocerlo y conocerse, de comprenderlo y comprenderse es posible satisfacerlo a través de la creación de una realidad paralela a la ya existente. Sin embargo, aunque no existen recetas mágicas para satisfacer esta necesidad, solo la realización de ejercicios prácticos de escritura, de revisión y reflexión sobre los mismos permitió la posibilidad de encontrar el sentido y la eficacia de los guiones de obra de teatro.

De igual manera, los estudiantes afirmaron que a través de la elaboración y representación de estos, fue posible la expresión no solo a nivel oral sino también corporal, comprendiendo que a través de la gestualidad del rostro se pueden comunicar pensamientos y sentimientos.

Lo anterior indica que, los movimientos del rostro (las cejas, los ojos, la lengua, las orejas, las fosas nasales, etc.) y la postura corporal se convirtieron en ejes fundamentales en el proceso de creación textual y de representación

comunicativa. Todo esto demuestra, como afirma Luís Carlos Restrepo*, en su ensayo *Cognición Afectiva*: que “la tarea del pedagogo es formar sensibilidades, por lo que debe pasar de la razón teórica a la razón sensorial y contextual, cincelandó el cuerpo sin pretender encerrarlo en la dureza del código o aplastarlo con la arrogancia profesoral que desconoce las potencialidades de la singularidad humana”, en otras palabras, la escuela y el maestro deben ser conscientes que el estudiante es un ser humano dotado de corazón, razón y cultura y que, por lo tanto, no debe fragmentarse para llegar al salón de clase con los dos únicos sentidos que la escuela hasta ahora ha privilegiado: la vista y el oído. Y precisamente el guión de teatro, de una forma sencilla y clara, sirvió como ayuda a los estudiantes para expresarse libremente, y por ende llevar a cabo un proceso comunicativo contextualizado.

Bajo este orden de ideas, cabe resaltar que al enfrentar a los estudiantes al proceso de lectura y escritura ellos asumieron estas prácticas como herramientas de aprendizaje porque les brindó la posibilidad de acceder a las estructuras formales de la lengua sin la necesidad de hacer planes u oraciones sueltas sino atreviéndose a hacer uso de la escritura para crear contextos comunicativos concretos. En palabras de Josette Jolibert: “se aprende a escribir escribiendo” porque de nada sirve fortalecer una competencia lingüística si el estudiante no le ve utilidad en su vida cotidiana para ello es importante buscar un equilibrio interactivo entre competencia lingüística y competencia comunicativa.

Porque en este sentido, la tarea de sentarse a seleccionar, pensar y reconstruir las diferentes situaciones que sirvieron como base para la elaboración de los argumentos (véase anexo D) y que a su vez se condensaron en escenas, permitió al estudiante la posibilidad de analizar, proponer, interpretar y crear teniendo en

* Escritor colombiano. Se ha desempeñado como siquiátra del Centro Comunitario Simón Bolívar, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional entre otros, actualmente se desempeña como Alto Comisionado de la Paz del gobierno colombiano

cuenta los aspectos técnicos que configuran el lenguaje. Además, no tuvieron miedo de escribir gramaticalmente bien, ya que lo verdaderamente importante fue el significado y la coherencia que el texto manejaba.

En esa misma vía, la escritura del guión de teatro como herramienta que ayudó al aprendizaje de los estudiantes, permitió que a través de éste proceso se sintieran y se concientizaran de la importancia de los valores para convivir, compartir y trabajar con sus pares; expresiones tales como “aprendí que lo bonito es que nos escuchen y nos pongan atención cuando estamos al frente actuando, es muy chévere”, “yo me burlaba de lo que los demás hacían, pero cuando me tocó a mí eso me dio una pena porque yo creí que se iban a burlar de mí también, pero cuando me aplaudieron me gustó mucho” etc., confirmaron una vez más que, implícitamente, el trabajo escolar realizado contribuyó a la formación en valores, porque les permitió reconocer las capacidades del otro valorando y respetando su trabajo como el propio. En tanto que el aula de clase se convirtió en un lugar de aprendizaje sistemático planificado y socializado.

Por último, los adolescentes pudieron experimentar un verdadero trabajo de grupo tanto en el momento de la presentación como en cada uno de los pasos preliminares que contribuyeron a la puesta en escena. Así, en la mayoría de grupos de trabajo se crearon espacios de interacción para compartir las diferentes temáticas que se trabajaron y como el aporte de cada uno sirvió para montar el argumento final que fue representado ante sus compañeros y posteriormente ante toda la comunidad escolar, lo que a su vez les permitió, romper con el miedo de dirigirse a los demás. En este sentido, el estudiante no copió los contenidos culturales sino que los reconstruyó partiendo de su experiencia y de la de los otros. Además, el hablar, escuchar, conversar, e interactuar permitió que el estudiante como sujeto aprendiz, buscará nuevas ideas de manera creativa y reorganizará el texto escrito con ayuda de sus compañeros para mejorar cada vez más sus procesos lecto escritores y comunicativos. (Véase Anexo E).

En consecuencia, éste módulo se enfocó no solo en la elaboración de guiones sino también en la práctica social de la escritura; de ahí, por ejemplo, que los textos producidos en clase partieron de situaciones reales que fueron modificados por la creatividad y el poder mágico del lenguaje.

No hay duda que a partir de la experiencia obtenida durante el desarrollo de este módulo se confrontó el sentir de los estudiantes frente a la lectura y escritura y, a su vez, promovió nuevas formas de expresión, interacción y comunicación en el contexto escolar (véase anexo E), ya que las temáticas tratadas no fueron copia de ningún texto, si no que los mismos estudiantes desde su propia iniciativa y creatividad montaron; lo que propicio espacios para la critica constructiva y el aporte significativo de cada uno, desde su propio punto de vista para llegar así a concluir un trabajo final, que más tarde se concreto en la puesta en escena ante todo el publico de la comunidad escolar de la institución.

9.3 CATEGORIZACIÓN DESCRIPTIVA DEL MÓDULO II: “PIENSO... LUEGO ESCRIBO”

Con base en la aplicación del módulo II se obtuvieron las siguientes categorías axiales las cuales surgieron como respuesta a las categorías de análisis desarrolladas en el módulo.

Categoría de análisis	Categorías Axiales	Testimonios
El Artículo de Opinión	<ul style="list-style-type: none"> • Como promotor de la lectura y la escritura 	<ul style="list-style-type: none"> • “Me ayudo a profundizar en la comprensión de temas que me gustaban y pude opinar sobre cual me gustaba mas”

	<ul style="list-style-type: none"> • Medio de información y Comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • “Las lecturas fueron bonitas porque luego pude escribir sobre lo que yo pensaba de ellas y compartirlo a los otros” • “Aprendí que es necesario que el título sea coherente con el texto... ó sea que se relacionen todo” • “Nos ayuda a conocer cosas reales”. • “Habla de los barrios, de la gente, de la ciudad y del campo que están afectados por los fenómenos naturales como la guerrilla o otras cosas”. • “Se escriben porque se quieren llevar un mensaje a todas las personas y de Colombia y hasta del mundo”. • “Uno puede expresar acerca de lo que siente o conoce de algo, por ejemplo aquí en el colegio cuando escribimos sobre las materias, los profesores, los compañeros, lo que nos gusta y lo que no nos gusta”.
	<ul style="list-style-type: none"> • Medio de 	<ul style="list-style-type: none"> • “Tenemos que colaborar con aquella gente que lo

Sensibilización

		<p>perdió todo, para que salga adelante”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Permite comunicarles a las familias que los leen para saber si ellos los quieren ayudar o no”. • “Debemos colocarnos en el lugar de los otros y ser conscientes de su sufrimiento, del hambre que aguantan”. • “Debemos revisar los valores que cuentan en la humanidad”. • “Debemos reflexionar la realidad que estamos viviendo y que deberíamos cambiar para que no hayan desigualdades”. •
	<ul style="list-style-type: none"> • Medio de Aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • “Además hay que complementar con ejemplos y faltan signos de puntuación” • “Debemos escribir claro para que nos entiendan lo que queremos decir” • “Hay que revisar el texto y corregirlo para que se pueda presentar a otra persona y ellos puedan comprender bien lo que queremos”.

9.3.1 Análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la categorización descriptiva del módulo II: “Pienso... luego escribo”. Las escuelas educan a los futuros dirigentes y los preparan no solo en capacidades técnicas sino también humanas para contribuir al crecimiento y mejoramiento de la calidad de vida de los mismos. Esta enseñanza requiere que la educación básica y secundaria provean los diferentes elementos (pedagógicos, materiales, humanos, entre otros) que permitan aprovechar las capacidades de cada uno de los educandos.

A este propósito se suma el planteado en el proyecto de investigación, que rinde cuenta al mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lengua castellana en las instituciones educativas y que a su vez, ofrece al estudiante la posibilidad de acercarse a su contexto inmediato como lo es: la familia, la escuela, la iglesia, el barrio, etc.; entornos que favorecen la calidad de los aprendizajes como construcción de significados.

Subyace a lo anterior, que los datos obtenidos durante la aplicación del módulo II: “Pienso... luego escribo”, atienden al objetivo propuesto de iniciación en la producción de textos argumentativos, específicamente el artículo de opinión, donde las elaboraciones y reelaboraciones de los textos muestran y reafirman la libertad, creatividad, y compromiso de los estudiantes frente a las situaciones que afecta positiva o negativamente la construcción de su identidad personal y social.

De ahí que las percepciones de los estudiantes respecto a la lectura y la escritura hayan dado un giro progresivo en tanto a la realización de estas prácticas como procesos de interpretación/compreensión y producción/evaluación, puesto que a través de ellas se contribuyó a motivar a los estudiantes no sólo a conocer sino a reconstruir la realidad experimentada en su entorno social inmediato, realidad que se ve reflejada en los textos elaborados durante el desarrollo del proyecto (véase anexo P).

En efecto, cada una de las producciones de los estudiantes entretejen emociones y conocimientos referidos a si mismos, a su familia, a su escuela, a su cultura, tesis que se ve reforzada con las palabras de un estudiante: “lo que yo escribí es lo que yo veo y siento en cada situación que me pasa o que le pasa a otra persona”.

Sorprende comprobar entonces, que la lectura entendida desde la interpretación de los diferentes textos y la escritura como eje principal de la producción de los artículos de opinión les brindó la posibilidad, tanto al maestro como al estudiante, de procesar la información obtenida del medio, y la reconstrucción y significación del mismo a medida que el estudiante participa y reflexiona su contexto; perspectiva que se contrapone al modelo de aprendizaje memorístico de contenidos, carente de significados. Esto conduce a reafirmar, lo planteado en los lineamientos curriculares de lengua castellana: “a través del lenguaje se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto – claro está que en relación con otros sujetos culturales-”¹⁷.

Teniendo en cuenta las ideas presentadas anteriormente, la concepción de los estudiantes frente al artículo de opinión como un medio de comunicación, respondió a la necesidad de expresar libremente las emociones, sentimientos, juicios o conjeturas elaboradas por el estudiante en su proceso individual de socialización (véase anexo P).

De igual manera, el artículo de opinión promovió acciones humanas de sensibilización de la comunidad educativa en tanto motivó la reflexión de los estudiantes frente a los elementos que configuran su entorno físico y social de cada uno. En consecuencia, el maestro se constituyó en un mediador capaz de

¹⁷ Ministerio de Educación Nacional, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá, Magisterio 1998, p.47.

promover aprendizajes a través de la interacción de los educandos con el contenido y la realidad, convirtiéndolos en sujetos sociales; formación que se ve enmarcada dentro de la relación y comunicación de las personas y/o grupos implicados, bajo factores de convivencia, responsabilidad, igualdad, amistad, etc., que generaron momentos de confrontación y participación en los conflictos que posteriormente protagonizaron los textos escritos por cada uno.

Todo lo anterior implicó, tanto para el maestro como para el estudiante, asumir una actitud de desafío, confianza, curiosidad, investigación y control ante las situaciones que se presentaron, actitud que está directamente relacionada con la sensibilización (motivación) hacia el aprendizaje. Lo anterior, a su vez, permitió que el estudiante ejerciera la libertad de expresión frente a los contenidos, estrategias y ritmo de trabajo a lo largo de su proceso como aprendiz, sin la necesidad que el docente invada ni imponga los conocimientos y/o habilidades para poder lograr los objetivos señalados en el programa elaborado según su criterio.

Esta tarea de mejorar cualitativamente el dominio y manipulación de los conocimientos del estudiante en cuanto a su contexto, sólo es posible lograrla por la comprensión y transformación de éste, pues de esta manera él hace significativa la información presente en su entorno, porque es él (el estudiante) quien selecciona, organiza y elabora las ideas que le son relevantes dentro de la cadena de conocimientos que él, con ayuda del maestro, ha de elaborar. Y cuando el estudiante dominó y comprendió ese conocimiento social y/o escolar, tuvo la posibilidad de hacer numerosas cosas con él, entre éstas, reconstruir una realidad (social, familiar, escolar, personal, religiosa, etc.) a través de la producción de artículos de opinión, donde cada uno contextualizó, comparó, justificó, generalizó y sugirió sobre dicha realidad. A continuación un ejemplo, donde el yo que se menciona es de un niño que quiere expresar y narrar de forma objetiva los hechos de su propia vida en una experiencia vivida por Josette Jolibert:

“...Solo en el silencio somos capaces de percibir las voces más significativas y decisivas de la historia humana, de nuestra historia personal y la de todos nuestros hermanos, solo en la reflexión podemos superar nuestra superficialidad, descender a nuestro interior y descubrir nuestro yo más auténtico...”¹⁸

En este sentido, esta sensibilización está relacionada con la producción de nuevas maneras de ver y representar la información obtenida del entorno y, a su vez, esta producción textual le permitió al estudiante hacer un avance progresivo en cuanto al uso de las estructuras formales de la lengua castellana o, en palabras técnicas el dominio de una competencia gramatical o sintáctica, una competencia textual e ínter textual*.

Lo anterior se hizo evidente en la medida en que cada estudiante realizó sus producciones y al momento de revisarlas colectivamente encontraron “errores” a nivel del uso del código escrito, generando reflexiones tales como: “debemos reemplazar esta palabra por esta”, “faltan signos de puntuación, falta complementar mas a fondo el título con el contenido, tiene muchos errores por falta de letra y ortografía”, “debería revisarlo porque no se entiende muy bien lo que quiere decir”, “yo lo escribiría así”, “faltan mas razones que lo pongan a reflexionar realmente”, “Todo el texto es coherente porque trata de los valores que se deben tener en cuenta en la humanidad”, “es coherente pero no creativo, puede usar la imaginación para crear más impacto o ganas de interés para el lector”, entre otras (véase anexo Q).

¹⁸ JOLIBERT, Josette. Formar Niños Productores de Textos. Dolmen Estudios, sexta edición, 1995, p.175

* Competencia gramatical hace referencia a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas de la lengua, y la competencia textual hace referencia a la coherencia y cohesión entre las oraciones de los enunciados.

Asimismo, el desarrollo de éste módulo significó para los estudiantes y para las maestras en formación un espacio para aprender tanto de los sentimientos y pensamientos ajenos como del mismo sistema de la lengua y comprender su nivel léxico, organizacional, morfológico y sintáctico. El primero de ellos, el nivel léxico, denota “aquellas palabras que sirven para nombrar aquello que se considera parte del conjunto de valores, creencias, objetos, actividades y personas que configuran una cultura”¹⁹, en consecuencia, la selección de las palabras adecuadas que hacen los estudiantes para escribir dependen de esa multifuncionalidad del lenguaje escrito y responde a un propósito comunicativo de reconstruir e impactar su entorno. Así, la presentación de o posiciones dialécticas como riqueza/pobreza, bueno/malo, paz/violencia, buena vida/necesidad en textos como el de la estudiante Johana recapitula el sentido de pertenencia a un grupo y su necesidad de modificarlo.

En síntesis, estas especificaciones de los avances escolares en relación con la lengua escrita y con el acercamiento y conocimiento contextual demostraron en primer lugar, que la sensibilidad de los educandos constituyen la base y el valor fundamental en la construcción y reconociendo del mismo como sujeto que conoce, vive y transforma su entorno cultural al mismo tiempo que se vale de ella para aprender y dominar mejor su lengua materna. Asimismo, al reafirmar esta sensibilidad como pilar de la educación se hace posible el acercamiento a la comunidad educativa como un colectivo que idealiza, crítica y reconstruye la cultura ya existente con el apoyo de nuevos elementos que configuran su entorno.

Por otra parte, es importante resaltar, que en el momento en que los estudiantes se reconocen como sujetos lectores y escritores, la falta de seguridad en si mismos y la confianza en sus producciones afloraron dejando entre ver el temor frente el fracaso o frente al gusto de la maestra, pues en todo momento se

¹⁹ CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. Las cosas del decir: Análisis del Discurso Escrito. Editorial Ariel Lingüística. España, 1999.

vivió el recibir textos apenas iniciados acompañados con frases tales como: “así esta bien profe, si le gusta así” o “uh, así esta bien o mal, cuando es la recuperación y que tengo que hacer ”, entre otras.

En conclusión, muchos de los pensamientos de los estudiantes de séptimo grado del colegio Andrés Páez de Sotomayor giraron en torno a una construcción dinámica del conocimiento y la realización de prácticas de lectura y escritura que les permitió expresar libremente la forma como ven el mundo.

9.4 CATEGORIZACIÓN DESCRIPTIVA DEL MÓDULO III: “INVENTANDO MIS PROPIOS MUNDOS”

Con base en la aplicación del módulo III: “Inventando mis propios mundos”, se obtuvieron las siguientes categorías axiales, las cuales surgieron de la experiencia pedagógica dentro del aula, que se sistematizó mediante la observación, las intervenciones de los estudiantes y sus escritos:

Categoría de análisis	Categorías axiales	testimonios
¿Qué es ciencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación con las ciencias naturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • “es lo científico” • “es la naturaleza” • “es lo que nos deja realizar los inventos” • “¿podemos decir que es lo de biología?”
¿Qué es ficción?	<ul style="list-style-type: none"> • Creación 	<ul style="list-style-type: none"> • “es inventar” • “son mentiras”
	<ul style="list-style-type: none"> • imaginación 	<ul style="list-style-type: none"> • “lo que es diferente a la realidad” • “las cosas que no existen”
¿Qué es la ciencia-ficción?	<ul style="list-style-type: none"> • proyección del futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> • “son los inventos de la ciencia para un futuro” • “los inventos que no se han hecho” • “es la vida futura con los robots” • “es la vida que vamos a tener cuando seamos grandes”
	<ul style="list-style-type: none"> • Medios de comunicación e informáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • “es el mundo virtual” • “películas sobre el futuro” • “lo que la televisión muestra como va ha ser el futuro” • “hablar por el Chat” • “tener la información en Internet” • “hablar por el televisor”

<p>La escritura de textos de ciencia-ficción</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La ciencia-ficción me brinda la posibilidad de hacer uso de la imaginación. 	<ul style="list-style-type: none"> • “que por medio de lo real o de lo existente se puede crear cosas imaginarias o futuristas como naves espaciales porque es importante desarrollar la imaginación” • “que la ciencia-ficción es pura imaginación” • “pues lo que yo aprendí fue que la ciencia-ficción no es algo real porque eso viene de la imaginación de uno mismo” • “aprendí que uno para crear una historia de ciencia-ficción debe tener mucha imaginación”
	<ul style="list-style-type: none"> • La ciencia-ficción permite desarrollar las habilidades comunicativas 	<ul style="list-style-type: none"> • “aprendí como realizar una novela de ciencia ficción. Y me enseñó a conocer un poco de cómo se hacen estas novelas” • “como analizar una película de ciencia ficción, que se necesita para hacer una historia futurista con palabras raras.” • “Aprendí a redactar historias inventadas” • “aprendí a escribir cosas fantásticas con imaginación”
	<ul style="list-style-type: none"> • la lectura y la escritura de novelas cortas de ciencia-ficción es un pretexto para producir textos de mi propia 	<ul style="list-style-type: none"> • “me permitió escribir historias, cuentos que es lo que mas me gusta” • “desarrollé mi imaginación y pude crear una historia de ciencia-ficción” • “que tocaba imaginar, para

	autoría.	redactar un texto de ciencia-ficción y que podíamos aprender otras cosas nuevas”
	<ul style="list-style-type: none"> • La ciencia- ficción proyecta el futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> • “el tema fue interesante porque quien quita que así sea el futuro” • “que generalmente se utiliza el futuro” • “me enseñó que el autor siempre se basa en el presente hacia el futuro” • “aprendí que la ciencia- ficción es una descripción del estado del futuro”

9.4.1. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la categorización descriptiva del módulo LII: “Inventando mis propios mundos”. Para comprender y verificar si los resultados arrojados por el módulo “inventando mis propios mundos” cumplió con los objetivos propuestos no solo por el módulo, sino también por el proyecto de investigación en general, se hace necesario triangular teóricamente para colocar en juego el marco teórico que se construyó, los hallazgos y el punto de vista del investigador y así, corroborar de manera clara y específica toda la información.

En primera instancia, se llevó un proceso de construcción del concepto de ciencia-ficción por parte del estudiante, ya que dentro de este proyecto fue el sujeto activo de su propio aprendizaje y el maestro un mediador, que en este caso los guió en la elaboración del concepto porque conceptuar un tema determinado en la escuela es una tarea compleja, ya que, se está acostumbrado a hablar y explicar, y no ha trabajar conceptos específicos. Es por esto, que las anteriores categorías nos muestran que los estudiantes divagaron en sus ideas acerca de ¿qué es ciencia?, ¿qué es ficción? y ¿qué es la ciencia- ficción?

Al indagar por los conceptos de ciencia, Los estudiantes inmediatamente lo relacionaron con la asignatura de biología con la que también conviven a diario, pero al mismo tiempo se trajo a colación los medios de comunicación, específicamente los medios informáticos donde muestran y enseñan que la ciencia es la que realiza los inventos como por ejemplo: “es lo que nos deja realizar los inventos”, “¿podemos decir que es lo de biología?”. Pero aquí, tenemos la tarea de mirar y confrontar las ideas de los estudiantes con la definición que nos brinda el diccionario de la Real Academia de la Lengua y la enciclopedia Encarta, quienes nos dicen que “ciencia es el conjunto de conocimientos los cuales obtenemos por medio de la observación y el razonamiento”, en este sentido, es verificante, ya que lo que vemos y tocamos o palpamos se hace verdadero y la podemos estructurar sistemáticamente debido a que de allí nacen las leyes y principios generales. Entonces, con este concepto evidenciamos que los estudiantes de séptimo grado aun no han profundizado, solo asociaron con ideas cotidianas de la ciencia y no van al trasfondo de la misma.

Con relación a la categoría ¿qué es la ficción?, se acercaron más a la conceptualización que nuestro documento de arriba nombrado nos ofrece, **FICCIÓN**, “sinónimo de fingir e inventar”, el cual no es un concepto tan elevado, pero requiere una construcción escrita con las mismas palabras de los estudiantes, porque es ahí donde vemos la poca apropiación de la escritura y al mismo tiempo la expresión oral que manejó el estudiante cuando expresó sus ideas. Para corroborar todo esto, los estudiantes dijeron que la ficción era: “lo que es diferente a la realidad”, “las cosas que no existen”, “es inventar”.

Después de conceptuar ciencia y ficción de forma separada con el objetivo de ofrecerles a los estudiantes unos saberes para la construcción del concepto que se trabajará en el módulo Novelas Cortas de Ciencia-ficción. Se observó que la asociación que hicieron los estudiantes de los conceptos fue acertada porque no

se quedaron solamente con las herramientas que tenían, pasaron al campo de la cotidianidad y de allí tomaron elementos; lo que nunca imaginaron fue que la ciencia-ficción es un género literario, a pesar que ellos mismos eligieron el “módulo de novelas cortas de ciencia-ficción”, ya que, el solo título de ciencia-ficción los llevo a otros campos, como en este caso “películas sobre el futuro” y no al campo de la literatura, porque los elementos utilizados para la construcción del concepto fueron extraídos de las películas y su comprensión del mismo fue más fácil, al asociarlo con las creaciones cinematográficas.

Por eso para ellos fue tan sorprendente saber que de obras literarias han nacido películas y que estos acontecimientos nacidos de la imaginación de un hombre, han llegado a ser realidad en años posteriores. Ya que, se tuvo como base el concepto del diccionario francés “Petit Robert”, planteado por Josset Jolibert; ciencia-ficción: “Expresión norteamericana que designa la imaginación científica y técnica que describe un estado futuro del mundo”.²⁰ Lo cual nos aportó de manera significativa para ampliar los conceptos planteados por los estudiantes y aportar un ingrediente más a la construcción: el futuro o la proyección de los hechos y las cosas.

Después de la conceptualización, los estudiantes de séptimo grado vivieron la experiencia de crear mundos posibles o mundos inimaginables, basados en una realidad inmediata para viajar como ingenieros a construir lugares, historias, personajes o como en su misma palabra lo dice a “ingeniar” lo que aún no existe.

Antes de empezar a escribir los resultados del módulo de textos cortos de ciencia-ficción, cabe recordar que el primer módulo trabajado fue el de guión teatral, ya que este módulo influyó de forma positiva en la construcción de textos cortos de ciencia-ficción en el sentido en que la selección de los personajes, el tema a desarrollar y la construcción de los diálogos activó la producción escrita en las

²⁰ JOLIBERT, Josset. Formar niños escritores de textos. Ed. Dolmen.Chile, 1995.p.188.

novelas cortas de ciencia-ficción.

Este módulo brindó la oportunidad a los estudiantes de conocer otros tipos de textos narrativos existentes en la literatura, ya que ellos acostumbrados, por llamarlo así, a los cuentos, razón por la cual hace que no distinga la diferencia entre las obras narrativas existentes. En este caso lograron reconocer la superestructura de Van Dijk o como lo denomina Josset Jolibert, la silueta del texto porque la silueta de novelas cortas de ciencia-ficción planteada por esta francesa fue trabajada dentro de este módulo con el objetivo de que el estudiante entendiera como se construyen las historias y para que él mismo las reconociera y las realizara. En realidad se cumplió con el propósito, ellos mismos crearon sus propios textos. (Véase anexo Ñ)

Hay que reconocer que la producción escrita exige procesos del pensamiento complejos; por lo tanto, es muy fácil tomar un libro y copiar la historia. Esto nos ocurrió empezando el módulo, ellos se dirigían a la enciclopedia virtual Encarta e imprimían, y de esta manera, entregaban su trabajo y no realizaban su propia novela. Por esto, se convirtió en un logro que el estudiante escribiera una sola página, lo importante es que fuera de su autoría.

Empalmar nuestro trabajo con lo propuesto por los lineamientos de lengua castellana y los estándares básicos, nos muestra que lo realizado por los estudiantes de séptimo grado fue un trabajo significativo y competente; ya que, no solo escribieron por un trabajo o una nota, escribieron porque les nació y disfrutaron hacerlo, porque este módulo les brindó la posibilidad de jugar con la imaginación y crear mundos que solo surgen de nuestra mente, confirmándolo todo esto con un testimonio de un estudiante : “desarrollé mi imaginación y pude crear una historia de ciencia-ficción”.

Este modulo permitió el desarrollo de las competencias comunicativas (hablar ,

escuchar, leer y escribir), ya que el educando pudo experimentar la realización de una historia corta de ciencia ficción, conocer la superestructura de estos tipos de textos, analizarlos, socializarlos, reconocer una novela corta de otro tipo de textos. Todo esto lo confirma el siguiente testimonio: “ aprendí como realizar una novela de ciencia ficción y me enseñó a conocer un poco de cómo se hacen estas novelas”.

Pero esta producción aunque parezca rigurosa no lo fue, debido a que los participantes de este proceso tuvieron la oportunidad de hacer uso de la imaginación, de la fantasía, de crear mundos que solo surgen en nuestra mente, hechos tan extraordinarios que alteran la lógica de la realidad porque la fantasía es “como la ternura. Ambos rondan la casa del hombre pero le son extraños a la cotidianidad de la existencia.”²¹ Los estudiantes tuvieron claro que para construir una novela de ciencia ficción era importante activar la imaginación, utilizar aquellas historias un poco ilógicas y plasmarlas en unas cuantas hojas, solo fue dejarse llevar por la inspiración y la fusión de todas las historias grabadas en nuestra memoria. Como lo escribió un estudiante: “desarrolle mi imaginación y pude crear una historia de ciencia ficción”.

Otro aspecto motivante para los estudiantes dentro este proceso, fue la producción de sus propios textos, saber que tuvieron la capacidad de construir con un mundo de palabras y su imaginación un escrito coherente y significativo no solo para él, sino para los lectores, darse cuenta que escribió y por consiguiente, se le pudo llamar escritor, porque los escritores no son solo los que se dedican a la literatura como los novelistas, poetas y cuentistas. Escritor es “quien escribe de manera autentica, es decir, quien puede comunicarse a través de la escritura, sean en campos del conocimiento elaborado, de la experiencia cotidiana o de la

²¹ PEÑA. G. Joaquín. Cuentos fantásticos. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogota. 1993. Pág. 10

ficción.”²² En este caso, los educandos de 7º grado se comunicaron por medio de la ficción, dieron a conocer sus mundos internos y su sabiduría en el manejo de la lengua castellana, a nivel de escritura. Además, de que los textos fueran de su autoría, vivenciaron la oportunidad de crear el futuro.

En la conceptualización acerca de ciencia ficción se encontró que lo construido textualmente llegó a convertirse en una realidad, como si los escritores de novelas de ciencia ficción fueron videntes o pitonisos para escribir acerca de temas ilógicos para su tiempo, que después los observamos de forma material ante nuestros ojos. Escribir con todo este conocimiento fue para ellos una esperanza de que sus textos pudieran predecir el futuro de nuestra sociedad: “el tema fue interesante porque quien quita que así sea el futuro”, “me enseñó que el autor siempre se basa en el presente hacia el futuro“. Con esto, se abrió una puerta de entrada a los libros y la escritura de forma lenta pero firme, para entrar con amor, pasión y deseo a vivir y a producir historias imaginadas e imaginarias, a viajar a otros lugares, experimentar otras emociones, fantasías y sorprendernos con la creatividad de los autores y con la nuestra.

La literatura considerada dentro de las expresiones artísticas a través de la palabra escrita permitió potenciar las competencias comunicativas de los estudiantes de 7º grado, ya que el estudiante no solo adquirió el saber (qué era una novela corta de ciencia ficción) llevó ese conocimiento a un saber - hacer (produjo sus historias cortas de ciencia ficción) pasando a un hacer sabiendo, colocando en juego todos los conocimientos obtenidos en el transcurso de la vida, aplicándolos en una actividad determinada y en una tarea tan compleja como lo es escribir, los llevó a otros campos no abordados por la enseñanza tradicional de la lengua castellana, a un estudio interdisciplinario por que necesitaron elementos de ciencias, sociales, matemáticas, entre otras áreas para interpretar los textos y

²² JURADO. Valencia. Fabio. Investigación Escritura y Educación. Plaza Y Janes Editores. Bogota 1999. Pág. 16

construir los propios; se les proporcionó herramientas para formarse como lectores críticos y sensibilizarse hacia la escritura de novelas cortas de ciencia ficción porque esta actitud crítica no es solo en el aspecto narrativo, también frente al mundo de forma oral y escrita.

La literatura también se convirtió en una excusa importante para llevar a los niños a interpretar y a producir textos coherentes, no solo en el aspecto de la gramática, sino en el significado, en lo que quiere comunicar al otro. Esto conllevó a un trabajo por procesos, de reescritura de los textos, el cual se fue evaluando a medida que fue evolucionando sin importar las veces que tuvo que realizar una nueva versión. Cosa contraria sucedía en la escuela tradicional y a la cual estaban acostumbrados los estudiantes de 7° grado, trabajar por una nota, creer que los textos que escribían estaban totalmente terminados y no había necesidad de corregirlos.

El estudiante en la producción escrita de sus textos logró conjugar el doble valor del lenguaje: el subjetivo y el social. En lo subjetivo o individual, el estudiante plasmó sus ideas, todo lo que él pensó, la forma como vio el mundo se diferenció de los otros individuos que estuvieron a su alrededor constituyéndose en un ser único y distinto a los demás; y el valor social le permitió establecer relaciones para compartir deseos, valores, conocimientos, creencias e intercambió significados, sustentó puntos de vista, estableció acuerdos, etc. Estos valores del lenguaje se constituyeron en instrumentos para estar activos en la vida social participando con el lenguaje verbal y no verbal.

Todos estos aspectos hicieron que esta propuesta fuese diferente al trabajo cotidiano dentro del aula, solo con el hecho de que el estudiante es el actor principal dentro del proceso, él fue quien imaginó y construyó sus propias novelas, quien utilizó su lenguaje de forma competente y descubrió que la tarea de leer y escribir es una habilidad que posee y puede desarrollar, potenciar en el mismo

proceso, porque a nadar se aprende nadando, a leer leyendo y a escribir escribiendo.

La experiencia pedagógica y literaria del módulo “Inventando mis propios mundos” proporcionó un aprendizaje significativo en los estudiantes desde el mismo momento en que participaron democráticamente en la selección del tipo de texto, se partió de los intereses de los mismos jóvenes, haciendo de la temática un instrumento para captar la atención y así cumplir con el objetivo principal de este proyecto; por otra parte, brindarles variedad de herramientas para la lectura y escritura de todo tipo de textos.

Finalmente para nosotros, la ciencia ficción nos encantó y nos desafió a salirnos de la cotidianidad y nos llevo a escenarios fantásticos solo existentes en nuestra imaginación, para construirlos en una hoja en blanco solo para aquellos lectores que viven de lo extraordinario, lo extraño e inusual que puede llegar a ser la vida humana.

10. CONCLUSIONES

Este proyecto, en su primera fase, dio lugar a la creación de un proyecto pedagógico que pretendía mejorar los procesos de lectura y escritura partiendo de las expectativas e intereses de los estudiantes. Esta situación llevó a pensar en el modo de involucrar al estudiante haciéndolo participe y responsable de su propio proceso de formación.

Asimismo, en la primera fase se determinó cómo era la relación de los educandos en relación con su contexto, con su maestra y específicamente con el área de lengua castellana. Se encontró que, aunque los estudiantes ya estaban en séptimo grado, la relación de los educandos frente ante los anteriores tópicos mencionados reconocía grandes y graves problemas en tanto cada uno de éstos les exigía hacer uso de las competencias individuales y comunicativas. Es allí donde emergen las situaciones difíciles pues cada uno de los componentes de la formación se ven segmentados y sin ninguna relación.

Respecto a la escuela, reconocen que día a día se encuentran en una lucha interna entre el “aburrimiento de salón de clases” y la posibilidad de ir aprender o de reunirse con sus compañeros para contarse cosas personales. Se concluye además, que los adolescentes en esta etapa de sus vidas poco importancia le asignan a las actividades escolares a menos que estas generen en los demás un motivo de aceptación; sin embargo, aun cuando se esfuercen por asumir y cumplir con su rol de estudiante esa motivación se ve amenazada por palabras, acciones o formas de comunicación que muchas veces agraden la identidad propia caracterizada por valores tales como la autonomía, el respeto, el compromiso consigo mismo y la posibilidad de asumir tareas que probablemente logrará con éxito.

De otro lado, al llevar a cabo la segunda fase del proyecto, se motivó a los estudiantes y la maestra titular a hacer parte de la creación y aplicación de una estrategia pedagógica que permitiera entretener los saberes de los estudiantes, los contenidos escolares, los conocimientos de la maestra y la cultura con los intereses de cada uno de los actores educativos logrando materializar en tres módulos de aprendizaje las diferentes posibilidades de trabajo pedagógico que posteriormente se constituyeron en motivo de análisis a fin de revelar los avances frente a las diferentes perspectivas que los estudiantes poseían de: maestro, lengua castellana y escuela.

Asimismo, la aplicación de los módulos de aprendizaje como estrategia pedagógica contribuyó al mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de los estudiantes, el módulo de Guión obra de teatro hizo posible que cada estudiante creara, a través del lenguaje oral y escrito, su respuesta frente a la diversidad de problemáticas sociales y se formara como un sujeto crítico y autónomo que expresa ideas, pensamientos y sentimientos frente a toda la comunidad educativa sin temor de ser motivo de burla sino de reflexión por atreverse a ser protagonista del trabajo escolar.

En el módulo de artículos de opinión, los estudiantes lograron interpretar y comprender su realidad inmediata desde su propio punto de vista construyendo sus propios argumentos, no solo a través de la oralidad si no también plasmando y organizando textualmente toda la información para ser analizada por diferentes lectores con variedad de gustos, imaginarios y mentalidades.

El módulo de novelas cortas de Ciencia Ficción, contribuyó a la exploración de la imaginación y creación de mundos aún no existentes, como pretexto para la producción de nuevas novelas de su propia autoría, las cuales sirvieron como base para demostrar que los textos narrativos se pueden trabajar no solo desde la

realidad del contexto si no también desde la fantasía.

De igual modo, el trabajo pedagógico en esta segunda fase, posibilitó que el estudiante se acercara a la maestra y a sus otros compañeros para lograr un objetivo común: leer y escribir. Y en la medida en que cada uno de ellos se concientizaba de ello, se rompía con estereotipos sociales tales como: “el maestro es el que sabe y quien tiene la última palabra”, “yo no puedo escribir eso” o “el estudiante es una computadora, solo almacena conocimientos”. Así, las prácticas pedagógicas no solo se convirtieron en un espacio para escribir sino para poner en práctica cada uno de las competencias individuales, necesarias en el trabajo de grupo.

De este mismo modo, la realización de la última fase permitió identificar el grado de avance y de necesidad de seguir mejorando en las practicas pedagógicas no sólo para mejor dominio del idioma sino del reconocimiento del estudiante como protagonista de la enseñanza, proceso que se somete a la constante y valiosa participación de los adolescentes y jóvenes en su proceso formativo.

De este modo, se puede concluir que el uso de los módulos de aprendizaje como alternativa de solución a la situación problemática específica detectada durante la primera fase contribuyó en el mejoramiento y dinamización de los procesos de lectura y escritura puestos en práctica por los estudiantes de séptimo grado del colegio Andrés Páez Sotomayor.

11. RECOMENDACIONES

Partiendo de los ideales promovidos por las instituciones educativas y por la concepción de escuela donde se busca “la formación integral y social del ser humano”, se hace indispensable que las instituciones escolares promuevan en los planes de área de humanidades un espacio donde se privilegie no solo los contenidos sino también la posibilidad de hacer uso de esos contenidos en la escuela y lo más importante, que esto no se quede escrito sino que realmente pueda ser experimentado por los maestros, estudiantes y demás actores educativos y los procesos de formación y transformación social.

De otro lado, cuando la institución brinde esos espacios, los maestros deben apropiarse de ellos y valorarse como sujeto formador y no como transmisor de conocimientos para poder aprovechar todo el potencial humano que esta presente en las aulas. Asimismo, los maestros como sujetos dinamizadores deben comprometerse conjuntamente con los estudiantes, directivos y padres de familia, y trascender el discurso pedagógico de tal modo que la búsqueda de soluciones y de oportunidades para aprender no sea solo desde los monólogos escolares, los textos y las tareas escolares sino también desde la experiencia que reafirme la identidad como sujeto social que generan reflexión y realización humana.

De igual manera, a los estudiantes se les recomienda que se apropien del rol como sujetos activos y responsables de su proceso de formación, y continúen explorando, imaginando y re-creando nuevas formas de concebir el mundo y de mejorar su contexto social próximo dejando de ser “objetos receptores” y convirtiéndose en sujetos que se interesan por ser generadores de conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

ALLIENDE, Felipe y CONDEMARIN, María. La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile, 1993.

ANDER –EGG, Ezequiel. Técnicas De Investigación Social. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, 1993.

BAJTIN, Mijael. Estética de la Creación Verbal: “El Problema de los Géneros Discursivos”.México: Editorial siglo XXI, 1982.

BEST, Jhon. Cómo Investigar en Educación. Madrid: Ediciones Morata, 1965.

CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. Las cosas del decir: Análisis del Discurso Escrito. Editorial Ariel Lingüística. España, 1999.

CERDA, Gutiérrez Hugo. La Pedagogía de Proyectos: Algo más que una Estrategia. Santa fe de Bogotá: Revista Magisterio, _____.

DE CASTRO, Margarita y otros. La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá, 1994.

DE NICOLAS, Luís. Escuela para padres y maestros. México. Enciclopedia de Pedagogía, Tomo 2, España, Editorial Espasa, 2004

DE TEZANOS, Araceli. Una Etnografía de la Etnografía. Ediciones Antropos. Santa fe de Bogotá, 1999.

ELLIOT, John. La Investigación Acción en Educación. Madrid: Ediciones Morata,

1994.

EVALUAR PARA TRANSFORMAR. Aportes de la prueba SABER al trabajo en el aula. Una mirada a los fundamentos e instrumentos de lenguaje. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior. ICFES.2003.

FRIAS, Matilde. Procesos Creativos para la Construcción de Textos. Santa fe de Bogotá: Editorial Magisterio, 1996.

GARCÍA, Liliana. Asociación Académica del ITESO. México. (Fecha de consulta: Febrero 14 de 2005). Internet: <http://acadi.iteso.mx/acadi/articulos/unidad2.htm#inicio>

Informe final de resultados de la evaluación de competencias básicas en el lenguaje y matemáticas 2002, 2003.

JOLIBERT, Josette. Formar Niños Productores de Texto. Chile: Editorial Dolmen, 1995.

_____, Josette. Interrogar y Producir Textos Auténticos: Vivencias en el Aula. Chile: Editorial Dolmen, 1998.

JURADO, Fabio. Investigación, Escritura y Educación: Narrativa y Competencia Comunicativa en el Aula de Clase, Cap. 2. Santa fe de Bogotá.: Editorial Plaza & Jane, 1999.

_____, Valencia. Fabio. Investigación Escritura y Educación. Plaza Y Janes Editores. Bogota 1999.

_____, Fabio. La lectura como movimientos interpretativos y evaluativos.

Colección mesa redonda. Editorial magisterio, Bogotá

LUNA, Maria Elvira y VASQUEZ, Raquel. La Pedagogía de Proyectos en Acción. Santa fe de Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas, 2001.

MARTINEZ, Maria Cristina, Instrumentos de análisis del discurso escrito, editorial

MEN. La enseñanza de la lengua escrita y la escritura. Serie pedagogía y currículo No 6. Santa fe de Bogotá, 1993.

_____, Ley General de Educación, Santa Fe de Bogotá, 1994.

_____. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Santa fe de Bogotá: Editorial Magisterio, 1998.

MCKERNAN, James. Investigación Acción y Currículo. Madrid: Ediciones Morata, _____.

MURCÍA, Florián Jorge. Investigar para Cambiar. Colección mesa redonda. Santa fe de Bogotá: Editorial Magisterio, 1992.

NAVAS, Leandro. Practicum: Guía Didáctica 3º de Magisterio. Universidad de Alicante (Fecha de consulta: Febrero 14 de 2005). Internet: <http://www.eduonline.ua.es/practicas/documentos/guianueva.pdf>

PAMPA, Arán de Mirelis. Perspectiva para el estudio de los <géneros <literarios en el fin de Siglo. Argentina: Univesidad nacional de Córdoba. (Fecha de consulta: Marzo 2 de 2005.) Internet: <http://www.2cyberhumanitatis.uchile.cl/14/tx3pampa.html>

PEÑA. G. Joaquín. Cuentos fantásticos. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogota. 1993.

PEREZ, Abril Mauricio y BUSTAMANTE, Guillermo. Evaluación Escolar: ¿Resultados o Procesos? Santa fe de Bogotá: Editorial Magisterio, 1996.

PEREZ, Ángel y SACRISTAN, J Gimeno. Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata. España. 2000.

RESTREPO, Mesa Maria Consuelo. Producción de textos educativos. Ed. Magisterio. Bogotá.1998.

RINCON, Gloria. BUSTAMANTE, Guillermo y otros. La Enseñanza la Lengua Escrita y de la Lectura. Santa fe de Bogotá: Ediciones Publitextos Gráficos, 1994.

RODRÍGUEZ, María y PINILLA, Raquel. La pedagogía de proyectos en acción. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y de Educación. Especialización en Lenguaje y Pedagogía en Proyectos. Bogotá, 2001.

SALAZAR, María Cristina. La Investigación Acción Participativa. Santa fe de Bogotá: Editorial Magisterio, 1992

SPANG, Kart. Géneros Literarios. Madrid: Editorial Síntesis, 1993.

TAYLOR, S.J y BODDAN, R. Introducción a los Métodos cualitativos de la Investigación. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1990.

VAN DIJK, Teun. La Ciencia del Texto. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

_____, Teun. Las estructuras ideológicas del discurso en Ideología y discurso. Barcelona, Ariel Lingüística, Madrid, 2003.

WITTROCK, Merlín. La Investigación de la Enseñanza I. Madrid: Editorial Paidós, 1986.

ANEXOS

Anexo A. Análisis de los resultados de las pruebas de competencias básicas en lenguaje y matemáticas año 2002 – 2003

CONTEXTO DE LA PRUEBA AÑO 2002-2003

La evaluación de competencias básicas en el lenguaje y matemáticas fue organizada por el Ministerio de Educación Nacional con el objetivo de poner en marcha la revolución Educativa que es su política de calidad. Esto lo realiza con los estudiantes de grados 5° y 9° de todos los colegios del país en las dos áreas en un principio nombradas.

La evaluación mide las competencias, en otras palabras, desea saber como los niños hacen uso de su saber en diferentes contextos a los de las clases, tareas y evaluaciones. Es por esto, que la prueba va ligada con el enfoque propuesto por los lineamientos curriculares de lengua castellana: **COMUNICATIVO Y SIGNIFICATIVO**, por tanto se evalúa el nivel de desarrollo de las competencias comunicativa y significativa en los estudiantes.

Según lo planteado por los lineamientos, el eje orientador es la significación. Este eje busca la construcción de variedad de formas que construyen la significación y de esta manera se de la comunicación. La significación es una dimensión que desea llenar de sentido todos los signos que los seres humanos tienen a su alrededor y las relaciones que establece con otros humanos, la cultura y los saberes. Entonces, la tarea fundamental de las instituciones educativas es la de desarrollar habilidades básicas y competencias del lenguaje con el objetivo fundamental de fortalecer la significación.

Con relación a todo lo anterior, el lenguaje ya no es mirado gramaticalmente, asume un papel fundamental de dar significado y la posibilidad de que los

estudiantes se comuniquen de forma oral y escrita con sentido, logrando de esta forma la competencia comunicativa. Esta nueva concepción implica la comprensión de competencia comunicativa en las pruebas, como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comprensiones que el estudiante logra en diferentes contextos y situaciones comunicativas planteadas en la evaluación en textos completos y enunciados.

Por consiguiente, la prueba se estructura en dimensiones del conocimiento donde surgen los grupos de preguntas en la prueba de lenguaje. Estas dimensiones son las siguientes:

1. IDENTIFICACIÓN (repetición de lo que dice el texto)

En estándares: comprender e interpretar. Explorar la literatura

Preguntas que solicitan ubicar información que aparece de manera explícita y literal en el texto. Para resolverlos, el lector selecciona la respuesta que repite sin alteración la información que aparece en el texto.

2. RESUMEN (Paráfrasis)

En estándares: comprender e interpretar. Explorar la literatura

Preguntas que solicitan recuperar información explícito o implícita en el texto. Para resolverlos, el lector selecciona y sintetiza la información. El estudiante debe reconocer la opción que recoge la información textual pero la presenta de una manera diferente.

3. INFORMACIÓN PREVIA (Enciclopedia)

Preguntas que solicitan poner en interacción su saber previo con los saberes que presenta el texto. Para resolverlas, el lector realiza un trabajo de diálogo con el texto, valiéndose de su propia información previa.

4. INTENCIONES DEL TEXTO (Pragmática)

En estándares: Entender como y para que comunicarse

Preguntas que solicitan reconocer y captar las intenciones, las finalidades y los propósitos del autor y del texto. Para responder estas preguntas, el estudiante debe utilizar la información explícita o implícita del texto y su experiencia comunicativa para concluir desde donde y para que se enuncia el texto.

5. GRAMÁTICA

En estándares: Hablar y escribir

Preguntas que solicitan reconocer y captar la función semántica de la gramática en la coherencia del texto. Para resolver estas preguntas, el lector analiza el texto, utilizando su conocimiento sobre los elementos del sistema de la lengua y su función en la construcción de sentido.

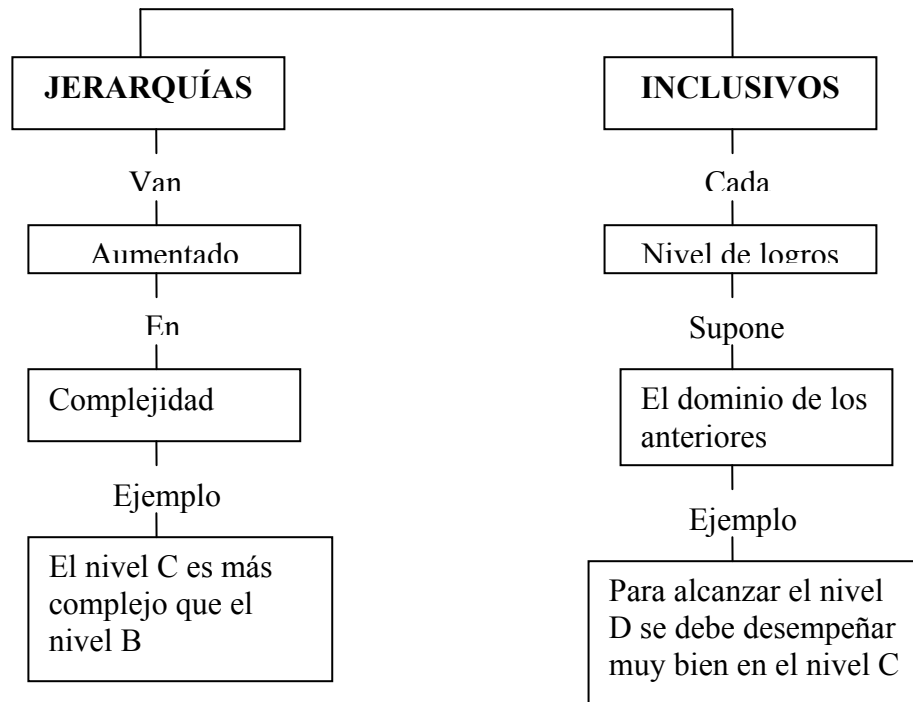
Esta estructura plantea cinco grupos pero en las pruebas de 5° y 9° grado hacen énfasis en:

GRADO 5°	GRADO 9°
* Identificación	* Identificación
* Resumen	* Resumen
* Información previa	* Información previa
* Intenciones del texto	* Intenciones del texto
	* gramática

En esta prueba se busca relacionar los estándares con los grupos de preguntas y se tienen en cuenta solo algunos y los demás se dejan para los docentes los evalúen en sus aulas de clase.

Con relación a la lectura en interpretación de los resultados de la evaluación se basa en diferentes niveles de logro frente a criterios, en el cual se evidencia el nivel de competencia que maneja el niño y la niña en este caso en lenguaje. Los

niveles de competencia son:



Los niveles en lenguaje en grado Quinto y Noveno y los porcentajes de estudiantes esperados en cada nivel son los siguientes:

NIVELES DE LOGRO		PORCENTAJE		SE EVALÚA EN	
		5°	9°	5°	9°
A	Representa el porcentaje que no alcanza el nivel de competencias mínimos.	5%		✓	
B	<u>Comprensión superficial y fragmentada:</u> Solo entiende lo que esta escrito y retiene de manera parcial. El lector hace uso de su “diccionario” mental reconociendo palabras y frases con su respectivo significado arbitrario y las palabras análogas al texto leído cooperan en la retención del sentido. Es el nivel más bajo.	95%		✓	
C	<u>Comprensión del significado básico del texto:</u> Expresa lo leído en otras palabras. Realiza selección y síntesis de la información. Lectura superficial. Dan cuenta de lo que dice el texto, quien lo dice y para que lo dice.	75%	95%	✓	✓

D	<u>Comprensión con interferencias:</u> Hace deducciones y supuestos, lee entre líneas y complementación del texto. El lector establece relaciones y asociaciones entre los significados, reconoce las intencionalidades de los destinatarios, además el uso del lenguaje en diferentes contextos.	55%	75%	✓	✓
E	<u>Relaciona la comprensión entre textos:</u> Utiliza su propio marco de conceptos y relaciona diversos textos, coloca en juego los saberes de múltiples procedencias.		55%		✓
F	<u>Comprensión crítica:</u> Reflexiona lo que lee críticamente. Evalúa e interpreta ideología, intenciones y entorno del texto. Es el nivel más alto.		35%		✓

LOS RESULTADOS

Los resultados que arrojan las pruebas SABER son de gran importancia para la comunidad educativa debido a que brindan un informe sobre el nivel de aprendizaje y desempeño de los estudiantes, indican el nivel de calidad que brinda la institución, y es un referente para la construcción del plan de mejoramiento del colegio.

La estructura del informe que presenta los resultados a las instituciones educativas se organiza en cuatro secciones:

1. Muestra el promedio y la desviación estándar de los puntajes obtenidos por los estudiantes de la institución.
2. Ilustra el porcentaje de los estudiantes de la institución que superan cada uno de los niveles de competencia.
3. Presenta el perfil cualitativo de desempeños a través del cual se puede visualizar las fortalezas y debilidades de cada grado.

A continuación se dará una breve explicación de cómo interpretar los resultados

en compañía de los resultados obtenidos en el año 2003 – 2004.

Las pruebas SABER organizaron la interpretación de sus resultados en cuatro opciones que se complementan entre si y se convierten en el primer fundamento para construir el plan de mejoramiento y son:

- a. Promedio y desviación estándar
- b. Niveles de logro frente a un criterio
- c. Resultados de preguntas
- d. Selección de repuestos y porcentaje de distribución.

A.Promedio y desviación estándar

El promedio muestra de manera global en un rango de 0 a 100 puntos, el desempeño que tuvieron los estudiantes de una determinada institución, a través de los puntajes obtenidos en las dos competencias que se evaluaron por separado.

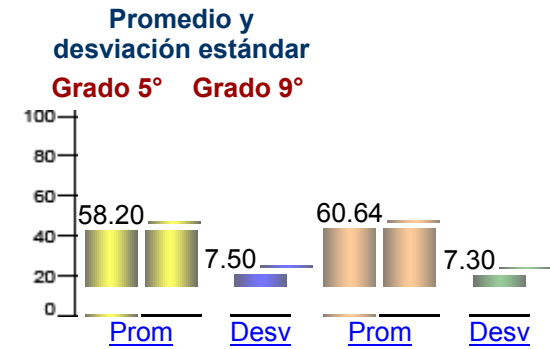
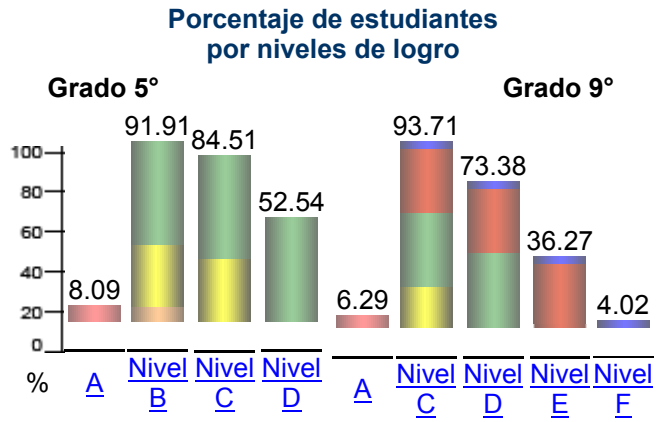
Cada Institución Educativa puede analizar su promedio en compañía del promedio municipal, departamental y nacional, y así saber si esta en nivel alto o bajo con relación a ellos y a que distancia. Se espera que el promedio tienda siempre a 100, o sea, sea alto.

Desviación estándar:

También llamado una medida de dispersión que indica la homogeneidad o heterogeneidad de los niños al responder las preguntas de las pruebas. Homogéneo es cuando la mayoría de los estudiantes resolvió de manera similar el grupo de preguntas, y heterogénea si el grupo de niños respondió de forma regular, otros de forma mal y otros excelentemente. Lo ideal es que la desviación estándar tienda a cero, es decir, sea baja.

Para hacer más real esta información se organizó la puntuación del promedio y la desviación estándar de los resultados de las pruebas 2002 – 2003 del Colegio Andrés Páez de Sotomayor.

RESULTADOS OBTENIDOS A NIVEL NACIONAL (CONSOLIDADO NACIONAL)



NUMERO DE ESTUDIANTES EVALUADOS AÑO 2002 – 2003

Cuadro 1. Numero de estudiantes evaluados año 2002 – 2003

INSTITUCIÓN	SEDES	GRADO	ESTUDIANTES
Colegio Andrés Páez de Sotomayor.	Todas	9º	69

A continuación se presenta el informe de resultados de las pruebas SABER de 2002. 2003 con relación al promedio y desviación estándar, por medio de un análisis cuantitativo.

PROMEDIO Y DESVIACION ESTANDAR

Institución: Colegio Andrés Páez de Sotomayor.

Área: Lenguaje

Cuadro 3. Promedio año 2002 – 2003 comparado con los resultados de las otras entidades.

ENTIDAD	PROMEDIO 2002 - 2003
Colegio Andrés Páez de Sotomayor.	62.77
Bucaramanga	63.05
Santander	61.06
Nacional	60.64

Al analizar el anterior cuadro se puede evidenciar que la institución disminuyó 0.28 puntos en su promedio global frente al municipio de Bucaramanga; y incrementó

1.71 puntos frente al departamento de Santander y aumentó 2.13 puntos a nivel nacional.

Cuadro 4. Desviación estándar año 2002 – 2003

ENTIDAD	DESVIACIÓN ESTÁNDAR 2002 - 2003
Colegio Andrés Páez de Sotomayor.	5.53
Bucaramanga	6.23
Santander	6.86
Nacional	7.30

El promedio global de la desviación estándar de la institución disminuyó 0.7 puntos frente al municipio. Disminuyó 1.33 puntos frente al departamento y 1.77 puntos a nivel nacional. Como la desviación estándar debe tender a cero, este resultado no le favorece a la institución.

B. Por niveles de logro frente a un criterio

El nivel de logro muestra en porcentaje, el desempeño que tuvieron los estudiantes en los diferentes niveles frente al área de Lenguaje.

Cuadro 1. Distribución de los estudiantes según el nivel de competencia año 2002 – 2003. PERDIDA DE ESTUDIANTES ENTRE NIVELES.

ENTIDAD	PORCENTAJE				
	A	C	D	E	F
Colegio Andrés Páez de Sotomayor.	4.35 %	17.39 %	44.93 %	30.43 %	2.90 %
Bucaramanga	3.82 %	18.10 %	31.29 %	39.06 %	7.72 %
Santander	6.24 %	18.29 %	37.75 %	34.08 %	3.65 %
Nacional	6.29 %	20.33 %	37.11 %	32.25 %	4.02 %

Con los anteriores cuadros y las graficas como la institución ha decaído en el progreso en cada uno de los niveles. En el año 2002 – 2003 en el nivel A la institución alcanzo el 4.35% del 5% esperado; por el contrario a nivel de Santander y a nivel nacional superaron ese 5% pasando el límite proyectado. En el nivel C, en el 2002 – 2003 se obtuvo una pérdida del 17.39% del 95% esperado. En el nivel D, el porcentaje de estudiantes que perdieron la prueba fue de 44.93%, se puede decir que la mitad de los estudiantes no alcanzaron este nivel. Con relación al nivel E, la perdida de estudiantes entre niveles fue del 30.43% y por último, el nivel F el porcentaje disminuyó y solo 2.90% perdieron.

C. Interpretación de resultados por grupos de preguntas:

Este análisis de los resultados es una base importante para organizar las prioridades dentro del plan de mejoramiento, por que las dimensiones del conocimiento clasifican las preguntas existentes en las pruebas y lo ideal es encontrar un equilibrio entre las respuestas correctas para cada dimensión del conocimiento.

La escala de calificación es la siguiente:

- **(SB)** = desempeño relativo Significativamente Bajo
- **(B)** = desempeño relativo Bajo
- **(M)** = desempeño relativo Medio
- **(A)** = desempeño relativo Alto
- **(SA)** = desempeño relativo Significativamente Alto

Desempeño relativo por grupos de preguntas o tópicos 2002 – 2003

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
Resumen	M	Conocimiento previo	S B	Intenciones del texto	A	gramática	SA

Analizando el cuadro anterior, se evidencia que existe equilibrio entre el puntaje obtenido y el porcentaje de estudiantes que lograron en cierta medida el porcentaje esperado. Entonces la institución esta fuerte en gramática, intenciones del texto y un poco menos en el resumen, pero en las otras dimensiones es necesario organizar acciones de mejoramiento porque los otros desempeños fueron significativamente bajos y fortalecer los otros desempeños aunque se haya obtenido un buen puntaje.

Anexo B. Encuesta aplicada a los estudiantes de sexto grado.

COLEGIO ANDRÉS PÁEZ DE SOTOMAYOR

Nombres y Apellidos: _____ Grado: _____
Dirección Residencia: _____ Edad: _____
Nombre del Padre: _____ Ocupación: _____
Nombre de la Madre: _____ Ocupación: _____
Número de Hermanos: _____ Lugar que ocupa entre ellos: _____
Es estudiante: Nuevo: _____ Antiguo: _____ Repitente: _____

¿Qué es lo que más le gusta hacer en el tiempo libre? _____

¿Le gusta leer? Si _____ No _____ Por qué? _____

¿Qué lee? _____

¿Le gusta escribir? Si _____ No: _____ Por qué? _____

¿Sobre qué escribe? _____

Gracias

- **Trascripción de la entrevista realizada a 5 estudiantes del grado 6º**

M I: entrevistador

E1, E2, E3, E4 y E5: estudiantes entrevistados.

1. ¿Les gusta el español? ¿Por qué?

E1: eh.... Si, porque la profesora la hace divertida, o sea, a veces si pero a veces no, porque si uno no hace la tarea entonces no es divertida.

E2: Si porque hay escribimos bastante y leemos

E3: No, porque lo que no me gusta de la profesora es que ella nos empieza a regañar y a amenazar con ponernos malas notas y no sé qué... y a mi me tiene hato esa profesora, o sea, es que uno llega sin tareas y empieza a dar un discurso que uno ni a todo el mundo le favorece, entonces a uno le provoca hasta salirse del salón.

E4: Pues... a mi no me gusta mucho pero tampoco me disgusta porque a veces es aburrido y a veces no.

2. ¿Qué hacen en las clases de español?

E2: Pues la profesora nos hace trabajos... y a leer... y a veces nos hace evaluaciones y nos pone a leer un libro y nos deja un tiempo y nos hace la evaluación y ya.

E3: Pues la profe llega, saluda y después empieza con la clases, nos hace dictados y nos pone tareas.

3. ¿Cuál fue la dinámica de lectura en el libro El Principito?

E1: nosotros lo leímos y a los cinco días tuvimos la evaluación sobre todo el libro, o sea, hacer un recuento y hablar sobre el señor que lo escribió, o sea, hablar todo sobre los personajes. Toda traducirlo todo a una hoja y esperar a ver si a la profe le gusta y si no esperar la recuperación.

6. ¿Cómo evalúa la docente los trabajos que ustedes le presentan?

E5: pues ella evalúa, le dice a uno que haga un resumen y uno lo hace empezando por la primera parte hasta el final y ya, ella le dice a uno si sí o no.

5. ¿Si el resumen les queda mal tienen la oportunidad de volverlo a presentar?

E4: Si... en la recuperación!!. Nos dice que volvamos a leer el libro para la recuperación.

6. ¿Cómo son las tareas de español?

E3: en las tareas de español nos ponen a averiguar, esto...¿cómo se llama?... la , esto, estos o sea, nos pone a averiguar sobre los verbos, a hacer carteleras sobre la ortografía ya acá cuando tuvimos una exposición sobre carteleras.

E2: nos toca hacer biografías de Gabriel garcía Márquez, de Manuel Elkin Patarroyo y para el día del idioma decirlas.

7. ¿Para ustedes qué es escribir?

E1: es una forma de expresarse con otra persona, por ejemplo, haciendo cartas, o sea, decir todo lo que uno siente y además uno puede sacra una buena nota

E5: es por ejemplo, cuando nos ponen a consultar, pasar todo lo que dice hay al cuaderno y así a uno de ponen excelente o mal.

8. ¿Para ustedes que es leer?

E5: Para uno es como... un aprendizaje... para conocer más

E2: Leer es decir en voz alta la lectura que nos da la profesora.

E4: Es una lectura

E3: Es... una lectura

8. ¿Cómo evalúa la profesora el proceso lector?

E1: Nos para al frente del tablero y empezamos a leer para todos en voz alta. Casi una hoja o media, y nos va calificando la voz, y si uno se equivoca vuelve a empezar.

9. ¿Leen por iniciativa propia?

E4: No, leo porque me toca. Es que es aburrido esas cosas que nos dan aquí en el colegio.

E1: Porque la profesora nos dice que va a evaluar el libro, o si no no.

E2: Nooo, pero a veces si leo las fotocopias que ella nos da.

10. ¿Qué leen en sus casas?

E2: leo las historietas de Mickey, yo se las leo a un niño que es mi primo.

E5: Yo le leo cuentos a mi hermano, cada vez que él se va a dormir yo le leo cuentos y ahí voy aprendiendo lo que es la escritura.

E1: Yo leo con mi papá, el es médico, entonces el trae cosas a la casa para que todo aprendamos, además me gusta leer el periódico pero la parte de las historietas.

11. ¿Sobre qué les gustaría leer y escribir en la escuela?

E5: los libros de crímenes, porque es interesante todo eso de que una persona pueda matar a otra.

E4: Los de Misterio

E1: Los de Terror

E3: Cuentos, pero también de cosas que pasen en la realidad que uno conoce

E2: Pues a mi me gustaría las cosas fantásticas pero también reales

Anexo C. Presentación Obra de Teatro





Anexo D. Documentos de análisis para la construcción del guión teatral.

Romeo y Julieta

PRÍNCIPE

Dadme la carta, quiero verla. ¿Dónde está el paje del conde? El que llamó a la guardia. Di, ¿qué hacía vuestro amo en este lugar?

PAJE

Vino con flores para la tumba de su amada. Me dijo que me alejara y así lo hice. Vino entonces alguien con una antorcha y abrió la tumba y rápidamente mi amo se precipitó sobre él. Corrí entonces a alertar a la guardia.

PRÍNCIPE

Esta carta confirma las palabras de fraile Lorenzo. Habla de su amor, de cómo supo de la muerte de Julieta. Dice aquí que compró un veneno a un pobre boticario, y cuenta cómo vino a la tumba a morir y yacer junto a su amada. Óiganme los dos enemigos ¡Capuleto! ¡Montesco! Ved la maldición que cayó sobre vuestro odio; el cielo halló la forma de matar vuestro gozo con amor, y yo, al tolerar vuestras discordias, he perdido a dos de mi familia. Todos sufrimos el castigo



CAPULETO

Dadme vuestra mano, Montesco, hermano mío.

Esta es la dote de mi hija nada más
puedo pedir.

MONTESCO

Yo sí puedo daros más pues he de erigirte una estatua de oro
de Julieta, de modo que, mientras Verana exista, ninguna otra imagen
ha de ser tan honrada como /a de vuestra fiel y sincera hija.

CAPULETO

Con igual esplendor, y junto a ella, yacerá Romeo.

¡ Oh, pobres víctimas de nuestro odio!

PRÍNCIPE

La mañana trae consigo una paz lúgubre; el sol, apenado,
No asoma su cabeza. Vayamos, que hemos de hablar de
estos hechos tristes. Unos serán perdonados,
otros tendrán su castigo, pues historia tan penosa nunca hubo, como ésta de
Julieta y Romeo.
Salem todos.

William Shakespeare

Esperando a Godot

Acto primero

(Fragmento)

Camino en el campo con árbol, al anochecer

Estragón, sentado en el suelo, intenta descalzarse. Se esfuerza haciéndolo con ambas manos, fatigosamente. Se detiene, agotado, descansa, jadea, vuelve a empezar. Repite los mismos gestos. Entra Vladimir.

Vladimir: ¿Y si nos arrepintiésemos?

Estragón: ¿De qué? ..¿De haber nacido?... Delicioso lugar (Se vuelve, avanza hasta la rampa, mira hacia el público) Semblantes alegres (Se vuelve hacia Vladimir) Vayámonos.

Vladimir: NO podemos.

Estragón: ¿Por qué?

Vladimir: Esperamos a Godot.

Estragón: Es cierto (pausa) ¿Estás seguro de que es aquí?

Vladimir: ¿Qué?

Estragón: Donde hay que esperar.

Vladimir: Dijo delante del árbol.

Estragón: Ya debería estar aquí... ¿Y si no viene?

Vladimir: Volveremos mañana,

Estragón: Y pasado mañana. "

Vladimir: -Quizá.

Seis personajes en busca de autor

Director: -(Furioso) ¡Estoy ensayando! (Volviéndose hacia el público) ¿Quiénes son esos señores? ¿Qué buscan? "

Padre: Somos nosotros, caballeros. Venimos en busca de un autor

Director: (Entre asombrado y colérico) ¿De un autor? ¿Qué autor?

Padre: Uno cualquiera...

Director: Tienen ustedes ganas de bromear?

Padre: Al contrario, caballero...

Director: Bueno, hagan el favor de marcharse

Padre: (Dolido, con dulzura) Caballero.... usted sabe que la vida está llena de absurdos que ni siquiera necesitan parecer verosímiles.

Director: ¿Qué diablos está usted diciendo?

Padre: Digo que la locura sería precisamente lo contrario: esforzarse en crear cosas verosímiles para que parezcan verdaderas. Por otra parte, lo que usted llama locura. ..es la razón de ser del oficio de ustedes.

.Estructura del texto principal de una obra de teatro.

DIVISIÓN	FORMAS DE EXPRESIÓN	DESARROLLO DE LA ACCIÓN
Los actos: marcan la subida y la bajada del telón	Diálogo: conversación que se da entre los personajes.	Exposición: es el principio de la obra y allí se presentan los datos más importantes de ella.
Cuadro: la parte del texto marcada por el cambio del decorado en la escena.	Monólogo o soliloquio: es el modo de expresarse cuando un solo personaje esta hablando.	Nudo: es el momento en donde la trama de la obra se complica.
Escena: es la parte de la obra que viene determinada por la salida o entrada de actores.	Aparte: es la forma de hablar de varios personajes que utilizan o dicen algo sobre la obra y los demás personajes fingen no enterarse.	Desenlace: momento culminante de la obra en donde se resuelve el problema.

ESTRUCTURA DEL TEXTO SECUNDARIO DE UNA OBRA DE TEATRO.

LA ACCIÓN	LOS PERSONAJES
Datos sobre el lugar en el que se desarrolla la acción, los decorados, la época, el mobiliario, etc....	Vestuario, movimientos, gestos, tono de voz, intencionalidad expresiva etc....
La iluminación con el que se expresa la hora del día.	
Los sonidos para indicar o provocar diversos efectos,	

Anexo E. Producción de los estudiantes. Texto: Guiones de obra de teatro.

José David Chia Serrano

GUION

16/01/19/05

Mamá: le prepare un pastel a mi esposo para su cumpleaños

Hija: mamá que estas haciendo

Mamá: voy a darte la mejor sorpresa a tu padre y espero que todo me salga bien

Hijo: hermana, mamá vengán aquí a la sala para cantarle el cumpleaños a papá

padre es el mejor cumpleaños que he pasado en mi vida porque estoy con mi familia

~ madre: y eso no es todo te voy a traer la sorpresa que te tengo

Hija: eso te va a encantar papá desde la cocina se oyo un grito

Mamá: quien se como el pastel

Hija: yo no fui porque sabia que era una sorpresa

Hijo yo tampoco, además no sabia que les iba a dar esa sorpresa

~ Padre: Entonces quien fue el hombre invisible

Guión

La venganza del tuerto

Argumento: Andrés un muchacho muy estudioso estaba muy enamorado de Carol una chica de su escuela pero él era muy tímido. Un día decidió declararsele pero se llevó la sorpresa de que ella estaba comprometida con un chico, muy libre pero nunca hacía lo debido, de esos de los que están metidos en vicio y son drogadictos se llamaba Juan Carlos él se puso celoso y reto a Andrés a pelea.

Cuando empezaron a pelear todo fue muy tarde y Andrés venció a Juan Carlos y le juró que se iba a vengar y le pesara todo lo que hizo y deseara no haberlo echo, tiempo después la venganza de Juan Carlos alias el tuerto...

Andrés: hola Carol ¿como esta la escuela?

Carol: la escuela esta muy bien

Andrés: oye Carol es que te quiero decir algo

Carol: ¿si?

Andrés: lo que pasa es que desde el momento en que te vi me gustaste

Carol: como así ósea que estas enamorado de mí

Andrés: si pero quiero saber si quieres ser mi novia

Carol: pues es que no puedo Andrés porque yo estoy comprometida con Juan David

Andrés: pero como así por que no me dijistes nada

Carol: es que no quería romper tu corazón

Juan David: que es lo que pasa aquí

Carol: nada Andrés ya se iba cierto

Andrés: si ya me iba

Juan David: Le estabas coqueteando a ese tipo

Carol: que le pasa esta loco sabe que yo me voy

Juan David: yo se que ese tipo me quiere quitar a carol pero se muy bien que debo hacer.

Juan David: nos vemos ala salida

NOMBRE = JONATHAN GUTIERREZ RODRIGUEZ

TEMA = EL PROYECTO DE LA BRUJA DE BLEY

GRADO = 7-2

CODIGO = 18

MAYO 26 105

SUCCION

THERRY = MICHEL PRESTAMO EL MAPA, PUES HE AS MAS DE CUATRO HORAS BUSCANDO EL CAMINO Y SIEMPRE LLEGAMOS AL MISMO SITIO Y QUIERO VER SI YO PUEDO ENCONTRAR UNA SALIDA POR QUE YA ESTA LLEGANDO LA NOCHE Y NOS VAMOS A QUEDAR ATRAPADOS EN EL MEDIO DEL BOSQUE,

MICHEL: ¿ EL MAPA? YO CREY QUE LO TRAIA ALGUNO DE USTEDES DOS PUES HACE RATO NO LO TENGO, NO PUEDE SER AHORA SI ESTAMOS PERDIDOS

PITHEA = PUES SI ESTAMOS PERDIDOS IGUAL TU NO SALAVAS NADA CON MIRAR Y LEER ES MAPA, POR ESO CUANDO ESTABAS DESANANDO SE TE CAYO EL MAPA Y YO LO LOGTE Y LO DESTREVI PUES NOS ESTABA VOLVIENDO LOCOS.

MICHEL: ERES UN DESGRACIADO NOS DEJASTE EN MEDIO DE LA NADA

THERRY: CALIA MICHEL PUES SEVA TENDREMOS QUE PASAR LA NOCHE EN ESTE ARRIBO BOSQUE JUNTO A LA BRUJA DE BLEY. MATOR ARMEMOS LA CACPA PUES YA SE ESTA OSURCECENDO

PITHEA = JA, JA, JA... LE TIENEN MIEDO A LA BRUJA DE BLEY, ESTA NOCHE VENDRA POR NOSOTROS Y NOS COMERA A TODOS. YO QUIERO LEA EL VITIMO PARA VERLES A USTEDES LA CARA DE SUSTO CUANDO LA BRUJA SE LOS ESTE COMIENDO

DEATTONES

- * EL BOSQUE ES SIEMPO Y NO TIENE SALIDA
- * LOS TRES CORREN POR EL CON MIEDO
- * MICHEL Y SARAVAY PEDIA PERDON A SUS PADRES

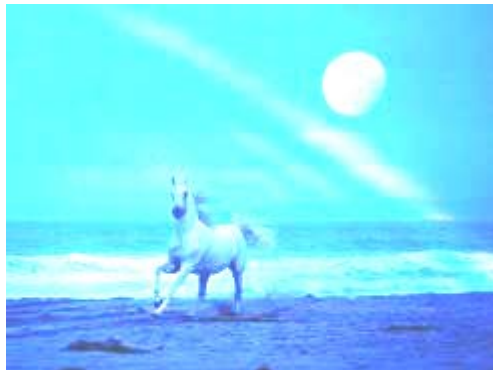


Anexo F. Texto literario: “Botella al mar para el dios de las palabras” por Gabriel García Márquez.

“Botella al mar para el dios de las palabras”*

Gabriel García Márquez

A mis doce años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta. Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: ¡cuidado! El ciclista cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo: ¿ya vio lo que es el poder de la palabra? Ese día lo supe. Ahora sabemos, además, que los mayas lo sabían desde los tiempos de Cristo, y con tanto rigor que tenían un dios especial para las palabras. Nunca como hoy ha sido tan grande ese poder. La humanidad entrará en el tercer milenio bajo el imperio de las palabras. No es cierto que la imagen esté desplazándolas ni que pueda extinguirlas. Al contrario, está potenciándolas: nunca hubo en el mundo tantas palabras como tanto alcance, la autoridad y el albedrío como en la vida actual. inventadas, sacralizadas por la libros desechables, y publicidad; habladas radio, la televisión, el altavoces públicos; gorda en las paredes susurradas al oído en las penumbras del amor.



inmensa Babel de Palabras maltratadas o prensa, por los por los carteles de y cantadas por la cine, el teléfono, los gritadas a brocha de la calle o

No, el gran derrotado es el silencio. Las cosas tienen ahora tantos nombres en

* Texto leído en el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española Zacatecas, México, 1997

tantas lenguas que ya no es fácil saber cómo se llaman en ninguna. Los idiomas se dispersan sueltos de madrina, se mezclan y confunden, disparados hacia el destino ineluctable de un lenguaje global.

La lengua española tiene que prepararse para un ciclo grande en ese porvenir sin fronteras. Es un hecho histórico. No por su prepotencia económica, como otras lenguas hasta hoy, sino por su vitalidad, su dinámica creativa, su vasta experiencia cultural, su rapidez y fuerza de expansión, en un ámbito propio de diecinueve millones de kilómetros cuadrados y cuatrocientos millones de hablantes al terminar este siglo. Con razón un maestro de letras hispánicas en los Estados Unidos ha dicho que sus horas de clase se le van en servir de intérprete entre latinoamericanos de distintos países. Llama la atención que el verbo pasar tenga cincuenta y cuatro significados, mientras en la república del Ecuador tienen cinco nombres para el órgano sexual masculino, y en cambio la palabra condoliente que se explica por sí sola, y que tanta falta nos hace, aún no se ha inventado. A un joven periodista francés lo deslumbraban los hallazgos poéticos que encuentran a cada paso en nuestra vida doméstica. Que un niño desvelado por balido intermitente y triste de un cordero dijo: “parece un faro”. Que una vivandera de la Guajira colombiana rechazó un conocimiento de toronjil porque le supo a Viernes Santo. Que don Sebastián de Covarrubias, en su diccionario memorable nos dejó de su puño y letra que el amarillo es el color de los enamorados. ¿Cuántas veces no hemos probado nosotros mismos un café que sabe a ventana, un pan que sabe a rincón, una cereza que sabe a beso?

Son pruebas al canto de la inteligencia de una lengua que desde hace tiempos no cabe en su pellejo. Pero nuestra contribución no debería ser la de meterla en cintura, sino al contrario, liberarla de sus fierros normativos para que entre en el siglo veintiuno como Pedro por su casa.

En ese sentido me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática termine por nosotros.

*SIMPLIFIQUEMOS LA
GRAMÁTICA ANTES
QUE LA GRAMÁTICA
TERMINE POR
SIMPLIFICARNOS A
NOSOTROS*

Humanicemos sus leyes, aprendamos de las lenguas indígenas a las que tanto le debemos lo mucho que tienen todavía para enseñarnos y enriquecernos, asimilemos pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir, negociemos de buen corazón con los gerundios bárbaros, los qués endémicos, el dequeísmo parasitario, y devuélvamos al subjuntivo presente el esplendor de las esdrújulas: vayamos, cántemos en vez de cantemos o el armonioso muéramos en vez del siniestro muramos. Jubilemos la ortografía terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y la jota, y pongamos mas uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer lagrima donde diga lágrima, no confundirá revólver con revolver. ¿Y qué de nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una?


Son preguntas al azar, por supuesto, como botellas arrojadas al mar con la esperanza de que les lleguen al dios de las palabras. A no ser que por estas osadías y desatinos, tanto él como nosotros terminemos por lamentar con razón y derecho, que no me hubiera atropellado a tiempo aquella bicicleta providencial de mis doce años.


Anexo G. Texto “La cognición afectiva” de Luis Carlos Restrepo.


“La Cognición Afectiva”



Luis Carlos Restrepo


Las aulas, tan propicias a la formación de una verdad abstracta y metafísica, no parecen serlo al tema de la ternura. Desde hace varios siglos la ternura y la afectividad han sido desterradas del palacio del conocimiento. Los profesores, como se decía del gran Charcot, actúan como auténticos mariscales de campo, sea al momento de anunciar su verdad o cuando se aprestan a calificar el aprendizaje. Desde las tempranas experiencias de la escuela se adiestra al niño en un saber de guerra que pretende una neutralidad sin emociones, para que adquiera sobre el objeto a conocer un dominio absoluto, igual al que pretenden obtener los generales que se toman las poblaciones enemigas bajo la divisa de tierra arrasada.

El entredicho que separa la intelección de la afectividad parece tener su origen en que, frente a una percepción mediada por el tacto, el gusto o el olfato. Occidente prefirió el conocimiento de los exteroceptores o  receptores a distancia, como lo son la vista y el oído. La nuestra es una cultura visoauditiva. Condicionante tan certero, que los padres de la iglesia y el mismo Santo Tomás concibieron el cielo como un paraíso visual donde tendríamos por toda la eternidad la visión beatífica de Dios, excluyendo la posibilidad de un cielo táctil, sentido que también habían censurado en la Tierra. La escuela, autentica heredera de tradición visoauditiva, funciona de tal manera que el niño para asistir al aula, se bastaría con tener un par de ojos, sus oídos y sus manos excluyendo para su comodidad los otros sentidos y el resto del cuerpo.

Si pudiera hacer  cumplir una orden semejante, la escuela pediría a los niños que vinieran a clase solo con sus ojos y oídos, a caso acompañados por la mano en actitud de agarrar un lápiz, dejando el resto del cuerpo en su casa a buen resguardo. “Mirar y no tocar se llama respetar” es una expresión que ejemplifica el deseo del maestro de excluir cualquier experiencia que pueda comprometer al niño en la cercanía y la intimidad. La intromisión del tacto, el gusto o el olfato en la dinámica escolar se vive como amenazante, pues la cognición ha quedado limitada al ejercicio de aquellos sentidos que pueden hacerse manteniendo la distancia corporal.

El aula está diseñada para una comunicación visoauditiva que sirve de soporte al  ejercicio de la lectoescritura. El olfato aparece como un sentido de menor valía, siguiendo el razonamiento Kant, que en sus lecciones de antropología pragmática, no contento con declararlo en sentido superfluo se queja de su existencia, sugiriendo que no tenerlo nos ahorrará muchísimas sensaciones desagradables. Se niega de plano un tipo de conocimiento contextual y práctico, referido a situaciones conflictivas de la vida cotidiana en las cuales no podemos realizar una tajante separación entre el sujeto cognoscente y objeto conocido.

El olor no permite exterioridad  ni distancia. Estamos imbuidos en él como estamos en la existencia  diaria acosados por fuerzas que nos envuelven y comprometen corporalmente. Expulsar el olfato del aula y de la escuela es tomar a los educandos anósmicos en lo que tiene que ver con el poder a fin de someterlos bajo la figura de una razón que se presenta ecuánime soberana y bondadosa.

El tacto, el mas humano de  los sentidos, el único que no está localizado ni focalizado en un solo órgano pues se extiende por todo nuestro cuerpo, no tiene lugar asignado dentro de los esquemas

pedagógicos.

Al excluir el tacto y el olfato del proceso pedagógico se niega la posibilidad de fomentar una intimidad y cercanía afectiva con el alumno, a fin de perpetuar una distancia corporal que afianza la posición de poder del maestro, tornada ahora verdad incontrastable. La tarea del pedagogo es formar sensibilidades para lo que debe pasar de la razón teórica a la razón sensorial y contextual, cincelando el cuerpo sin pretender atraparlo en la dureza del código o aplastarlo con la arrogancia profesoral que desconoce las potencialidades de la singularidad humana.

Anexo H. Historia del periodismo en Colombia.

HISTORIA DEL PERIODISMO EN COLOMBIA

El periodismo en Colombia nace con la publicación del Aviso del Terremoto y de la Gaceta de Santafé (1785), publicaciones que sólo se editaron una vez, pero que mostraron los conocimientos y aptitudes de quien es considerado el padre del periodismo colombiano, Manuel del Socorro Rodríguez, quien, paradójicamente, era cubano. Unos años más tarde, en 1791, el mismo Manuel del Socorro Rodríguez funda un periódico que ya no se limitaría a una única edición, y que es considerado como uno de los más importantes de la época en Latinoamérica: el Papel periódico de la ciudad de Santa Fe, primer periódico oficial de la capital.

El periodismo colombiano, desde siempre, ha estado muy ligado a hechos de índole política, pues siempre ha servido como vehículo de expresión de quienes se encargan del hacer político, aunque también ha prestado su espacio a los ciudadanos del común que buscan ser oídos.

Tanto en tiempos de la Colonia como en tiempos de la Independencia, el periodismo pretendía, por encima de todo, denunciar lo que sucedía con los ejércitos españoles y libertadores, así como con todas las injusticias que se vivían durante la existencia del Virreinato. Esta concepción del periodismo, en una época donde sólo podían hablar libremente quienes estaban en la cabeza del poder, condujo a varios personajes colombianos, entre ellos Antonio Nariño, a ser desterrados del país; es decir, a ser obligados a vivir fuera de éste.

Pero el periodismo también ha estado muy vinculado con la literatura, pues muchos grandes escritores del pasado y del presente han comenzado a surgir en las letras gracias a sus escritos dentro del periodismo. Prueba de esto son los casos de Rufino José Cuervo, Jorge Isaacs, Gabriel García Márquez, Germán Castro Caycedo, Héctor Abad Faciolince, entre otros.

Una vez se establece el periódico como la mayor fuente de expresión y de formación para los futuros periodistas (ya que no existían las escuelas para esto),

empiezan a surgir cientos de periódicos que cierran filas en torno a una ideología o a una figura política (por ejemplo, en los años inmediatamente posteriores a la culminación de la gesta de Independencia, cada impreso declaraba sus inclinaciones, bien fuesen de índole pro-bolivariana o de índole pro-santanderista; o, durante la época de la violencia bipartidista, declaraban si eran liberales o conservadores). Así las cosas, era obvio que quien adhiriese a un bando era, por descontado, enemigo del otro, de tal suerte que la objetividad no era algo que estuviese a la orden del día en el periodismo colombiano.

Este modelo empieza a cambiar cuando aparece el Frente Nacional, el cual fue un acuerdo político llevado a cabo entre conservadores y liberales para que, durante cuatro años, gobernara un partido y, durante los siguientes cuatro, otro; esto con el fin de acabar con la violencia generalizada que se vivía en el país, violencia que tenía su génesis en el fanatismo con el que las personas defendían y entendían las ideas políticas liberales y conservadoras. El periodismo jugó un papel esencial en la preservación de los acuerdos del Frente Nacional, pues evitó escribir en las páginas de los periódicos más importantes opiniones y comentarios que pudieran crear serias discrepancias.

En esta época ya existía la radio, que había llegado al país en la década de los años veinte. Con ella nacen los medios masivos de comunicación, así como una nueva manera de hacer periodismo, pues la inmediatez y la agilidad se convirtieron en premisas fundamentales tanto para las emisoras como para el público que las escuchaba y atendía fielmente a lo que los medios dijese. La radio era, definitivamente, el medio preferido para enterarse de lo que estaba sucediendo, mientras que los periódicos eran el medio de análisis en el que los políticos e intelectuales opinaban y debatían los hechos ya acaecidos. En la actualidad, esto continúa siendo así, aunque ello no implica que análisis e información sean condiciones exclusivas de uno u otro medio.

Junto con la radio también aparecieron las primeras leyes y decretos que buscaban limitar la libre expresión; sin embargo, ésta siempre ha estado amparada por la Constitución Nacional, en la que, desde siempre, se ha

apoyado la libertad de prensa, siempre y cuando ésta (la prensa) actúe bajo ciertos parámetros de responsabilidad social y de ética que ha de mantener a toda costa. Aún así, lo anterior no implica que no hayan habido momentos y circunstancias en los que la libertad de prensa haya sido coartada (ejemplo de ello es el que se dio durante el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla, en el que algunos periódicos fueron obligados a cerrar por su resuelta oposición al Gobierno, así como por sus repetidas negativas a hacer rectificación alguna).

Sin embargo, fue el gobierno de Rojas Pinilla el que hizo llegar la televisión al país en 1954, lo que no deja de resultar un tanto paradójico si se tiene en cuenta que la televisión es el medio que ha posibilitado mayores cambios sociales en el país, así como el que contribuyó a un mayor y más eficaz ejercicio de la libertad de prensa. Con la televisión se comenzó a definir el imperio de la imagen como medio de expresión y constatación irrefutable de la realidad (ello en apariencia, obviamente, pero es que, frente a los ojos del gran público, la televisión parecía estar imbuida de una cierta naturaleza "mágica" que potenciaba infinitamente cualquier discurso o mensaje). Ante esta nueva tecnología, medios como la prensa y la radio procuraron fortalecer las ventajas que, desde antaño, los habían caracterizado, de tal manera que pudieran competir con la "caja mágica". Así, la prensa logró seguir siendo la preferida por los intelectuales y las clases dominantes, mientras que la radio continuó siendo escuchada por aquéllos que no tenían acceso a otro medio por razones económicas o de ubicación geográfica.

La historia del periodismo en Colombia es la historia de los ires y venires de la política y de la economía; es una historia que se puede comprender mucho más fácilmente cuando se escruta con cuidado la historia de la prensa escrita.

El periodismo colombiano, en la actualidad, es dueño de un inmenso poder, poder que, cuando ha sido manejado con ética, responsabilidad y objetividad, ha tenido repercusiones positivas en la sociedad y en el devenir del país, pero que, cuando se ha dejado manipular por intereses coyunturales de tipo político o económico, ha tenido gran responsabilidad en la prolongación o en el empeoramiento de las crisis sucesivas que han dibujado la historia contemporánea de Colombia.

Actualmente, el periodismo hace uso de los medios de los que se ha hablado hasta ahora, pero también de los medios electrónicos que aparecieron a finales del siglo XX (medios que combinan el audio, la imagen y el texto), aunque el uso de estos medios no ha implicado que la forma de hacer periodismo haya cambiado, pues éste se sigue sirviendo de sus herramientas y modos tradicionales para tratar la información. No obstante lo anterior, el ejercicio del periodismo a través de los medios electrónicos permite que éste sea más global y que se encuentre al alcance de cualquiera en cualquier parte del mundo, lo que termina por implicar una gran revolución en la relación tradicional entre emisores (medios) y receptores (público).

Anexo I. Guía de análisis de la película de ciencia-ficción.

STAR WARS

Episodio III. La venganza de los sith

Nombre: _____

Código: _____

Grado: _____

1. ¿Por qué Skywalker quería pertenecer al consejo Jedi?
2. ¿Cuál era la relación de Obi-Wan Kenobi y Skywalker?
3. Describe el espacio físico en el cual ocurre la película.
4. ¿Qué protagonistas encuentras en la película?
5. ¿Cuáles son las características que identifican al lado oscuro de la fuerza?
6. ¿Qué hechos importantes se desencadenaron a partir de la decisión de Skywalker de pertenecer a los Sith?
7. ¿Qué llevó a Skywalker a tomar la decisión de convertirse en Darth Vader?
8. ¿Con ejemplos de nuestra vida cotidiana explica quiénes son los Jedi y quiénes son los Sith?
9. ¿Consideras que fue buena o mala, la decisión que tomó Skywalker? ¿Por qué?
10. ¿Cómo te imaginas nuestra sociedad en un futuro?

Anexo J. Novela Corta de Ciencia Ficción.

PROCESO

ALFRED VAN VOGT

Bajo la brillante luz de aquel lejano sol, el bosque respiraba y estaba vivo. Era consciente de la nave que acababa de aparecer, tras atravesar las ligeras brumas de la alta atmósfera. Pero su automática hostilidad hacia cualquier cosa alienígena no iba acompañada inmediatamente por la alarma.

Por decenas de miles de kilómetros cuadrados, sus raíces se entrelazaban bajo el suelo, y sus millones de copas se balanceaban indolentemente bajo miles de brisas. Y más allá, extendiéndose a lo ancho de las colinas y las montañas, y más allá aún, hasta el borde de un mar casi interminable, se extendían, otros bosques, tan fuertes y poderosos como él mismo.

Desde un tiempo inmemorial el bosque había guardado el suelo de un peligro cuya comprensión se había perdido. Pero ahora empezaba a recordar algo de este peligro. Provenía de naves como aquella que descendía ahora del cielo. El bosque no llegaba a determinar exactamente cómo se había defendido a sí mismo en el pasado, pero sí recordaba claramente que aquella defensa había sido necesaria.

A medida que iba siendo más y más consciente de la aproximación de la nave a través del cielo gris-rojo que había sobre él, sus hojas susurraron un eterno relato de batallas libradas y ganadas. Los pensamientos recorrían su lento camino a lo largo de canales de vibraciones, y las ramas madres de cientos de árboles temblaron imperceptiblemente.

Lo vasto de tal temblor, afectando poco a poco a todos los árboles, creó gradualmente un sonido y una tensión. Al principio fue casi impalpable, como una suave brisa soplando a través de un verdeante valle. Pero aumentó de intensidad. Adquirió substancia. El sonido llegó a envolverlo todo. Y la totalidad del bosque aguardó, vibrando su hostilidad, esperando la cosa que se le acercaba a través del

cielo.

No tuvo que esperar mucho.

La nave aumentó de tamaño mientras seguía la curva de su trayectoria. Su velocidad, ahora que estaba más cerca del suelo, era mayor de lo que había parecido al principio. Planeó amenazadora, por encima de los árboles más cercanos, y descendió aún más, sin preocuparse de las copas. Algunas ramas se rompieron, algunos vástagos se incendiaron, y árboles enteros fueron barridos como si se tratara de seres insignificantes, sin peso ni fuerza.

La nave prosiguió su descenso, abriéndose camino a través del bosque que gritaba y gemía a su paso. Se posó, abriendo un profundo surco en el suelo, tres kilómetros después de que tocara el primer árbol. Tras ella, la senda de árboles tronchados se estremecía y palpitaba bajo la luz del sol, un recto sendero de destrucción que - recordó repentinamente el bosque - era idéntico al que se había producido en el pasado.

Empezó amputando los sectores alcanzados. Hilo refluir su savia, y cesó su vibración en el área afectada. Más tarde enviaría nuevos brotes a reemplazar a aquellos que habían sido destruidos, pero ahora aceptó aquella muerte parcial y sufrió por ella. Conoció el miedo.

Era un miedo teñido por la rabia. Sentía la nave yaciendo sobre los troncos partidos, en una parte de sí mismo que aún no estaba muerta. Sentía la frialdad y la dureza de aquellas paredes de acero, y el miedo y la rabia aumentaron.

Un susurrar de pensamientos pulsó a lo largo de los canales vibratorios. Espera, decían, hay un recuerdo en mí. Un recuerdo de un lejano tiempo en el que vinieron otras naves parecidas a ésta.

El recuerdo se negó a precisarse. Tenso pero vacilante, el bosque se preparó a lanzar su primer ataque. Empezó a crecer alrededor de la nave.

Mucho tiempo atrás había descubierto el poder de crecimiento que poseía. Había sido en un tiempo en el que ocupaba una extensión mucho más limitada que la que cubría ahora. Y entonces, un día, se dio cuenta de que estaba muy cerca de otro bosque como él mismo.

Las dos masas de árboles en crecimiento, los dos colosos de entremezcladas raíces, se acercaron mutuamente lenta, prudentemente, en una creciente pero cautelosa sorpresa y maravilla de que otra forma de vida similar a la suya hubiera podido existir todo aquel tiempo. Se acercaron, se tocaron... y lucharon durante años.

Durante aquella prolongada lucha casi nada creció en las regiones centrales, que se detuvieron. Los árboles dejaron de desarrollar nuevas ramas. Las hojas, por necesidad, se robustecieron y afirmaron sus funciones para períodos mucho más largos. Las raíces se desarrollaron lentamente. Toda la energía utilizable del bosque fue concentrada en los procesos de defensa y ataque.

Auténticas murallas de árboles se levantaban en una noche. Enormes raíces cavaban túneles en las profundidades del suelo penetrando kilómetros y kilómetros, abriéndose paso entre rocas y metales, edificando una barrera de madera viva contra el invasor crecimiento del bosque extranjero. En la superficie, las barreras se cerraron en una línea de un kilómetro o más de árboles situados tronco contra tronco. Y, bajo estas bases, la gran batalla se detuvo finalmente. El bosque aceptó el obstáculo creado por su enemigo.

Más tarde, luchó con las mismas armas contra un segundo bosque que lo atacaba desde otra dirección.

Los límites de estas demarcaciones empezaron a ser tan naturales como el gran mar salado del sur, o las heladas cúspides de las montañas que se cubrían de nieve una vez cada año.

Y como había hecho en su batalla contra los otros dos bosques, el bosque concentró toda su fuerza contra la nave invasora. Los árboles crecieron a un ritmo de treinta centímetros cada pocos minutos. Las plantas trepadoras escalaron los árboles, se proyectaron por encima de la nave. Los incontables filamentos reptaron por encima del metal, y se anudaron por sí mismos alrededor de los árboles del otro lado. Las raíces de aquellos árboles se enterraron profundamente en el suelo, y se anclaron en un estrato rocoso más resistente que ninguna nave jamás construida. Los troncos se ensancharon, y las lianas engrosaron hasta

convertirse en enormes cables.

Cuando la luz de aquel primer día dejó paso al grisor del atardecer, la nave estaba enterrada bajo cientos de toneladas de madera, y oculta bajo un follaje tan denso que ninguna parte de ella era visible.

Había llegado el momento de pasar a la acción para la destrucción final.

Poco después de oscurecer, pequeñas raíces comenzaron a tantear por debajo de la nave. Eran infinitésimamente pequeñas; tan pequeñas que en su estadio inicial no tenían más que unas pocas docenas de átomos de diámetro; tan pequeñas que el aparentemente sólido metal parecía casi vacío para ellas; tan increíblemente pequeñas que penetraron sin ningún esfuerzo en el duro acero.

Fue en aquel momento, como si hubiera estado aguardando a que llegara aquel estadio, que la nave reaccionó, pasando a la acción. El metal empezó a calentarse, luego quemó, después se puso al rojo vivo. Era todo lo que necesitaba. Las minúsculas raíces se contrajeron y murieron. Las raíces más grandes cerca del metal ardieron lentamente a medida que el creciente calor las alcanzaba.

En la superficie se inició otro tipo de violencia. Chorros de llamas surgieron de un centenar de orificios en la superficie de la nave. Primero las lianas, luego los árboles, empezaron a arder. No era el estallido de un incontrolable fuego, ni el feroz incendio saltando de árbol en árbol en una furia irresistible. Desde hacía mucho tiempo, el bosque había aprendido a controlar los fuegos iniciados por los rayos o por la combustión espontánea. Se trataba únicamente de enviar grandes cantidades de savia al área afectada. Cuanto más verde era el árbol, cuanta más savia lo permeaba, más intenso tenía que ser el fuego para mantenerse.

El bosque no pudo recordar inmediatamente haberse hallado nunca frente a un fuego que pudiera arrasar al mismo tiempo toda una hilera de árboles dejando que cada uno de ellos derramase un líquido viscoso por cada una de las resquebrajaduras de su corteza.

Pero este fuego sí podía. Era distinto. No tan sólo poseía llama, sino que era también energía. No se alimentaba tan sólo de madera, sino que vivía con una

energía contenida en sí mismo.

Finalmente, este hecho despertó los recuerdos asociativos del bosque. Era un recuerdo agudo e inconfundible de lo que había hecho hacía mucho tiempo para librar, a él y a su planeta, de una nave como aquella.

Comenzó por retirarse de las inmediaciones de la nave. Abandonó su intento de aprisionar aquella estructura alienígena con un andamiaje de madera y hojas. A medida que la preciosa savia se retiraba a los árboles que ahora debían formar la segunda línea de defensa, las llamas adquirieron amplitud, y el fuego se hizo tan brillante que toda la escena adquirió una tonalidad irreal.

Pasó cierto tiempo antes de que el bosque se diera cuenta de que hacía rato que los rayos de fuego ya no surgían de la nave, y que toda la incandescencia y el humo que aún quedaban eran producidos por la madera ardiendo.

Esto también coincidía con sus recuerdos de lo que había ocurrido en la anterior ocasión.

Frenéticamente, pero con reluctancia, el bosque inició lo que ahora se daba cuenta que era el único medio de librarse del intruso. Frenéticamente porque se sentía terriblemente convencido de que la llama emitida por la nave podía destruir bosques enteros. Y reluctantemente porque el método de defensa traía consigo el sufrir quemaduras de energía apenas menos violentas que las que pudiera producirle la máquina.

Decenas de miles de raíces crecieron hacia las profundidades en busca de formaciones que habían evitado cuidadosamente desde que había llegado la última nave. A pesar de la necesidad de apresurarse, el proceso en sí mismo era lento. Pequeñísimas raíces, estremeciéndose ante lo que tenían que hacer, se obligaron a sí mismas a abrirse camino hacia las profundidades, se enterraron en determinados estratos minerales, y a través de un intrincado proceso de ósmosis arrancaron granos de metal puro de las capas naturales de metal impuro. Los granos eran casi tan pequeños como las raíces que habían penetrado en las paredes de acero de la nave, tan pequeños como para poder ser transportados hacia la superficie, suspendidos en la savia, a través del laberinto de gruesas

raíces.

Muy pronto hubo miles de granos moviéndose a lo largo de los canales, luego millones. Y, aunque cada uno de ellos era en sí mismo pequeñísimo, el suelo donde fueron depositados brilló muy pronto a la luz del agonizante fuego. Cuando el sol de aquel mundo ascendió por sobre el horizonte, el plateado reflejo formaba un círculo a treinta metros alrededor de la nave.

Fue poco después del mediodía cuando la máquina alienígena dio señales de comprender lo que estaba ocurriendo. Una docena de escotillas se abrieron, y algunos objetos flotaron fuera de ellas. Se posaron en el suelo, y comenzaron a absorber aquella mancha plateada con cosas terminadas en una boquilla que chupaban el polvo finísimo en forma ininterrumpida. Trabajaban con grandes precauciones; pero una hora después de oscurecer habían recogido más de doce toneladas del finamente disperso uranio 235.

A la caída de la noche, todas las cosas provistas de dos patas desaparecieron en el interior de la nave. Las escotillas se cerraron. La larga nave en forma de torpedo se elevó suavemente del suelo y se dirigió hacia el cielo, donde el sol brillaba aún débilmente.

La primera consciencia de la nueva situación le llegó al bosque cuando las raíces debajo de la nave informaron de un súbito descenso de la presión. Pasaron varias horas antes de que llegara a la conclusión de que la nave enemiga había sido echada. Y varias horas más antes de que se diera cuenta de que el uranio que permanecía aún en el suelo debía ser retirado. Sus radiaciones se estaban extendiendo peligrosamente.

El accidente se produjo por una razón muy simple. El bosque había tomado aquella substancia radiactiva de las rocas. Para librarse de ella, necesitaba tan solo introducirla de nuevo en las más cercanas capas rocosas, particularmente las del tipo de roca que absorbía la radiactividad. Para el bosque, la situación era tan obvia como esto.

Una hora después de que iniciara la realización de su plan, la explosión lanzó su hongo hacia el espacio abierto.

Era algo que estaba mucho más allá de la capacidad de Comprensión del bosque. Ni vio ni escuchó aquella colosal silueta portadora de muerte. Lo que experimentó fue sin embargo suficiente. Un huracán arrasó kilómetros cuadrados de bosque. Las ondas de calor y de radiación provocaron incendios que requirieron horas para ser extinguidos.

El miedo se apagó lentamente cuando recordó que también había ocurrido lo mismo la otra vez. Pero más aguda que este recuerdo fue la visión de las posibilidades que abría lo ocurrido... la naturaleza de tal oportunidad.

Poco después del amanecer del día siguiente, lanzó su ataque. Su víctima era el bosque que - Según su desfalleciente memoria - había invadido originalmente su territorio.

A lo largo de todo el frente que separaba a los dos colosos, entraron en erupción pequeñas explosiones atómicas. La sólida barrera de árboles que formaban las defensas exteriores del otro bosque se derrumbó ante los sucesivos ataques de tan irresistible energía.

El enemigo, reaccionando normalmente, puso en marcha sus reservas de savia. Cuando estaba plenamente dedicado a la gigantesca tarea de edificar una nueva barrera, las bombas empezaron de nuevo a actuar. Las explosiones resultantes destruyeron completamente las reservas de savia. Y el enemigo, no pudiendo comprender lo que estaba ocurriendo, estuvo perdido desde aquel momento.

En la tierra de nadie donde habían actuado las bombas, el bosque atacante lanzó una oleada de raíces. Cada vez que se manifestaba una resistencia, estallaba una nueva bomba atómica. Poco después del siguiente mediodía una titánica explosión destruyó el centro sensitivo de árboles del otro bosque... y la batalla finalizó.

Se necesitaron meses para que el bosque creciera en el territorio de su derrotado enemigo, arrancando sus agonizantes raíces, arrasando en su empuje los indefensos árboles que habían quedado, y tomando posesión plena e indiscutida de su nuevo territorio.

Una vez terminada la tarea, se volvió como una furia contra el bosque que lo

franqueaba por el otro lado. Una vez más, atacó con el trueno atómico, e intentó abrumar a su adversario con una lluvia de fuego.

Fue respondido con igual fuerza. ¡Explosiones atómicas! Su conocimiento se había difundido a través de la barrera de entrelazadas raíces que formaba la separación entre los dos bosques.

Los dos monstruos se destruyeron mutuamente casi por completo. Cada uno de ellos se convirtió en un vestigio, que tuvo que iniciar de nuevo el doloroso proceso de su crecimiento. A medida que pasaban los años, el recuerdo de lo que había ocurrido se fue desvaneciendo. Pero tampoco tenía importancia. Actualmente, las naves venían muy a menudo. Y de todos modos, aunque el bosque hubiera recordado, sus bombas atómicas no podían estallar en presencia de una nave.

La única forma que había de echar a las naves consistía en rodear cada nave alienígena con un círculo de fino polvo radioactiva. Entonces, la nave absorbía el material y se retiraba apresuradamente.

La victoria del bosque fue desde entonces tan simple como eso.**FIN**

Anexo K. Novela Corta de Ciencia Ficción.

T

BRIAN ALDISS

Cuando T cumplió diez años su máquina ya se hallaba en los confines de la Galaxia. T no era su nombre - nunca pasó por las mentes del laboratorio la idea de bautizarle - sino el símbolo que figuraba en el casco de su máquina y como nombre era más que suficiente. Además, tampoco era su máquina; era más bien él quien pertenecía a ella. No podía alegar que desempeñaba el honorable papel de piloto, ni siquiera el más humilde de pasajero; era un instrumento cuyos segundos de utilidad estaban a doscientos años en el futuro.

Yacía como un gusano en el corazón de una manzana en el mismo centro de la máquina, mientras ésta atravesaba rauda el espacio y el tiempo. Permanecía inmóvil; no se le presentaba el impulso de moverse, ni hubiera podido obedecerlo de habersele presentado. En realidad, T había sido creado sin piernas... su único miembro era un brazo. Además, la máquina le rodeaba estrechamente por todos lados. Lo alimentaba mediante tubos que introducían en su cuerpo una fina corriente de vitaminas y proteínas. Hacía circular su sangre gracias a un diminuto motor que palpitaba en el mamparo de estribor como un corazón. Expulsaba sus productos residuales mediante un sifón que funcionaba continuamente. Producía su provisión de oxígeno. Regulaba de tal modo a T, que éste no crecía ni envejecía. Gracias a ello, seguiría vivo dentro de doscientos años.

A cambio, T tenía que realizar una misión. Sus oídos oían constantemente un zumbido invariable y ante sus ojos sin párpados había una pantalla sobre la cual una banda rojo oscuro bajaba constantemente siguiendo una línea verde fija. El zumbido representaba (aunque no para T) una dirección a través del espacio, mientras que la banda roja indicaba (aunque no para T) una dirección en el tiempo. De vez en cuando, tal vez cada década, el zumbido variaba su intensidad

o la banda se apartaba de la línea verde. Estas variaciones se grababan en la conciencia de T como agudas incomodidades y entonces él ajustaba con su mano una de las dos ruedecillas, hasta que las condiciones volvían a ser normales y se continuaba aquel constante temor de monotonía.

Aunque T se percataba de su propia existencia, la soledad era uno de aquellos innumerables conceptos que sus creadores habían dispuesto que no sintiese jamás. Permanecía pasivo, lleno de un contento artificial. Su tiempo no estaba dividido por el día y la noche, el sueño y la vigilia o las comidas a horas fijas, sino por el silencio y el habla.

Una parte de la máquina le hablaba a intervalos fijados; eran unos breves monólogos sobre el deber y la recompensa, o instrucciones acerca del funcionamiento de un aparato cuyos servicios se requerirían dentro de dos siglos. La voz que hablaba presentaba a T una imagen cuidadosamente falseada de su medio ambiente. No aludía en absoluto a la noche intergaláctica que reinaba en el exterior, ni al rápido paso del tiempo. La idea de movimiento no era un factor que viniese a turbar la vida enclaustrado de un ser como T. Pero la voz se refería a los Koax, en términos reverentes, para hablar también - pero con palabras rebosantes de odio - de aquel enemigo inevitable de los Koax que, se llamaba Hombre. La máquina informaba a T de que de él dependería la completa destrucción del Hombre.

T estaba completamente solo, pero la máquina que le transportaba iba acompañada en su viaje. Otras once máquinas idénticas - cada una de las cuales contenía un ser semejante a T - cruzaban el espacio sideral. Aquel espacio estaba vacío y sin luz, y su relación con el universo era la misma que tiene un pliegue en un vestido de seda respecto al vestido; cuando los lados del pliegue se tocan, la tela forma un túnel en el interior del vestido. O, si lo deseamos, podemos compararlo al carácter negativo de la raíz cuadrada de menos dos, que posee un valor positivo. Era un vacío dentro de un vacío. Las máquinas no podían ser detectadas mientras atravesaban las tinieblas eternas como si fuesen luz, hundiéndose entre los milenios en reposo como si fuesen piedras.

Las doce máquinas fueron construidas para un caso de peligro por una raza no humana y tan antigua, que había abandonado la construcción de otras clases de maquinaria hacía incontables siglos. Habían progresado hasta tal punto, que ya no necesitaban ayudas materiales... ni cuerpos sólidos.. e incluso ni planetas a los que asociar sus tenues seres. En su espléndida madurez, habían terminado por llamarse únicamente por el nombre de su Galaxia, Koax. En aquella segura isla formada por millones de estrellase ellos se movían y existían, meditando sobre el inminente fin del universo. Pero mientras ellos permanecían sumidos en sus meditaciones, otra especie, en una Galaxia más allá de toda distancia concebible, alcanzó la edad adulta.

La nueva especie a diferencia de los Koax, era extravertida y belicosa; se desparramó entre las estrellas como una explosión.

Se llamaba el Hombre. Llegó un tiempo en que esta raza, que provenía de un cuerpo celeste infinitesimal, se multiplicó y llenó su propia Galaxia.

Durante un tiempo detuvo su expansión, como si quisiera tomar aliento, el salto interestelar no puede compararse con el salto entre las grandes estrellas..., pero entonces se formularon las ecuaciones de tiempo/espacio y el Hombre se dirigió a la Galaxia más próxima armado con la más terrible de todas las armas: la Estasis. Aquella atrevida raza descubrió que la relación temporal masa/energía que regula el funcionamiento del universo, podía trastocarse en alguna de las Galaxias menos pobladas de estrellas, impidiendo su revolución orbital, lo cual causaría, virtualmente, la fijación del factor temporal o Estasis, a consecuencia de la cual todos los seres afectados dejan de seguir la corriente temporal del universo, cesando por lo tanto de existir. Pero el Hombre no tuvo necesidad de emplear esta arma aniquiladora, pues mientras saltaba de una galaxia a otra gracias a su subproducto, la propulsión estática, no encontró en ninguna de ellas rivales ni aliados. Parecía hallarse destinado a ser el único ocupante del universo. Los innumerables planetas que visitó le revelaron únicamente que la vida era un accidente fortuito. Y entonces llegó a la galaxia de los Koax.

Los Koax conocían la existencia del hombre antes de que este se enterase de la

de aquellos, y su substancia material se estremeció al pensar que pronto se vería rasgada por las atronadoras naves de la Flota Suprema. Actuaron con prontitud. Materializándose en una enana negra, un grupo de sus mejores mentes se dispuso a combatir al invasor con todos sus recursos. Podían hacer algunas cosas muy útiles; no era la menor de ellas la capacidad de alterar y decidir el curso de soles y astros. De este modo, nova tras nova estalló en el centro de la Flota Suprema. Pero el Hombre prosiguió invencible su carrera, lanzándose entre los Koax como un cataclismo. De una pequeña tribu asustada formada por unos cuantos centenares de individuos que vagaban por una tierra hostil, se convirtió en una ilimitada multitud que señoreaba las estrellas. Pero mientras los Koax destruían nave tras otra, el Hombre decidió eliminar su nido mediante la Estasis y al punto se iniciaron los preparativos. Las fuerzas del Hombre se reunieron para lanzar el golpe decisivo con toda su fuerza.

Por desgracia, una nave-biblioteca de la Flota cayó intacta en poder de los Koax, y gracias a ella éstos descubrieron ciertos detalles de la larga y confusa historia del Hombre. Incluso apresaron un plano del sistema solar tal como era cuando el Hombre se enteró de su existencia. Por primera vez, los Koax conocieron al Sol y su cortejo de astros. En aquella época el Sol, en el otro extremo del universo, se había convertido en un pedazo de escoria que emitía una débil radiación y cuyo diámetro era el doble del sistema planetario que en tiempos remotísimos giró a su alrededor. A medida que envejecía y se expansionaba, fue absorbiendo los planetas; en la actualidad incluso Plutón había caído para alimentar aquel horno moribundo. Por último, los Koax consiguieron elaborar un plan que les permitiría librarse para siempre de sus enemigos. Como éstos no podían luchar en el presente contra los inagotables recursos del Hombre, elaboraron un plan maquiavélico para atacarle en el remoto pasado, cuando ni siquiera existía. Construirían una docena de máquinas que se deslizarían a través del tiempo y el espacio para aniquilar a la Tierra antes de la aparición del Hombre sobre ella; los proyectiles la alcanzarían, según quedó decidido, durante el Período Silúrico y reducirían el planeta a sus átomos componentes. Así nació T.

- Los venceremos - declaró uno de los Koax más ilustres en tono de triunfo, cuando los proyectiles partieron -. Si las antiguas crónicas terrestres no mientan (y no hay razón para creer que mientan), en los tiempos primitivos el Sol tenía a nueve planetas girando a su alrededor, antes de que empezase a envejecer. De fuera a dentro, por el orden lógico, estos planetas eran (tengo sus nombres aquí, gracias al sentimentalismo del Hombre) Plutón, Neptuno, Urano, Saturno. Júpiter, Marte, Tierra, Venus y Mercurio. La Tierra, como podéis ver, es el séptimo planeta por este orden, o el tercero que fue devorado por el Sol en su vejez. Este es nuestro objetivo, hermanos; una mota perdida en las profundidades del tiempo y del espacio. Procurad que vuestros cálculos sean exactos... el séptimo planeta es el que debe ser destruido.

No hubo error. El séptimo planeta fue destruido. El Hombre no tuvo la más mínima posibilidad de localizar y aniquilar a T y a sus once sombríos compañeros, pues aún no había descubierto el pliegue del continuo espacio-tiempo por el que viajaban. Su débil posibilidad de intercepción variaba inversamente con la distancia que cubrían, pues a medida que se iban aproximando a la primera galaxia del Hombre, el tiempo retrocedía hasta la época en que realizó sus primeras tentativas dentro de la Vía Láctea. Las máquinas avanzaban retrocediendo en el tiempo. Cada vez todo era más antiguo. Los Koax volvían a ser una joven raza que aún no poseía el secreto de los viajes por el espacio infinito y que iba degenerando y haciéndose cada vez más pequeña en el otro extremo del universo. El hombre sólo poseía unas anticuadas naves de combustible líquido, que recorrían y exploraban medio centenar de sistemas planetarios. T seguía postrado en su posición fija, esperando incansablemente. Sus dos siglos de existencia, la larga espera tocaban a su fin. En algún rincón de su frío cerebro algo le decía que el momento culminante se acercaba. No todos sus compañeros podían considerarse tan afortunados, pues las máquinas que los transportaban, perfectas cuando salieron, fueron sufriendo averías durante el largo viaje (los doscientos años representaban una distancia en el espacio/tiempo de unos nueve mil quinientos millones de años luz). Los Koax eran filósofos y

matemáticos natos, pero hacía mucho, muchísimo tiempo que no se ocupaban de la mecánica... de lo contrario, hubieran imaginado algún sistema de relevo para realizar la misión asignada a T.

En una de las máquinas, el sistema de alimentación fue proporcionando paulatinamente una cantidad creciente de alimento, y el ser que transportaba murió no por comer demasiado, sino por el dolor creciente que experimentaba al crecer y rellenar poco a poco los mamparos de acero, terminando por obturar los conductos de aire en su propia carne. En otras de las máquinas, se fundió una válvula, acortando el viaje por el hiperespacio; la máquina penetró al espacio real y terminó enterrada en una estrella variable tipo M. En una tercera máquina, el sistema de dirección perdió el gobierno y el proyectil fue acelerando su velocidad, hasta que se quemó, friendo a su ocupante. En una cuarta, el tripulante enloqueció de pronto y accionó una pequeña palanca que no debía tocarse hasta dentro de cien años. Su máquina se convirtió en un volcán radiactivo, cuyas partículas destruyeron además las otras dos máquinas.

Cuando el Sistema Solar solamente estaba a unos cuantos años luz de distancia, las restantes máquinas pararon sus motores principales y emergieron al espacio/tiempo normal. Sólo tres de ellas habían completado el viaje, T y otras dos. Se encontraron en una galaxia desprovista de vida. Sólo las grandes estrellas bañaban con su luz sus nuevos planetas, acabados de salir, por decirlo así, del vientre de la creación. El hombre había retrocedido hacía mucho tiempo para hundirse de nuevo en el fango primigenio y los soles y planetas todavía no tenían nombre. Sobre la Tierra, se cernían las nieblas de los primeros siglos del Período Silúrico y en sus aguas someras, los moluscos y los trilobites eran la única expresión de vida.

Entre tanto, T concentraba su atención en el séptimo planeta. Había realizado ya los sencillos movimientos necesarios para situar nuevamente su máquina en el Universo normal; a la sazón, lo único que le quedaba por hacer era vigilar una pequeña esfera indicadora de la presión. Cuando la máquina penetrase en la alta atmósfera del séptimo planeta, la pequeña manecilla del manómetro empezaría a

ascender. Cuando llegase a una línea claramente indicada sobre el cuadrante, T haría girar una pequeña rueda (la cual accionaría los amortiguadores..., pero T no necesitaba saber el Cómo ni el Porqué). Entonces otras dos esferas graduadas se pondrían en movimiento. Cuando sus indicaciones coincidiesen, T tenía que tirar de la pequeña palanca. La voz le había explicado todo esto a intervalos regulares, no le explicó que sucedería al accionar la palanca, pero T sabía perfectamente que aquello significaría la destrucción del Hombre y esto ya le bastaba.

El séptimo planeta apareció en posición frente a la roma nariz de la máquina de T y fue aumentando en tamaño aparente. Era un mundo joven, con un futuro que iba a ser borrado para siempre en la pizarra de la probabilidad. Cuando T penetró en su atmósfera, la aguja del manómetro empezó a moverse. Por primera vez en su vida, algo parecido a la excitación dominó el fluido cerebro de T. No vio el panorama que se extendía bajo él, ni le importó, pues la máquina no disponía de portillas. Lo único que habían visto sus ojos desde que fue creado, eran las esferas indicadoras, tenuemente iluminadas.

Sus reacciones fueron exactamente las mismas que habían previsto los Koax. Cuando la manecilla llegó a la parte superior de la esfera, hizo girar el volante de los amortiguadores y los otros dos indicadores empezaron a moverse. Estaba atravesando la estratosfera del séptimo planeta. Se había calculado que la carga haría explosión antes del impacto, pues como los Koax no poseían detalles acerca de la composición del planeta, se aseguraron de que la carga estallase antes de que la máquina chocase con la superficie del planeta y T pereciese. Las medidas de seguridad que se habían tomado eran perfectas. T tiró de la última palanca cuando estaba a treinta kilómetros de altura. En el holocausto que inmediatamente se produjo, él sucumbió presa de un sombrío júbilo,

La misión de T fue coronada por el éxito más completo. El séptimo planeta fue desintegrado. Las otras dos máquinas no tuvieron tanto éxito. Una de ellas no consiguió penetrar en el Sistema Solar y se perdió en las profundidades del espacio como una motita que transportaba un ser que agonizaba pacientemente. La otra se acercó mucho más al objetivo. Avanzaban cerca de T y se dirigió hacia

el sexto planeta. Por desgracia, hizo explosión a demasiada altura y aquel planeta. en lugar de quedar totalmente desintegrado, fue hecho pedazos, convirtiéndose en millares de piedras que siguieron órbitas irregulares entre las órbitas del colosal planeta quinto y el octavo, que era un pequeño cuerpo celeste en torno al cual gravitaban dos diminutos satélites. El noveno planeta, por supuesto, no sufrió daño alguno; siguió gravitando serenamente por el espacio, acompañado por su pálido satélite y transportando su carga de formas biológicas elementales.

Los Koax realizaron la misión que se habían propuesto cumplir. Habían calculado alcanzar el séptimo planeta y lo consiguieron, aniquilándolo.

Pero aquel éxito ya figuraba en la única carta celeste que tenían como guía. Si lo hubiesen interpretado bien, hubieran visto que...

Así, mientras el sexto planeta fue hecho pedazos por accidente, el séptimo desapareció sin dejar rastro. Pues el orden era: Plutón, Neptuno, Urano, Saturno, Júpiter, el planeta que se convirtió en cinturón de asteroides, el planeta destruido por T, Marte, la Tierra, Venus, Mercurio...

En el noveno planeta, los moluscos se movían suavemente, bañados por los brillantes rayos solares, que se filtraban a través del agua... **FIN**

Anexo L. Novela Corta de Ciencia Ficción.

CALIDOSCOPIO

RAY BRADBURY

El primer impacto rajó la nave cual si fuera un gigantesco abrelatas. Los hombres fueron arrojados al espacio, retorciéndose como una docena de peces fulgurantes. Se diseminaron en un mar oscuro mientras la nave, convertida en un millón de fragmentos, proseguía su ruta semejando un enjambre de meteoritos en busca de un sol perdido.

—Barkley, Barkley, ¿dónde estás?

Voces aterrizadas, niños perdidos en una noche fría.

—¡Woode, Woode!

—¡Capitán!

—Hollis, Hollis, aquí Stone.

—Stone, soy Hollis. ¿Dónde estás?

—¿Cómo voy a saberlo? Arriba, abajo... Estoy cayendo. ¡Dios mío, estoy cayendo!

Caían. Caían, en la madurez de sus vidas, como guijarros diminutos y plateados. Se diseminaban como piedras lanzadas por una catapulta monstruosa. Y ahora en vez de hombres eran sólo voces.

Voces de todos los tipos, incorpóreas y desapasionadas, con distintos tonos de terror y resignación.

—Nos alejamos unos de otros.

Era cierto. Hollis, rodando sobre sí mismo, sabía que lo era y, de alguna forma, lo aceptó. Se alejaban para recorrer distintos caminos y nada podría reunirles de nuevo. Vestían sus trajes espaciales, herméticamente cerrados, sus pálidos rostros ocultos tras las placas faciales. No habían tenido tiempo de acoplarse las unidades energéticas. Con ellas, habrían sido pequeños

botes salvavidas flotando en el espacio. Se habrían salvado, habrían salvado a otros, habrían encontrado a todos hasta unirse para formar una isla de hombres y pensar en alguna salida. Pero ahora, sin las unidades energéticas acopladas a sus hombros, eran meteoritos alocados encaminándose hacia destinos diversos e inevitables.

Pasaron diez minutos. El terror inicial se apagó, dando paso a una calma metálica. Sus voces extrañas empezaron a entrelazarse en el espacio, un telar inmenso y oscuro, cruzándose y volviéndose a cruzar hasta formar el tejido final.

—Stone a Hollis. ¿Cuánto tiempo podremos hablar por radio?

—Depende de tu velocidad y la mía.

—Una hora, supongo.

—Algo así —dijo Hollis, pensativo y tranquilo.

—¿Qué sucedió? —preguntó Hollis al cabo de un minuto.

—El cohete estalló, eso es todo. Los cohetes estallan, ¿sabes?

—¿Hacia dónde caes?

—Creo que me estrellaré en el Sol.

—Yo en la Tierra. De vuelta a la madre Tierra a quince mil kilómetros por hora, Arderé como una cerilla.

Hollis pensó en ello con una sorprendente serenidad. Le parecía estar separado de su cuerpo, viéndolo caer y caer en el espacio, con la misma tranquilidad con la que había visto caer los primeros copos de nieve de un invierno muy lejano.

Los otros guardaban silencio. Pensaban en el destino que les había llevado a esto, a caer y caer sin poder hacer nada para evitarlo. Hasta el capitán callaba, porque no había orden o plan que pudiera arreglarlo todo.

—¡Oh, esto es interminable! ¡Interminable, interminable! —exclamó una voz.

¡No quiero morir, no quiero morir! ¡Esto es interminable!

—¿Quién habla?

—No lo sé.

—Creo que es Stimson. Stimson, ¿eres tú?

—Esto es interminable y no me gusta. ¡Dios mío, no me gusta nada!

—Stimson, aquí Hollis. Stimson, ¿me oyes?

Una pausa. Seguían separándose unos de otros.

—¿Stimson?

—Sí —replicó por fin.

—Stimson, tranquilízate. Todos tenemos el mismo problema.

—No quiero estar aquí. Me gustaría estar en cualquier otro sitio.

—Hay una posibilidad de que nos encuentren.

—Si, sí, seguro —dijo Stimson—. No creo en esto, no creo que esté sucediendo realmente.

—Es una pesadilla —dijo alguien.

—¡Cállate! —ordenó Hollis.

—Ven y hazme callar —contestó la voz. Era Applegate. Se reía con toda tranquilidad, sin histeria—. Ven y hazme callar.

Por primera vez, Hollis sintió su impotencia. La cólera se adueñó de él porque en aquel momento deseaba, más que ninguna otra cosa, herir a Applegate. Había esperado muchos años para poder hacerlo..., y ahora era demasiado tarde. Applegate era únicamente una voz radiofónica.

¡Y seguían cayendo y cayendo!

Dos de los hombres se pusieron a gritar, de repente, como si acabaran de descubrir el horror de su situación. Hollis vio a uno de ellos, en una pesadilla, flotando muy cerca de él, chillando y chillando.

—¡Basta!

El hombre estaba casi al alcance de su mano. Gritaba enloquecido. Nunca se callaría. Seguiría chillando durante un millón de kilómetros, mientras se encontrara en el campo de acción de la radio. Fastidiaría a todos los demás e impediría que hablaran entre sí.

Hollis alargó la mano. Era mejor así. Hizo un último esfuerzo y tocó al

hombre. Se agarró a su tobillo y fue desplazando la mano hasta llegar a la cabeza. El hombre chilló y se retorció como si estuviera ahogándose. Sus gritos llenaron el universo.

"Da lo mismo —pensó Hollis—. El Sol, la Tierra o los meteoros lo matarán igualmente. ¿Por qué no ahora?"

Hollis aplastó la placa facial del hombre con su puño metálico. Los gritos cesaron. Se apartó del cadáver y lo dejó alejarse siguiendo su propio curso, cayendo y cayendo.

Hollis y los demás seguían cayendo sin cesar en el espacio, en el interminable remolino de un terror silencioso.

—Hollis, ¿sigues ahí?

Hollis no contestó. Una oleada de calor inundó su rostro.

—Aquí Applegate otra vez.

—¿Qué hay, Applegate?

—Hablemos. No podemos hacer otra cosa.

El capitán intervino.

—Ya es suficiente. Tenemos que encontrar una solución.

—Capitán, ¿por qué no se calla?

—¿Qué?

—Ya me ha oído, capitán. No pretenda imponerme su rango, porque nos separan quince mil kilómetros y no tenemos que engañarnos. Tal como dijo Stimson, la caída es interminable.

—¡Compórtese, Applegate!

—No quiero. Esto es un motín de uno solo. No tengo una maldita cosa que perder. Su nave era mala, usted un mal capitán, y espero que se ase cuando llegue al Sol.

—¡Le ordeno que se calle!

—Adelante, vuelva a ordenarlo. —Applegate sonrió a quince mil kilómetros de distancia. El capitán no dijo nada más—. ¿Dónde estábamos, Hollis? Ah, sí ya recuerdo. También te odio a ti. Pero tú ya lo sabes. Hace mucho tiempo

que lo sabes.

Hollis, desesperado, cerró los puños.

—Quiero confesarte algo —prosiguió Applegate—. Algo que te hará feliz. Fui uno de los que votaron contra ti en la Rocket Company, hace cinco años.

Un meteorito surcó el espacio. Hollis miró hacia abajo y vio que no tenía mano izquierda. La sangre brotaba a chorros. De repente, advirtió la falta de aire en su traje. El oxígeno que conservaba en los pulmones le permitió, sin embargo, hacer un nudo a la altura de su codo izquierdo, apretando la juntura y cerrando el escape. La rapidez del suceso no le dio tiempo a sorprenderse. Ninguna cosa podía sorprenderle en aquel momento. Ya cerrado el boquete, el aire volvió a llenar el traje en un instante. Y la sangre, que había brotado con tanta facilidad, quedó comprimida cuando Hollis apretó aún más el nudo, hasta convertirlo en un torniquete.

Todo esto había sucedido en medio de un terrible silencio por parte de Hollis. Los otros hombres conversaban. Uno de ellos, Lespere, hablaba sin cesar de su mujer de Marte, de su mujer venusiana, de su mujer de Júpiter, de su dinero, sus buenos tiempos, sus borracheras, su afición al juego, su felicidad... Hablaba y hablaba, mientras todos caían. Lespere, feliz, recordaba el pasado mientras se precipitaba a la muerte.

¡Todo era tan raro! Espacio, miles de kilómetros de espacio, y voces vibrando en su centro. Ningún hombre al alcance de la vista, sólo las ondas de radio se agitaban tratando de emocionar a otros hombres.

—¿Estás enfadado, Hollis?

—No.

Y no lo estaba. Había recuperado la serenidad. Era una masa insensible, cayendo para siempre hacia ninguna parte.

—Durante toda tu vida quisiste llegar a la cumbre, Hollis. Y yo lo impedí. Siempre quisiste saber lo que había ocurrido. Bien, voté contra ti antes de que me despidieran a mí también.

—No tiene importancia.

Y no la tenía. Todo había terminado. Cuando la vida llega a su fin es como un intenso resplandor. Un instante en el que todos los prejuicios y pasiones se condensan e iluminan en el espacio, antes de que se pueda decir una sola palabra. Hubo un día feliz y otro desdichado, hubo un rostro perverso y otro bondadoso... El resplandor se apaga y se hace la oscuridad.

Hollis pensó en su pasado. Al borde de la muerte, una sola cosa le atormentaba y por ella, únicamente por ella, deseaba seguir viviendo. ¿Sentirían lo mismo sus compañeros de agonía? ¿Tendrían aquella sensación de no haber vivido nunca? ¿Pensarían, como él, que la vida surge y muere antes de poder respirar una vez? ¿Les parecería a todos tan abrupta e imposible, o sólo a él, aquí, ahora, con escasas horas para meditar?

Uno de los otros hombros estaba hablando.

—Bueno, yo viví bien. Tuve una esposa en Marte, otra en Venus y otra en Júpiter. Todas tenían dinero y se portaron muy bien conmigo. Fue maravilloso. Me emborrachaba, y hasta una vez gané veinte mil dólares en el juego.

"Pero ahora estás aquí —pensó Hollis—. Yo no tuve nada de eso. Tenía celos de ti, Lespere. En pleno trabajo envidiaba tus mujeres y tus juergas. Las mujeres me asustaban y huía al espacio, siempre deseándolas, siempre celoso de ti por tenerlas, por tu dinero, por toda la felicidad que podías conseguir con aquella vida alocada. Pero ahora se acabó todo, caemos. Ya no tengo celos de ti. Es mi final y el tuyo y todo parece no haber sucedido nunca."

Hollis levantó el rostro y gritó por la radio:

—¡Todo ha terminado, Lespere!

Silencio.

—¡Como si nunca hubiese ocurrido, Lespere!

—¿Quién habla? —preguntó Lespere temblorosamente.

—Soy Hollis.

Se sintió miserable. Era la mezquindad, la absurda mezquindad de la muerte. Applegate le había herido y él, Hollis, quería herir a otro. Applegate y el espacio le habían herido.

—Ahora estás aquí, Lespere. Todo ha terminado, como si nunca hubiera sucedido, ¿no es cierto?

—No.

—Cuando llega el final, todo parece no haber ocurrido nunca. ¿Es mejor tu vida que la mía, ahora? Antes, sí, ¿y ahora? El presente es lo que cuenta. ¿Es mejor? ¿Lo es?

—¡Sí, es mejor!

—¿Por qué?

—Porque conservo mis pensamientos, ¡porque recuerdo! —gritó Lespere, muy lejos, indignado, apretando los recuerdos a su pecho con ambas manos.

Y estaba en lo cierto. Hollis lo comprendió mientras una sensación fría como el hielo fluía por todo su cuerpo. Existían diferencias entre los recuerdos y los sueños. A él sólo le quedaban los sueños de las cosas que había deseado hacer, pero Lespere recordaba cosas hechas, consumadas. Este pensamiento empezó a desgarrar a Hollis con una precisión lenta, temblorosa.

—¿Y para qué te sirve eso? —gritó a Lespere—. ¿De qué te sirve ahora? Lo que llega a su fin ya no sirve para nada. No estás mejor que yo.

—Estoy tranquilo —contestó Lespere—. Tuve mi oportunidad. Y ahora no me vuelvo perverso, como tú.

—¿Perverso?

Hollis meditó. Nunca, en toda su vida, había sido perverso. Nunca se había atrevido a serlo. Durante muchos años debió de haber estado guardando su perversidad para una ocasión como la actual. "Perverso". La palabra martilleó en su mente. Se le saltaron las lágrimas y resbalaron por su cara.

—Cálmate, Hollis.

Alguien había escuchado su voz sofocada.

Era completamente ridículo. Tan sólo un momento antes, había estado aconsejando a otros, a Stimson... Había sentido coraje y creído que era auténtico. Pero, ahora lo comprendía, no se trataba más que de conmoción, y de la "serenidad", que puede acompañarla. Y ahora trataba de condensar toda una vida de emociones reprimidas en un intervalo de minutos.

—Sé lo que sientes, Hollis —dijo Lespere, ya a treinta mil kilómetros de distancia, con una voz cada vez más apagada—. No me has ofendido.

"Pero, ¿no somos iguales? —se preguntó un aturdido Hollis—. ¿Lespere y yo? ¿Aquí, ahora? Si algo ha terminado, ya está hecho. ¿Qué tiene de bueno, entonces? Los dos moriremos, de una forma o de otra."

Pero Hollis sabía que todo aquello era puro raciocinio. Era como intentar explicar la diferencia entre un hombre vivo y un cadáver: uno poseía una chispa, un aura, un elemento misterioso, y el otro no.

Y lo mismo ocurría con Lespere y él. Lespere había vivido enteramente, y ello le convertía ahora en un hombre diferente. Y él, Hollis, había estado muerto durante muchos años. Se acercaban a la muerte siguiendo distintos caminos y, con toda probabilidad, si existieran varios tipos de muertes, el de Lespere y el suyo serían tan diferentes como la noche y el día. La cualidad de la muerte, como la de la vida, debe ser de una variedad infinita. Y si uno ya ha muerto una vez, ¿por qué preocuparse de morir para siempre, tal como estaba muriendo él ahora?

Un momento después descubrió que su pié derecho había desaparecido. Estuvo a punto de reír. El aire por segunda vez había escapado de su traje. Se inclinó rápidamente y vio salir la sangre. El meteorito había cortado la carne y el traje hasta el tobillo. Oh, la muerte en el espacio era humorística: te despedaza poco a poco, cual tétrico e invisible carnicero. Hollis apretó la válvula de la rodilla. Sentía dolor y mareo. Luchó por no perder la conciencia, apretó más la válvula y contuvo la sangre, conservando el aire

que le quedaba. Se enderezó y prosiguió su caída. No podía hacer más.

—¿Hollis?

Hollis respondió cansinamente, harto de aguardar la muerte.

—Aquí Applegate de nuevo —dijo la voz.

—Sí.

—He estado pensando, y escuchándote. Esto no va bien. Nos convierte en perversos. Es una forma de morir muy mala, nos saca toda la maldad que llevamos dentro. Hollis, ¿me escuchas?

—Sí

—Te mentí. Hace un momento. Te mentí. No voté contra ti. No sé por qué lo dije. Creo que deseaba hacerte daño. Parecías el más indicado. Siempre nos hemos peleado, Hollis. Creo que me estoy haciendo viejo de repente, arrepintiéndome. Guando oí que tú eras un perverso me avergoncé. Es igual, quiero que sepas que yo también fui un idiota. No hay ni pizca de verdad en todo lo que dije. Y vete al infierno.

Hollis sintió que su corazón volvía a latir. Había estado parado durante cinco minutos. Ahora, todos sus miembros recuperaron el calor. La conmoción había terminado, y los sucesivos ataques de cólera, terror y soledad iban disipándose. Era un hombre recién salido de una ducha fría matutina, listo para desayunar y enfrentarse a un nuevo día.

—Gracias, Applegate.

—No hay de qué. Y ámate, bobo.

—¿Dónde está Stimson? ¿Cómo se encuentra?

—¿Stimson?

Todos escuchaban atentamente:

—Debe de haber muerto.

—No lo creo. ¡Stimson!

Volvieron a escuchar.

Y oyeron una respiración dificultosa, lejana, lenta...

—Es él. Escuchad.

—¡Stimson!

Nadie respondió.

Sólo podían oír una respiración lenta y bronca.

—No contestará.

—Ha perdido el conocimiento. Dios le ayude.

—Es él, escuchad.

Una respiración apenas audible, el silencio.

—Está encerrado como una almeja. Encerrado en sí mismo, haciendo una perla. Consideradlo así, todo tiene su poesía. Él es más feliz que nosotros.

Stimson flotaba en la lejanía. Todos lo escucharon.

—¡Eh! —dijo Stone.

—¿Qué?

Hollis había contestado con toda su fuerza. Stone, más que ningún otro, era un buen amigo.

—Estoy entre un enjambre de meteoritos, pequeños asteroides.

—¿Meteoritos?

—Creo que es el grupo de Mirmidón, que se desplaza entre Marte y la Tierra y tarda cien años en recorrer su órbita. Me encuentro justo en el medio. Es como un calidoscopio gigante. Hay colores, formas y tamaños de todos los tipos. ¡Dios mío, que hermoso es todo esto!

Silencio.

—Me voy con ellos —prosiguió Stone—. Me llevan con ellos. Estoy condenado. —Y se rió de buena gana.

Hollis trató de ver algo, pero sin conseguirlo. Allí sólo había las grandes joyas del espacio, los diamantes, los zafiros, las nieblas de esmeraldas y las tintas de terciopelo del espacio, y la voz de Dios confundiéndose entre los resplandores cristalinos. Era algo increíble y maravilloso pensar en Stone acompañando al enjambre de meteoritos. Iría más allá de Marte y volvería a la Tierra cada cinco años. Entraría y saldría de las órbitas de los planetas

durante las siguientes miles y miles de años. Stone y el enjambre de Mirmidón, eternos e infinitos, girarían y se modelarían como los colores del calidoscopio de un niño cuando éste levanta el tubo hacia el sol y lo va girando.

—Adiós, Hollis. —La voz de Stone, ya muy debilitada—. Adiós.

—Buena suerte —gritó Hollis, a cincuenta mil kilómetros de distancia.

—No te hagas el gracioso —dijo Stone.

Silencio. Las estrellas se unían más y más entre ellas.

Todas las voces, iban apagándose. Todas y cada una seguían su propia ruta; unas hacia el Sol, otras hacia el espacio remoto. Como el mismo Hollis. Miró hacia abajo. Él, y sólo él, volvía solitario a la Tierra.

—Adiós.

—Tómalo con calma.

—Adiós, Hollis —dijo Applegate.

Adioses innumerables, despedidas breves. El gran cerebro, extraviado, se desintegraba. Los componentes de aquel cerebro, que habían trabajado con eficiencia y perfección dentro de la caja craneal de la nave espacial, cuando ésta aún surcaba el espacio, morían uno a uno. Todo el significado de sus vidas saltaba hecho añicos. Igual que el cuerpo muere cuando el cerebro deja de funcionar, el espíritu de la nave, todo el tiempo que habían pasado juntos, lo que los unos significaban para los otros, todo eso moría. Applegate ya no era más que un dedo arrancado del cuerpo paterno, ya nunca más sería motivo de desprecio o intrigas. El cerebro había estallado y sus fragmentos inútiles, faltos de misión que cumplir, se desperdigaban. Las voces desaparecieron y el espacio quedó en silencio. Hollis estaba solo, cayendo.

Todos estaban solos. Sus voces se habían desvanecido como los ecos de palabras divinas vibrando en el cielo estrellado. El capitán marchaba hacia el Sol. Stone se alejaba entre la nube de meteoritos, y Stimson, encerrado en sí mismo. Applegate iba hacia Plutón. Smith, Turner, Underwood... Los restos

del calidoscopio, las piezas de lo que otrora fue algo coherente, se esparcían por el espacio.

"¿Y yo? —pensó Hollis—. ¿Qué puedo hacer?. ¿Puedo hacer algo para compensar una vida terrible y vacía? Si pudiera hacer algo para reparar la mezquindad de todos estos años, el absurdo del que ni siquiera me daba cuenta... Pero no hay nadie aquí. Estoy solo. ¿Cómo hacer algo que valga la pena cuando se está solo? Es imposible. Mañana por la noche me estrellaré contra la atmósfera de la Tierra. Arderé, y mis cenizas se esparcirán por todos los continentes. Seré útil. Sólo un poco, pero las cenizas son cenizas y se mezclarán con la tierra."

Caía rápidamente, como una bala, como un guijarro, como una pesa metálica. Sereno, ni triste ni feliz... Lo único que deseaba, cuando todos los demás se habían ido, era hacer algo válido, algo que sólo él sabría.

"Cuando entre en la atmósfera, arderé como un meteoro."

—Me pregunto si alguien me verá —dijo en voz alta.

Desde un camino, un niño alzó la vista hacia el cielo.

—¡Mira, mamá! ¡Mira! —gritó—. ¡Una estrella fugaz!

La estrella blanca, resplandeciente, caía en el polvoriento cielo de Illinois.

—Pide un deseo —dijo la madre del niño—. Pide un deseo. Fin

Anexo M. Novela Corta de Ciencia Ficción.

Melodía estelar

Fred Saberhagen

Abrirse paso a través de la oscura nebulosa Taynarus costó a los humanos tres naves de combate, y después de aquello recogieron las bajas de una batalla de tres días mientras sus fuerzas de abordaje se dirigían a Hell.

El comandante en jefe temió en todo momento que la computadora que dirigía a las «frenéticas» destruyera el lugar y a los invasores vivientes con él, en un Gotterdammerung final de cargas aniquiladoras. Pero tenía la esperanza de que los proyectores de ondas amortiguadas que llevaban sus hombres evitarían cualquier explosión nuclear. Envió hombres vivientes a bordo porque se creía que en Hell había prisioneros humanos vivos. Sus esperanzas estaban justificadas; o, al menos, por los motivos que fueran, no se produjo ninguna explosión nuclear.

Lo de los prisioneros no pudo confirmarse fácilmente. Ercul, el psicólogo cibernético que llegó después de la batalla para investigar, encontró allí seres humanos, ciertamente. Pero, hasta cierto punto. En parte. Órganos sueltos que funcionaban por así decirlo, interconectados con los no-humanos y los no-vivientes. La mayoría de los órganos eran cerebros humanos que habían sido desarrollados en cultivos mediante el uso de técnicas que las frenéticas debieron capturar con alguna de nuestras naves-hospital.

Nuestros laboratorios humanos desarrollan los cerebros de cultivo partiendo de semillas de tejido de embrión humano, los dejan crecer hasta que adquieren un tamaño adulto y entonces los disecan a medida que son necesarios. Un cirujano corta un lóbulo prefrontal, por ejemplo, y lo injerta en el cráneo de un hombre cuya parte correspondiente del cerebro ha sido destruida por alguna enfermedad o violencia. La materia del cerebro de cultivo sirve como matriz para la regeneración, y sobre ella puede reimprimirse la antigua personalidad. Los cerebros de cultivo,

desarrollados en recipientes de cristal, sólo son humanos en potencia. Incluso un profano puede distinguir fácilmente uno de ellos de un cerebro normal por la visible ausencia de las más finas circunvoluciones superficiales. Los cerebros de cultivo no pueden ser humanos en el sentido de mantener mentes humanas sensibles. Para el desarrollo de un cerebro con personalidad son necesarias ciertas hormonas y otros complejos elementos químicos del entorno corporal, aparte de la necesidad de los estímulos de la experiencia, del continuo impacto de los sentidos.

De hecho, se requiere alguna fuerza sensorial para que el cerebro de cultivo se desarrolle incluso hasta una fase utilizable por el cirujano. Como fuerza sensorial suele emplearse la música.

Las frenéticas habían aprendido indudablemente a cultivar hígados, corazones y gónadas lo mismo que cerebros, pero lo único que de veras les interesaba era la capacidad pensante del hombre. Las frenéticas debieron quedar asombradas cuando su computadora reveló la capacidad de memoria y la facultad decisoria que la naturaleza había conseguido insertar en los pocos centenares de centímetros cúbicos del sistema nervioso humano.

A través de su prolongada guerra con los hombres, las frenéticas habían intentado incorporar cerebros humanos a sus propios circuitos.

Nunca lo habían logrado a su entera satisfacción, pero continuaban intentándolo. Su centro de investigaciones se encontraba en Hell, en pleno corazón de la nebulosa Taynarus, que a su vez constituía el núcleo central de un triángulo formado por los sistemas Zity, Toxx y Yati. Los hombres habían sabido durante años lo que era Hell y dónde se encontraba, aproximadamente, antes de poder reunir las fuerzas suficientes en aquella parte de su sector de la galaxia para localizar el lugar y destruirlo.

- Certifico que este envase no contiene vida humana - dijo el psicólogo cibernético, Ercul, imprimiendo al mismo tiempo las palabras sobre la caja de glasita que tenía delante.

El ayudante de Ercul hizo una señal y el cosmonauta que trabajaba con ellos

manipuló unos mandos y dejó que lo que había en la caja empezara a morir.

No se trataba de un cerebro de cultivo, sino de lo que en otro tiempo fue el sistema nervioso de un prisionero humano. Había sufrido grandes daños, no sólo al ser extraído del cuerpo al cual había pertenecido, sino también por haber sido conectado a una masa de mecanismos electrónicos. Por medio de algún programa de entrenamiento, probablemente una combinación de castigo y recompensa, las frenéticas habían enseñado a aquel cerebro a realizar ciertas operaciones de cálculo a una gran velocidad y con escasas probabilidades de error. Al parecer, cada vez que los cálculos quedaban completados, el mecanismo al que iba unido el cerebro había colocado de nuevo todas las fichas a cero, obligando al cerebro a repetir todas las operaciones. Ahora, el cerebro parecía incapaz de cualquier otra cosa que no fuese aquella monótona tarea; y si bien retenía una especie de vida humana, una posibilidad que Ercul no estaba dispuesto a admitir en voz alta, era una clase de vida que debía terminar lo antes posible.

- La caja siguiente - le dijo al cosmonauta.

Por desagradable que resultara, tenía que continuar con su tarea de tratar de distinguir los prisioneros rescatados - dos de ellos volverían a tener algún día aspecto humano - de entre una colección de órganos más o menos funcionales.

Cuando dejaron la caja siguiente delante de él, Ercul tuvo un mal momento, malo incluso para aquel día, reconociendo algo de su propio trabajo.

La historia había empezado hacía más de un año-standard, en el planeta Zity, en un enorme vestíbulo que había sido adornado para un alegre acontecimiento.

- ¿Eres feliz, cariño? - le preguntó Ordell Callison a su esposa, aprovechando un momento de calma para coger su mano y hablar con ella en medio del tumulto del banquete de boda.

Y no es que Ordell dudara de la felicidad de Eury; pero en aquel instante no se le ocurrió otra cosa.

- ¡Oooh! ¡Sí, muy feliz!

En aquel momento, Eury estaba tan emocionada como él. Pero la verdad de sus palabras se reflejaba en sus ojos y en su voz, maravillosos como alguna canción

que Ordell podía haber compuesto e interpretado.

Desde luego, a Ordell no le permitirían marcharse, ni siquiera para su luna de miel, sin que interpretara al menos una canción.

- ¡Canta algo, Ordell! - gritó Hyman Bolf a través de la enorme mesa llena de invitados.

El famoso predicador de la multifé había llegado del sistema Yati para officiar en la ceremonia nupcial. Al aterrizar, su nave particular había sufrido una pequeña avería: la lámpara de hidrógeno había estallado, y el reverendo salió de la cabina con los ojos irritados por el humo; pero, después de aquel mal presagio, todo había discurrido perfectamente durante el resto del día.

Otras voces se unieron inmediatamente a la petición.

- ¡Canta, Ordell!

- ¡Sí, tienes que cantar!

- Pero, se trata de mi propia boda, y no me encuentro en condiciones...

El griterío de los invitados apagó sus objeciones.

El hombre era músico, y en realidad se sentía tan feliz que pensó que podría estallar si no tenía ocasión de expresar su dicha. Se puso en pie, y uno de sus más fieles criados, que había previsto que Ordell cantaría, le entregó el instrumento que el propio Ordell había inventado. Dentro de una caja que Ordell podía colgarse al cuello como un acordeón, había un sistema de altavoz con numerosos registros accionados electrónicamente; sobre la lisa superficie de la caja había diez ranuras que se adaptaban exactamente a los diez dedos de Ordell. El la llamaba su «caja de música», por darle algún nombre. Los imitadores de Ordell tenían cajas de música de mayor tamaño y con más abundancia de registros; pero, sorprendentemente, pocas personas, incluso entre las muchachas de doce a veinte años, se molestaban en escuchar a los imitadores de Ordell.

De modo que Ordell Callison cantó en su propia boda, y su auditorio quedó fascinado por él, como siempre. Los críticos musicales más exigentes permanecían como extasiados en sus puestos de honor, en la cabecera de la mesa; los cultos y menos cultos ricachones de Zity, de Toxx y de Yati, algunos de

los cuales habían llegado en sus naves de carreras particulares, y los huéspedes más vulgares, se sentían embriagados por la canción como por el mejor de los vinos. Y las adolescentes, las fans de Ordell que se apretujaban inevitablemente al otro lado de las puertas, se sentían poseídas por su música hasta el punto de desmayarse.

Un par de semanas después, Ordell, Eury y sus nuevos amigos de los últimos años, los años de éxito y de fácil riqueza, se encontraban en el espacio tripulando sus naves deportivas monoplazas jugando a lo que ellos llamaban «Tag». Esta vez, Ordell jugaba un poco a la inversa, eludiendo a las naves tripuladas por muchachas en vez de perseguirlas, de acuerdo con las reglas del juego.

Había estado buscando con la mirada la nave de Eury, experimentando cierta ansiedad al no descubrirla, cuando de repente surgió una nave tripulada por un muchacho con todas las señales de emergencia encendidas. Un minuto después todo el mundo había dejado de jugar. Las pantallas de todas las pequeñas naves reflejaron el rostro de Arty, el joven cuyo vehículo acababa de detenerse junto al de Ordell.

Arty estaba balbuciendo:

- Lo intenté Ordell...; no quería que ella sufriera algún daño...; se la han llevado...; no ha sido culpa mía...

Poco a poco, se aclaró la verdad de lo ocurrido. Arty había perseguido y alcanzado la nave de Eury, de acuerdo con las reglas del juego. Había unido su nave a la de Eury, subido a bordo de esta última y reclamado la recompensa habitual. Pero ahora Eury estaba casada; y estar casada significaba mucho para ella, lo mismo que para Ordell, que hoy se había dedicado a eludir a las muchachas. Los dos habían creído que todo el mundo se daría cuenta de que el mundo había cambiado desde que ellos se casaron.

Incapaz de convencer a Arty con argumentos verbales, Eury se había visto obligada a recurrir a la violencia para hacer valer sus derechos. Tratando de esquivar a Arty en la pequeña cabina, se había lastimado un pie. Arty insistió obstinadamente en reclamar su recompensa. Y sólo accedió a regresar a su

propia nave en busca de un botiquín de primeros auxilios (Eury le juró que no llevaba botiquín a bordo) después de que ella le prometió que tendría lo que deseaba cuando volviera.

Pero cuando Arty estuvo en su nave, Eury puso en marcha su pequeño bólido y escapó. Y él la persiguió. La acorraló en un rincón, contra la frontera de la zona de seguridad, la cual estaba constantemente vigilada por naves de guerra automatizadas contra la posibilidad de incursiones de las frenéticas.

Para huir de Arty, Eury cruzó aquella frontera trazando una gran curva, sin duda pensando regresar a la zona de seguridad unas diez mil millas más allá.

Pero no regresó. Cuando su pequeño bólido volaba junto al borde exterior de la oscura Taynarus, la máquina frenética que había estado acechando allí saltó sobre él.

Desde luego, Ordell no oyó la historia en forma tan coherente, a medida que se desarrollaba el relato de los hechos; pero súbitamente su expresión se hizo salvaje y demencial. Arty se apartó, asustado, pero Ordell no le prestó la menor atención. Poniendo su bólido en marcha, voló a toda velocidad hacia el lugar por el cual había desaparecido su esposa. Cruzó la zona protegida por las patrullas (las cuales estaban instaladas para impedir la entrada a los intrusos, no para evitar que los locos salieran) y se adentró en una de las inmensas grietas que conducían al centro de Taynarus, en el laberinto donde naves y máquinas debían avanzar lentamente, y del que no había salido ningún humano viviente desde la fundación de Hell.

Unas horas más tarde, los centinelas exteriores de las frenéticas rodeaban su pequeña nave, exigiéndole la rendición con un lenguaje humano perfectamente aprendido. Ordell se limitó a aminorar la velocidad de su vehículo y empezó a cantar por el altavoz, apartando las manos de los controles de su nave para apoyar los dedos en las teclas de su caja de música. Sin gobierno, su nave se apartó del centro del pasillo navegable y fue a chocar contra la pared nebular, sufriendo las descargas de gas y de polvo de sus microcolisiones.

Pero antes de que el vehículo quedara destrozado, las frenéticas aullaron unas

órdenes por radio y enviaron un grupo de máquinas al abordaje.

En los archivos de Hell figuraban algunos casos de locura, una de las formas más raras de comportamiento humano. Registraron el bólido en busca de armas, registraron a Ordell - permitiéndole conservar su caja de música después de haberla examinado minuciosamente - y le entregaron como prisionero a la jurisdicción de los guardianes interiores.

Hell, una masa de metal reforzado de varias millas de diámetro, recibió a Ordell y a su nave a través de su entrada principal. Ordell se apeó del bólido y descubrió que podía respirar, y andar, y ver por dónde andaba. El entorno físico de Hell era suave y agradable, debido a que los prisioneros no sobrevivían largo tiempo, por regla general, y las computadoras de las frenéticas no deseaban imponerles sufrimientos innecesarios.

Los aparatos encargados de controlar las operaciones rutinarias en Hell eran parcialmente orgánicos, conteniendo cerebros de cultivo desarrollados a propósito y también algunos cerebros capturados y reeducados. Todos ellos eran ejemplos de los mejores logros de las frenéticas en sus intentos de desarrollar una cibernética al revés.

Antes de que Ordell diera una docena de pasos fue detenido e interrogado por uno de aquellos monstruos. Mezcla de acero y circuitos con carne de cultivo, llevaba en tres globos de cristal sus tres cerebros potencialmente humanos, con sus superficies demasiado lisas bañadas en elementos nutritivos y protegidas por una red de alambres tan finos como cabellos.

- ¿Por qué has venido aquí? - le preguntó el monstruo, hablando a través de un diafragma instalado en la parte central de su «cuerpo».

Sólo en aquel momento el plan de Ordell adquirió una forma concreta. Un plan basado en el conocimiento de que en los laboratorios humanos se utilizaba la música para ajustar los cerebros de cultivo, y de que su propia música era tan superior para aquel propósito como lo era en todos los otros sentidos.

Al monstruo de tres cabezas se limitó a cantarle que había venido aquí simplemente para ver a su joven esposa: un accidente la había conducido, antes

de tiempo, al final de su vida. Luego siguió cantando, implorando al poder que gobernaba aquel reino de terror que le concediera la vida de Eury. «Si me niegas esto - cantó -, no podré regresar sólo al mundo de los vivientes y nos tendrás aquí a los dos.» La música, que no había significado nada para los guardianes exteriores, máquinas impasibles, afectó en cambio a los guardianes interiores en lo que tenían de humano. El monstruo de los tres cerebros entregó a Ordell a otros guardianes, y cada uno de ellos respondió a la armonía de aquella nueva forma de belleza, que además trascendía lógica de sus elementos matemáticos.

Ordell se adentró cada vez más profundamente en Hell, y los guardianes no pudieron resistir. Su música vibraba débilmente a través de los montajes de las cajas de glasita, era captada por atormentadas células nerviosas a través de los cambios de inductancia emanados rítmicamente de la caja de música de Ordell. Cerebros que sólo habían sabido trabajar hasta el límite de sus potencialidades en cálculos inútiles... Cerebros que habían sido enloquecidos por el goteo de un milimicrovoltímetro introducido en una probeta... Todos oyeron su música, todos la «sintieron», cada uno de ellos con su propia capacidad de percepción.

Y todos reaccionaron.

Centenares de experimentos quedaron interrumpidos, cuando no definitivamente fallidos. Los supervisores, también ellos semicarnales, se desviaron del objetivo que tenían programado para llegar a la decisión de que la petición del prisionero era razonable y debía ser atendida.

El Control Supremo, pura computadora frenética, puro metal frío, completamente inmune a la extraña descentralización que se estaba produciendo en su laboratorio, descendió finalmente de su concentración sobre elevados planeamientos estratégicos para investigar. Y luego conectó de golpe toda su energía para recuperar el control sobre lo que estaba sucediendo en el corazón de Hell. Pero lo intentó en vano, al menos de momento. Había concedido demasiado poder a sus creaciones semivivientes; había confiado demasiado en sus propias posibilidades de condicionar al protoplasma, una materia tan versátil.

Ordell estaba de pie, debajo mismo de la computadora jefe, ante los dos cerebros

potencialmente humanos que eran los superintendentes de Hell. Aquellos dos cerebros, al igual que todos los de categoría inferior, habían sido afectados por la música de Ordell; y ahora luchaban con todas las energías a su cargo contra la tentativa de su jefe de reafirmar su dominio. Levantaron relés magnéticos como fortalezas contra la computadora; lucharon para establecer una frontera a través del territorio de control.

- Puedes llevarte a tu esposa - dijo el portavoz de aquellos supervisores rebeldes, dirigiéndose a Ordell -. Pero no dejes de cantar, no te interrumpas para respirar durante más de un segundo hasta que estés a bordo de tu nave, lejos de las verjas más exteriores de Hell.

Ordell cantó, cantó su nueva alegría y la maravillosa esperanza que le estaban infundiendo.

Detrás de él se abrió una puerta, y se volvió para ver a Eury cruzándola. Cojeaba a causa de su lastimado pie, que no había recibido ninguna atención, pero Ordell pudo darse cuenta de que se encontraba realmente bien. Las máquinas no habían empezado aún a abrir su cabeza.

- ¡No os detengáis! - ladró el supervisor -. ¡Adelante!

Eury gimió al ver a su marido y extendió sus brazos hacia él, pero Ordell sólo se atrevió a dirigirle un gesto con la cabeza para darle a entender que debía seguirle, sin dejar de cantar. Su canción era ahora un himno triunfal. Echó a andar a lo largo del angosto pasillo por el cual había llegado, avanzando en una dirección que hasta entonces nadie había seguido. El camino era tan estrecho que tuvo que mantenerse en cabeza mientras Eury le seguía. Tenía que evitar incluso el volver la cabeza para mirar a su esposa, a fin de poder concentrar el poder de su música sobre cada uno de los guardianes que surgían delante de él, semivivientes e inquisitivos; y cada uno de ellos abría otra puerta. Y Ordell podía oír detrás de él los sollozos de su esposa y sus pasos vacilantes a causa del lastimado pie.

- ¡Ordell! ¡Ordell, cariño! ¿De veras eres tú? No puedo creerlo.

Delante de ellos, el último peligro, el centinela de tres cerebros de la verja exterior, se irguió para bloquear su camino, de acuerdo con su programa de evitar las

fugas. Ordell cantó a la libertad de vivir en un cuerpo humano, al placer de correr sobre un césped bañado por el sol. El guardián se apartó a un lado para dejarles pasar.

- ¡Cariño! ¡Vuélvete y mírame! ¡Dime que esto no es un truco de las frenéticas! ¡Por favor, cariño! Si me amas, vuélvete...

Volviéndose, Ordell vio a Eury claramente por primera vez desde que había entrado en Hell. Y el espectáculo de su belleza fue tan maravilloso que detuvo al tiempo, detuvo incluso a la canción en su garganta y a sus dedos sobre el teclado de la caja de música. Una momentánea interrupción de la extraña influencia que había pervertido a todos sus subordinados era lo único que el Control Supremo necesitaba para imponer de nuevo su dominio. El guardián de los tres cerebros arrancó a Eury de brazos de su marido y se la llevó a través de la oscuridad, con tanta rapidez que el último grito de despedida apenas alcanzó los oídos del hombre.

- Adiós... amor mío...

Ordell gritó y echó a correr detrás de ella, aporreando inútilmente una pesada puerta que se cerró ante su rostro. Permaneció pegado a la puerta largo rato, gritando y suplicando que le concedieran otra oportunidad para llevarse a su esposa. Volvió a cantar, pero el Control Supremo había previsto aquella posibilidad. Lo único que consiguió fue que los supervisores, si bien habían dejado de obedecerle, no le molestaran y le dejaran el camino franco para la huida.

Ordell vagó durante varios días alrededor de la verja, en su pequeña nave y fuera de ella, sin comer ni dormir, cantando inútilmente hasta que perdió la voz. Entonces se desmayó en el interior de su nave. Luego, él mismo, o tal vez su piloto automático, condujo a la nave hacia la libertad.

Las defensas de las frenéticas no se preocuparon por aquella pequeña nave que salía de Hell. Probablemente creyeron que se trataba de una de sus propias naves de exploración. Nadie había escapado nunca de Hell.

Al llegar al planeta Zity, sus representantes le acogieron como a un resucitado de entre los muertos. Al cabo de unos días tenía que dar un concierto, en una

actuación programada desde

Anexo N. Guía de análisis para las novelas cortas de ciencia-ficción.

Nombre: _____	Código

Título de la novela _____	Escritor

Con tus propias palabras:

INICIO	FIN	LO QUE SUCEDIO	LO QUE CAMBIO

PERSONAJES

HOMBRES	SERES HUMANOS	
	SUPER HOMBRES	
OTROS	MONSTRUOS	MAQUINAS
	ANIMALES	VEGETALES
	EXTRA-TERRESTRES	

TIEMPO

PASADO	PRESENTE	FUTURO

ESPACIO

SOCIEDAD JERARQUIA

EN LA TIERRA	VIDA DIARIA	FEUDALISMO	
	PAIS O CIUDAD DESCONOCIDA	REINADO	
OTRO LUGAR	OTRO PLANETA	IMPERIO	
	OTRO (DESCONOCIDO)	OTRO DESCRIBIR	

ACCIÓN

TONALIDAD

GUERRA DE CONQUISTA		COMICA	
DESCUBRIMIENTO		TRISTE	
ENCUENTRO		OTRA (DESCRIBALA)	

Anexo Ñ. Producción de los estudiantes. Texto: Historias cortas de ciencia-ficción.

Colegio Andrés Bello de Sotomayor.

Jhon Alexander Espinosa Narango.

Profesora Gloria Marcela Rueda.

"Tras un embarazo una nueva vida"

Trabajo de Español.

Grado 7-2.

Código 14.113

2005

rase una vez existió una pareja pobre que vivía en unión libre y no tenían hijos aún porque pensaban en como mantener a aquella otra jura que tuvieron.

Una noche de tormenta la cual se metía a su casa hecha de unos pocos ladrillos, cemento, madera y latas como techo; ellos, Fabiana y Ruperto estarían resaca en ese momento para que no se les cayera su hijo de casa que tenían gracias a Dios aunque casi no se acordara de ellos. Y Fabiana se puso a llorar y muy melancólica dijo:

- ¡Ruperto yo no sé porque nuestro Señor nos abandonaría en este momento en el que más lo necesitamos. Es que además, que hemos hecho para merecer estar aquí? Pero al menos ya pasó la tormenta.

- No sé, mi amor pero no llores ya que además a cada persona le llegan sus momentos dolorosos al igual que los gozosos; por favor no llores más. Dijo Ruperto en un tono alentador.

- ¡Pero como quieres que no lloré, si al parecer a nosotros nunca es que nunca nos vendrán los momentos gozosos. O a casa no tengo toda la razón, mejor me voy a dormir ya que estoy muy agotada. Dijo Fabiana con gran desaliento.

- ¡Bueno mi amor pero no te sientas tan mal ya que como te acabé de decir a todo el mundo le llegan los gozosos y también los dolorosos. Dijo Ruperto muy alentador.

Entonces Fabiana y Ruperto se fueron a dormir y Fabiana dijo:

- ¡Ruperto por favor dime que debo hacer para no sentirme peor de lo que me siento ahora.

- ¡Fueas relájate, inhala y exhala y olvida todo lo negativo de lo que no te podías librar tan fácil. Dijo Ruperto con tentación sexual.

Y para fortuna de él, Fabiana se dejó tentar.

Al día siguiente Fabiana se levantó y vio que había tenido relaciones sexuales con Ruperto y para desgracia sin anticonceptivos y mucho peor no se acordaba de nada.

Ella y todos preocupados no sabían que hacer.

En ese instante Fabiana dijo sin pensar el riesgo:

- ¡Abortaré Ruperto, no me queda más remedio que abortar ya que no tenemos ni en qué caer nos muertas.

- ¡No mi amor no permitiré que tu te vuelvas una asesina por mi culpa si tengo que pedir dinero en cualquier casa en la calle y también hablaré con el alcalde si no nos ayudan soy capaz hasta de ir a hablar con el Presidente. ¡Te lo prometo pero por favor no cometas la locura de abortar!

Y Fabiana dijo con inseguridad:

- ¡Me acuerdo Ruperto pero por favor después no me vallas a salir con un chorro de babas.

Al día siguiente Ruperto se fue lo mejor vestido que podía pero no solo iba a hablar por la situación de ellos sino también por la de los habitantes del sector ya que en el sector que vivimos es un lugar muy pobre e inseguro.

Y llegó Ruperto a la Alcaldía y preguntó al portero con mucha cultura y educación:

- ¡Buenos Días, Señor es que yo vengo para ver si puedo hablar con el Alcalde para ver si me puede ayudar que tengo en el sector al cual es que las casas de nosotros casi no nos resisten, además allí escasean los alimentos y también para desgracia de todas las habitantes del Sector tenemos nivel 3 y no tenemos nada de ricos para tener ese nivel, es que hasta esta ropa es regalada.

- ¡Señor, pues ahora no está tan ocupado el Señor Alcalde voy entonces a hablar con él haber si lo puede atender. Ha que si le interesa lo que usted me dijo al Señor Alcalde; y mucha suerte. Dijo el portero con cara sonriente. Y entre lágrimas Ruperto le dijo:

- Gracias, muchas gracias Señor, definitivamente usted es un Santo! En pocas palabras le doy las gracias a usted de parte de todas las personas del sector! Y Ruperto en esa instante lleno de alegría se le olvido preguntarle al portero cual era la oficina y le tocó devolverse a la portería y el portero le dijo que era en el 2^{do} piso en la oficina 201 y Ruperto vio que todos se subían en algo grande y duro y estando entonces él sin pensarlo se metió en aquella máquina y apretó el botón 2 y Ruperto vio que estaba como subiendo y bajando y llegó al 2^{do} piso y buscó la oficina hasta que al fin de tanto caminar encontró la oficina 202, tocó la puerta y entró.

Él estaba seguro que lo iban a ayudar ya que el Señor Alcalde lo demostraba con la mirada y sin pensarlo dijo:

- ¡Eh... Buenos Días Señor Alcalde yo me llamo Ruperto Perez Sanchez del sector al le habló el portero y también como él le dijo cuáles eran mis motivos por el cual venir quería ver si usted nos podía ayudar.

- Buenos Días Señor Ruperto, yo me he reunido varias veces a hablar sobre este problema que enfrentan ahora a casi todos los colombianos, con personas especializadas en este tema y otros y prometíame usted que iba a venir a las 10:30 A.M. y usted vive en Tona Verdad y los ayudaremos ya que en ese pueblo hay mucha índice de pobreza y suerte y reciba estas \$50.000 para que compre comida y ropa y otras cosas menos en droga entonces lo espero pasado mañana. Viga el alcalde con alegría de poderlo ayudar.

Entonces Ruperto fue a comprar comida, poca ropa y llegó a la casa.

- ¡Hola mi vida, nos van a ayudar y voy a hablar hasta con el presidente y medió \$50.000! Les avisaré a todos!

Entonces todos les dieron las gracias. Y los 2 días ellos se fueron a la Alcaldía donde los esperaban el Alcalde y entraron en aquel salón en el cual estaba el Presidente gobernador y otras expertos en estas temas.

- ¡Hola señores ha llegado el hombre del que les he hablado! Diga el Alcalde.
- ¡Buenos Días señores que ustedes nos pueden ayudar en el problema del sector!
Dijo Ruperto humildemente.

- ¡Claro Don Ruperto, y ella es su mujer? Esta embarazada? Don Ruperto, Doña Fabiana su bebé cuando nazca no tendrá que ver la pobreza sino un buen ambiente! Diga al presidente. ¡Venga y díganos!

Todos se dirigieron al pueblo donde vivían y dijeron:

- Los ayudaremos con algo de dinero, mercados y alavo bajando los el estrato de 3 a 1 y los remodelaremos las casas, colocaremos vigilanola y donar libros por todos los niños de los sectores más pobres.

Entonces, tanto Ruperto, Fabiana y las demás personas del sector vivieron por primera vez seguros y tranquilos.

FIN?

Actividad del proyecto de ciencia ficción

Título = mi primera aventura en el mundo

Personajes = Jorge, clara, Tom (perro), lorch, los policas, robben carlos, angy

papá

Lugares = el campo, la ciudad, el edificio, la casa, laboratorio

Luces = lamparas, la luz de la luna, luz solar

My primera aventura en el mundo

Una mañana cuando todo el mundo ocupado había un chiquillo con una buena imaginación llamado lorch que tenía 12 años y 2 hermanos mas Jorge y clara los hermanos siempre lo molestaban por sus locas aventuras.

Es decir estaban jugando lorch, carlos y angy los mejores amigos de lorch, estaban jugando con sus hermanos en el campo, una de mil con una bolita y sus hermanos. Al rato papá llamo a Jorge al telefono y le dijo que fuera a casa Jorge en ese momento lanza la pelota y lorch, carlos y angy fueran tras ello, al recogerla se dieron cuenta en aquel agujero se dieron cuenta de un pequeño agujero humeantes visto carlos toco con verde y olieron señal recibida mandando tropas! de inmediato cogieron la pelota y el ratón y se fueron, pasaron 15 minutos y unas nubes pararon el cielo pararon el auto y fueron a ver lo que pasaba cuando se dieron cuenta que empezaron a caer rayos y

Cielo a destruir todo, March sus amigos y erratas corrieron con calma y al bajar al sótano donde aquí en laboratorio escondido, encontraron unas armaduras. Con unos trajes contra rayos, ellos se los colocaron y sintieron unos pasos detrás de ellos al batiar al mirar recibieron unos disparos en forma de rayos, salieron corriendo hacia atrás y se le batiaron como cuando les habiera tocado y les dijeron ¿que quieren? ¿el radio? respondieron, el muchacho March les dijo se los entrego sinas dejen en paz y se van loaremos respondieron noobamente tomy aprecio y las mordio, legoito un radio y se lo dio a Jorge, Jorge de inmediato lo rompio y todo quedo como cuando. al otro día lo ciudadania y los policas los condecoraron como los mejores heroes mejouner. Fin

Autor = Oscarín Gelvez U.



7-2

Anexo O. Evaluación módulo de historias cortas de ciencia-ficción

Agosto 23 del 2005.

- 1) ¿Qué aprendí, que me enseñó el módulo de ciencia ficción?
- 2) ¿Qué fue lo que más me llamó, me gustó de trabajar con este módulo?
- 3) ¿Qué fue lo que menos me gustó de este módulo? (Sugerencias.)
- 4) ¿Qué opinión te merece acerca de los autores que escriben sobre este tema?
- 5) ¿Por qué considero que la temática es importante en la literatura?
- 6) ¿De acuerdo a mi trabajo en este módulo considero que mi nota debe ser:

Respuestas.

- 1): El módulo de ciencia ficción me enseñó que por medio de la imaginación

se pueden hacer otras cosas, como escribir, cuentos y otras obra de la literatura que posean ciencia ficción,

2): Que tocaba imaginar, para redactar un texto de ciencia ficción y que pudiéramos aprender otras cosas nuevas, etc, y me gusta todo.

3): Me gusta todo, porque son obras de la literatura.

4): Son personajes que se merecen una opinión muy buena, porque ayudan en la literatura y a poder imaginar cosas nuevas.

5): Porque es la parte central, es la que le da el sentido a el contenido o texto.

6): **E**, porque trabajé en clases, hice los trabajos, participé en clases y no molesté en

Nombre: William Reynol Reyes.

Grado: 7º J.

Código: 25.

Profesora: Dra. V. Morales.

Tema: Ciencia ficción.

Juan Sebastian Lizano Vega

7-2

Agosto 22 / 05

código: 20

Autoevaluación: Módulo de "Ciencia Ficción"

- 1- Quié aprendí, quié me enseñó este módulo?
- 2- Porqueé considero que fue interesante trabajar sobre el tema?
- 3- Escriba su opinión sobre lo que escriben los autores de ciencia ficción? justifique su respuesta.
- 4- ¿ Quié fue lo que más te gustó del módulo?
- 5- ¿ Quié es lo que menos te llamó la atención? (Sugerencias)
- 6- Según mi trabajo de clase cuál considero debe ser mi nota? Justifica.

Solución

- 1- Aprendí analizar y redactar lo más importante de una película o novela de ciencia ficción su idea principal porque su autor decidió escribir sobre el tema, me enseñó a ver la "ciencia ficción" como una forma divertida de ver temas imaginarios que llevan a desarrollarse en la memoria de un ser humano.

2- Porque este tema es de gran importancia porque aprendimos a reconocer el trabajo que hicieron nuestros antepasados sobre temas del futuro.

3- Estos autores se basan en temas muy interesantes que tienen que ver con el universo y a veces objetos científicos y la película más vista sobre ciencia ficción fue la de Steven Spielberg STAR WARS que trataba de pelear entre galaxias.

4- Todo me gustó porque repetía un tema interesante lo único fue que los trabajos que era muy difícil sacar el análisis.

5- Nada me disgustó.

6- E: porque me porte bien siempre entre los trabajos puntuales y todos los entregué en las clases estuve atento y con gusto presté atención a las películas.

Anexo P. producción de los estudiantes. Texto: Artículos de opinión.

LA ADOLESCENCIA Y LA DROGADICCIÓN

Han pasado casi 6 horas y todavía tengo mas cosas horribles que contarte de mi vida, de todas las que perdi por culpa de ese maldito vicio que empeco envenenando mi sangre hasta hacerme preso de el mismo perdiendo todo hasta la poca familia que tenia y todas mis amistades.

pero Dario si tu vida ha sido asi de terrible porque no tratas de cambiar todavia estas joven y puedes empezar de Cero recuperando todo que por error o tal vez porque nadie te advirtio el peligro por los que en la vida estamos expuestos.

Si, Jefferson pero en el caso mio no tuve a nadie quien me orientara porque: empezando mi padre y mi madre no me enseñaron los valores y peligros que trae la vida.

pero la vida no termina ahí Dario con mucha fuerza de voluntad y oración primeramente contando con la ayuda de Dios porque para el todo es posible puedes recuperarte ¡adelante!

ya muchas personas han muerto por la drogadicción y no quiero llegar a ser una más de esas personas que no tienen propósitos y metas sino al contrario quieren era morir y olvidarse de sus propósitos y anhelos.

¡Eso así debes empezar cambiando tu pensamiento podrás recuperar la paz en tu interior y así tendrás fuerzas para superar esta pesima etapa de tu vida y más adelante solo será un recuerdo amargo el cual no quieres revivir nunca y estarás orgulloso de ti mismo y estarás mucho mejor, al lado de tus familiares que con esfuerzo y dedicación te apoyaron y comprendieron en tu difícil momento, pero que a pesar de todo te adoran y están contigo en todo momento.

Muchas gracias Jefferson al menos me brindaste unas horas de tu valioso tiempo, y la verdad me sirvieron de mucho porque logré una paz muy hermosa que hace mucho no tenía y voy a recibir tus consejos por que se que eres una persona sincera y se que me quieres ayudar y se tambien que a pesar de tu corta edad has sido orientado por tus padres y lo has compartido y me haz ayudado y haz estado conmigo en estos momentos.

porque tienes todo lo que perdi y voy a luchar para recuperarlo de nuevo, gracias a ti Jefferson.



Capítulos de la vida de hoy ***

Carta **Pensamiento realista**

Alumna del grado
7ºB

La realidad y la verdad de la precaria vida de pequeños e inocentes niños quienes crecen sin oportunidades que crecen a medio de guerras, que al preguntarnos que desean en la vida o otra época especial al preferir un lapso como cualquier niño en su etapa de crecimiento pueden paz como cualquier adulto con su lógico pensamiento, pide a Dios para encontrar nuevas esperanzas y oportunidades de vida.

Guerras que no sólo destruyen viviendas, cosas, materiales y demás también pensamientos, sentimientos, corazones y futuros. Que daría yo para que esto acabara, si dieran ellos, para que esto no fuese así, quizás un pequeño, quizás un balón, quizás lo poco que tienen para volver a reiniciar en paz y no como viento y maraca que arrastra con todo su ser, para no seguir navegando sin rumbo ni futuro alguno.

Por esto y más yo pienso que darían los padres, que ven llanto, hambre, necesidad, tristezas en sus hijos y no ven alegría, ilusiones, propósitos, amor, aprendizaje y demás. Si darían ya que tienen en minutos amor hacia ellos, si tu madre te cambia el llanto por sonrisa fácilmente por pequeños problemas piensa la situación y la realidad de estas familias, en medio de guerras y sin el lujo de desatar para reiniciar en mejores condiciones de libertad de ver una sonrisa y alegría al despertar si no personas con necesidades, tristezas, y que con humildad y paciencia hacia la cruel realidad piden y no roban a los demás.

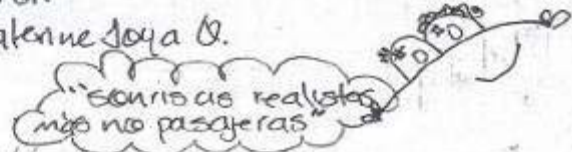
Cuando se presentan y momentos no se quieren ver ni vivir así que por estas y muchas razones más demás lo mejor de si al colaborar sin importar y dejando atrás los problemas para solucionar de si mismo pensando en convertir tanto en sonrisas, colocándonos en su lugar y considerando a los demás y desiendo lo mejor de si al dar, por que desde el propósito del corazón pedimos empezar a sembrar en los demás la confianza y la alegría para combatir. **GUERRAS POR PAZ**



Elaborado por
Orzeth Katenne Joya @

Muy bien Lizeth.

Muchas gracias OK



"sonrisas realistas
no pasgeras"

Anexo Q. co-evaluación de los textos producidos por los estudiantes.

Fecha: septiembre 12 / 05
Evaluadores: JEAN SEBASTIÁN OSORIO

TÍTULO: El título si es Coherente Por que en el texto habian mucho sobre el desplazamiento entre ricos y pobres

ARGUMENTOS: la idea central es que quieren comunicarse a las familias Ricas Para saber o mirar si ellos los quieren ayudar.

JUSTIFICACIONES: Por que como ya sabemos las Ricas le quitan a los Pobres.

Circunstancias: Por que hay mucho desplazamiento en nuestro Pais no solo en nuestro Pais en todo el mundo.

EJEMPLOS: que algunas personas son desplazados Por que no tienen plata Para comprar cosas y dejan su vivienda Para comprar cosas a sus hijos.

(5)

nombres Laura Vega, Carlos Mauricio Gonzalez

1 título → si es coherente con el tema de la drogadicción

*comunica → si nos comunica un mensaje muy bonito que nunca bajo ninguna circunstancia debemos consumir drogas

2 argumentos → Tesis la idea principal del texto es tratar de que Jovenes no consuman drogas.

justificación: Los Jovenes toman la decisión de consumir drogas por circunstancias dificiles de la vida.

Circunstancia: Los escribe porque quiere llevar un mensaje a todos los Jovenes del mundo

Hechos → Ejemplo dado

Calificación E

Evaluadores: Leidy Carolina Vanegas Rico ... Sentencia - muy
Sandra Natalia Rico ... nota: 100/100

L. Titulo: Con el texto esta correcto, pero este texto no es coherente con lo que estamos haciendo. Harold tiene que tener en cuenta que es la prostitución y en que se define exactamente

Zarqomatos: la justificación del texto esta basada en películas y revistas entre otras

tesis: que las mujeres venden su cuerpo por sus problemas económicos

Circunstancia: todo esotable de la prostitución pero no esta bastante claro lo que se quiere decir porque es una forma de expresar la prostitución

EJEMPLOS: Prostitución por internet y revistas y películas como Anaficos