

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**  
**SISTEMAS DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

TALLER PARA LA COMPRENSIÓN NARRATIVA: LECTURA  
INTERACTIVA A PARTIR DE *EL CORONEL NO TIENE QUIEN LE ESCRIBA* EN  
ESTUDIANTES DE UNDÉCIMO AÑO DEL PROGRAMA BACHILLERATO  
INTERNACIONAL.

Tesis sometida a consideración de la Comisión del Programa de Estudios de  
Posgrado en Enseñanza del Castellano y Literatura para optar al grado y título de  
Maestría Académica en Castellano y Literatura

**BERENICE VÁSQUEZ BOLAÑOS**

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Sede de Occidente, Costa Rica

2016

### **Dedicatoria**

Le dedico esta tesis a mi familia, por su fe en mí, el apoyo, paciencia y amor brindado, así como por ofrecer el impulso constante. y, a mi Ángel, por no abandonarme en la búsqueda de lo esencial, estar ahí, enseñarme a continuar a pesar de todo.

### **Agradecimientos**

Agradezco a mi director de tesis Jorge Chen Sham por su apoyo incondicional durante todo el proceso, así como por la paciencia brindada. También, agradezco a la profesora Magdalena Vásquez por los consejos y el seguimiento. A mis estudiantes del Programa Bachillerato Internacional del Colegio de Bagaces quienes siempre fueron mi inspiración.

“Esta tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Enseñanza del Castellano y la Literatura de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar el grado y título de Maestría Académica en Enseñanza del Castellano y Literatura”.



Dra. Magdalena Vásquez Vargas

**Representante del Decano  
Sistema de Estudios de Posgrado**



Dr. Jorge Chen Sham

**Director de Tesis**



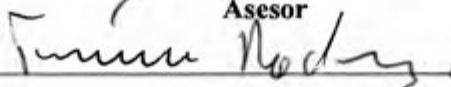
Dr. José Ángel Vargas

**Asesor**



M.L. Manuel Alvarado Murillo

**Asesor**



Dr. Francisco Rodríguez

**Director**

**Programa de Posgrado en Enseñanza del Castellano y Literatura**



Berenice Vásquez Bolaños

**Candidata**

## Tabla de contenido

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos .....	ii
Hoja de aprobación .....	iii
Tabla de contenido.....	iv
Resumen en español.....	ix
Capítulo I .....	1
Introducción.....	1
1.1. Planteamiento del problema .....	1
1.2. Objetivos.....	6
1.2.1. Objetivo general.....	6
1.2.2. Objetivos específicos .....	6
1.3. Justificación .....	7
1.4. Hipótesis .....	9
1.5. Estado de la cuestión .....	10
Capítulo II.....	25
Marco referencial.....	25
2.1. Literatura en secundaria .....	25
2.2. Modelos de lectura.....	33
2.2.1. Modelo Bottom-up (ascendente).....	33
2.2.2. Modelo top-down (descendente).....	33
2.3. Modelo interactivo.....	34



2.3.1. Micro y macro destrezas en la lectura interactiva.....	35
2.3.2. Modelo interactivo de escucha y lectura de Shrum y Glisan.....	36
2.4. El coronel no tiene quien le escriba de Gabriel García Márquez .....	37
2.5. La carta .....	40
III Capítulo.....	47
Marco metodológico .....	47
3.1. Investigación-acción.....	47
3.2. Importancia del diagnóstico y triangulación.....	49
3.3. Escenario espacial y temporal.....	51
3.3.1. Programa del Diploma de Bachillerato Internacional.....	51
3.4. Sujetos participantes .....	56
3.5. Presentación del taller: La intimidad es mía: yo me escribo, yo me leo. ....	57
3.6. El portafolio .....	58
Capítulo IV .....	59
Diagnósticos.....	59
4.1. Diagnósticos de docentes.....	60
4.1.1. Descripción de las actividades .....	60
4.1.2. Conclusiones del diagnóstico a docentes .....	61
4.2. Diagnóstico de estudiantes .....	63
4.2.1. Actividades.....	64
4.2.2. Diagnóstico 1 (2012).....	65
4.2.2.1. Descripción y análisis de actividades.....	65

4.2.2.2. Conclusiones del diagnóstico .....	74
4.2.2.3. Triangulación del Diagnóstico 1.....	74
4.2.3. Diagnóstico 2 (2013).....	77
4.2.3.1. Descripción y análisis de actividades .....	77
4.2.3.2. Conclusiones del diagnóstico .....	86
4.2.3.3. Triangulación entre los dos diagnósticos .....	88
Capítulo V.....	95
Sesiones de trabajo.....	95
5.1. Primera unidad didáctica.....	95
5.1.1. Planeamiento de la primera unidad didáctica: “La carta” de José Luis González.....	95
5.1.2. Descripción primera unidad didáctica.....	97
5.2. Segunda unidad didáctica.....	102
5.2.1. Planeamiento de la segunda unidad didáctica: “Fedra” de Emilia Macaya .....	102
5.2.2. Descripción de la segunda unidad didáctica. ....	103
5.3. Tercera unidad didáctica.....	106
5.3.1. Planeamiento de la tercera unidad didáctica: “Carta a una señorita en París” de Julio Cortázar.....	106
5.3.2. Descripción de la tercera unidad didáctica .....	108
5.4. Cuarta unidad didáctica .....	112
5.4.1. Planeamiento de la cuarta unidad didáctica: El coronel no tiene quien le escriba, de Gabriel García Márquez.....	112
5.4.2. Descripción de la cuarta unidad didáctica.....	114
Capítulo VI .....	118

Aplicación de las Unidades Didácticas.....	118
6.1. Primera unidad: “La carta” de José Luis González. ....	118
6.2. Segunda unidad: “Fedra” de Emilia Macaya.....	126
6.3. Tercera unidad: “Carta a una señorita en París” de Cortázar. ....	134
6.4. Cuarta unidad: El coronel no tiene quien le escriba de Márquez. ....	148
Capítulo VII.....	158
Aplicabilidad y trascendencia de las unidades .....	158
7.1. Evaluación del taller .....	158
7.2. Evaluación de Bachillerato Internacional: Resultados .....	160
7.3. Análisis de Pos test .....	164
Capítulo VIII.....	170
Conclusiones y recomendaciones .....	170
8.1. Conclusiones.....	170
8.2. Recomendaciones .....	173
Bibliografía .....	174
Anexos .....	179
Anexo 1: La honda de David de Augusto Monterroso .....	179
Anexo 2: Cuento armado por docentes.....	180
Anexo 3: “La inmolación por la belleza” de Denevy. ....	185
Anexo 4: Transcripción de los finales realizados por los docentes de “Inmolación por la belleza” de Denevy. ....	186
Anexo 5: Transcripción de las respuestas de los docentes en la mesa redonda.....	187

Anexo 6: “Armando Historias” diagnóstico 1 .....	196
Anexo 7: Transcripción del análisis de estudiantes de “La honda de David” diagnóstico 1 .....	197
Anexo 8: Guía de preguntas en la mesa redonda del diagnóstico 1 de estudiantes .....	200
Anexo 9: “Soy estatua” diagnóstico 1 .....	201
Anexo 10: “Armando historias” diagnóstico 2 .....	202
Anexo 11: Transcripción del análisis de estudiantes de “La honda de David”, diagnóstico 2 .....	202
Anexo 12: “Soy estatua” diagnóstico 2 .....	207
Anexo 13: “Fedra” de Emilia Macaya.....	208
Anexo 14: “Carta a una señorita en París” de Julio Cortázar. ....	211
Anexo 15: Transcripción de las cartas de estudiantes “Si yo fuera Juan” .....	218
Anexo 16: Transcripciones de los árboles de relaciones .....	229
Anexo 17: Esquema de respuestas pizarra.....	239
Anexo 18: Transcripciones finales del cuento “Fedra” .....	239
Anexo 19: Fotografías de la actividad “El ciego y el lazarillo” .....	242
Anexo 20: Transcripción de las respuestas “El ciego y el lazarillo”. .....	243
Anexo 21: A quien interese. Respuestas al coronel.....	249
Anexo 22: Tabla calificación Presentación Oral Interactiva .....	254
Anexo 23: Transcripción de cuestionarios de evaluación del taller .....	257
Anexo 24. Postets de estudiantes .....	263

## Resumen en español

El presente trabajo ofrece una propuesta de un taller que utilice el método interactivo como una metodología para alcanzar la comprensión narrativa de un texto literario.

Esta propuesta es novedosa porque además de usar el modelo interactivo, con sus distintas etapas, para estimular las habilidades y destrezas del lector, se busca apreciar un texto literario y que los estudiantes reaccionen ante él; se usa como eje transversal el género epistolar. Al final, los estudiantes son capaces de comprender el texto narrativo, en este caso, la novela *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez y de explorar las diferentes destrezas por medio de actividades lúdicas.

La riqueza del estudio se supedita al papel de la motivación y el disfrute de la literatura en el ambiente educativo, la promoción de la lectura y la apreciación e interpretación de textos literarios en secundaria, específicamente, en el Programa de Bachillerato Internacional.

El taller está estructurado a partir de 8 sesiones. En cada sesión se trabaja un cuento que tiene el eje transversal de la carta, en cada una de estas sesiones se dan las etapas del modelo interactivo. Luego de analizar los tres cuentos, se procede a realizar la sesión de la novela. El texto se acerca a la realidad de los estudiantes y se logra la comprensión por medio del método interactivo de lectura.

## Capítulo I

### Introducción

#### 1.1. Planteamiento del problema

Una de las preocupaciones del programa de estudios de español del MEP es incentivar la lectura en los jóvenes estudiantes; sin embargo, esta tarea tropieza con una serie de obstáculos que han resultado ser casi insalvables. La literatura se ha utilizado con la finalidad de interesar a los estudiantes en la lectura, pero muchas veces, el texto al que se enfrenta el alumno resulta ser indescifrable, situación que produce sentimientos de frustración en el joven lector.

El profesor de lengua y literatura habita entre dos espacios, debido a la naturaleza compartida de su carrera. Es decir, debe tener una formación teórica respecto a aspectos lingüísticos, gramaticales y literarios (formación filológica), y debe, asimismo, tener una formación en el campo de la enseñanza, específicamente, en aquellos procesos cognitivos relacionados con la comunicación. Sin embargo, la competencia académica debe concretarse en la práctica docente, a fin de aplicar los conocimientos adquiridos con el objetivo de propiciar un proceso de enseñanza y aprendizaje satisfactorio.

Se comprende entonces por qué la formación del profesorado es una “meta-autoformación”. Es decir, el profesor reflexiona sobre su propia práctica y considera su papel como facilitador, mediador, regulador y organizador.

De esta manera, se entiende, según lo afirma Elliott (2005), la relevancia de que cada docente analice su entorno, ya que es él quien conoce a sus alumnos y su medio.

Este conocimiento le permite reflexionar sobre su práctica educativa y detectar problemas o puntos débiles para así buscar una solución apta.

Por otra parte, el docente interesado está en capacidad de echar mano de una serie de factores que pueden fungir como referentes teóricos y prácticos, a fin de llevar a buen puerto a los lectores en formación. “La educación es un proceso en el que los alumnos desarrollan sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas del conocimiento para construir su comprensión” (Elliott, 2005. p13)

Dentro de los referentes teóricos se encuentran los conceptos de microprocesos y macroprocesos. Los primeros implican el reconocimiento de unidades menores parciales, tales como palabras, sintagmas y el paso de estos a oraciones. Esta identificación potencia la correcta interpretación de los elementos de enlace morfosintácticos y prepara al estudiante para una comprensión satisfactoria del texto. Los segundos remiten al conocimiento global del texto y permiten que el estudiante advierta la relación entre la estructura interna y la estructura externa, así como la identificación de la idea central. Además, en este nivel se pueden establecer inferencias extratextuales a partir de la comprensión del contexto.

Además de esto, el docente cuenta con el modelo interactivo de lectura, a fin de lograr una mayor comprensión en los estudiantes y con esto, motivarlos a adquirir el hábito de lectura, así como desarrollar sus diferentes habilidades; pues parte de la apatía de los estudiantes hacia la lectura se relaciona con las dificultades de comprensión textual. El modelo interactivo se entiende como una relación de alternancia entre el modelo ascendente y el modelo descendente.

El modelo ascendente o sintético (*bottom up*) remite a la comprensión global a partir de la comprensión de elementos inferiores. Acá se puede establecer una relación con los microprocesos. Pues la comprensión global del texto según el modelo ascendente se basa en la comprensión progresiva de unidades menores parciales. En este modelo, la memoria a corto plazo es fundamental porque permite establecer relaciones entre las unidades.

El modelo descendente o analítico (*top down*) por otro lado, parte de una idea formulada con base en un conocimiento previo. En cierta forma, el lector, debido a esta idea previa, puede anticiparse al sentido del texto. Este modelo, por su parte, se relaciona con los macroprocesos pues establece la inferencia como punto básico de comprensión.

Una vez hecha esta breve exposición de los modelos ascendente y descendente, se volverá al modelo interactivo, el cual involucra una alternancia de los modelos ascendente y descendente. El modelo interactivo establece la comprensión del texto como un procedimiento de choque entre el conocimiento del lector y su consecuente hipótesis, así como la comprobación de esta en el texto. Es decir, este modelo se desarrolla a partir del establecimiento de inferencias y de su corroboración en el texto, así como a la interacción entre el texto y el lector.

Dentro de los referentes prácticos se pueden ubicar las siguientes estrategias (destrezas, técnicas, habilidades): decodificar con fluidez, reconocer el objetivo de la lectura del texto, activar los conocimientos previos pertinentes, establecer inferencias, establecer el contenido, diferenciar la información principal de la secundaria, retener la



información necesaria, autocontrolar la comprensión y establecer juicios críticos personales tras la lectura.

Estas estrategias presuponen la adquisición de destrezas que implican una progresión. Se pueden sintetizar de este modo: decodificar con fluidez (saber leer bien); reconocer el objetivo de la lectura, es decir, qué y para qué se está leyendo; activar los conocimientos previos pertinentes o prepararse para extraer inferencias; establecer el contenido (comprender lo que se está leyendo); diferenciar la información principal de la secundaria; es decir, jerarquizar el texto (comprender su estructura); retener la información necesaria, que supone aprovechar la lectura guardando lo importante; autocontrolar la comprensión por medio de la lectura cuidadosa (comprobar en el texto sus inferencias); y establecer juicios críticos personales tras la lectura, es decir, ejercitar el criterio y tomar una posición frente a lo leído.

Para tales efectos, se utilizará la novela del escritor colombiano Gabriel García Márquez *El coronel no tiene quien le escriba*, (1987), esta representará el texto sobre el que se trabajará la comprensión narrativa. Tal y como se revisa en el estado de la cuestión, este texto versa sobre la espera, en muchos ámbitos, pero simbolizada precisamente en la carta. En este punto, debe insertarse una idea: la comprensión narrativa como tal, además de permitir que el estudiante sea un lector competente, busca que afine de igual manera su capacidad para elaborar textos, pues las estrategias mencionadas pueden ser utilizadas en el sentido de la lectura y la escritura. Debido a esto y guardando la relación con la novela señalada, se introduce el género epistolar, el cual posee la característica de transversalidad.

En síntesis, el problema que justifica esta investigación se basa en el paradigma de investigación-acción, cercano a la cotidianidad, pues da cuenta de una preocupación que es inherente a la mayoría de los docentes y que, de acuerdo con los resultados del diagnóstico, es una realidad en las aulas. A saber, el nivel superficial de comprensión que se alcanza cuando se analiza un texto escrito.

Esta preocupación es en dos niveles básicos, en primer nivel refiere una comprensión insatisfactoria de los textos, lo que impide un disfrute pleno de la obra, en segundo nivel, un abandono de la lectura al representar un obstáculo antes que una fuente de entretenimiento y conocimiento. El obsoleto análisis de orden estructural apela a niveles básicos de comprensión, como la memorización y la identificación, en tanto que la capacidad de interactuar con el texto, tal y como se ha explicado líneas atrás remite a operaciones de comprensión superiores.

La intención o el abanico de respuestas que busca esta investigación, tiende entonces a la articulación de las micro y macro destrezas de un modelo interactivo aplicadas al *Coronel no tiene quien le escriba*; para ello se parte del modelo epistolar como eje central. Es decir, se analiza la función de la carta por medio de pequeños textos para concluir con el texto presentado. A partir del taller propuesto, se pretende fortalecer la capacidad de comprensión narrativa en los estudiantes y generar lectores minuciosos que estén en capacidad de mantener una relación de interacción con el texto.

Es así como se plantea la siguiente pregunta como problema de investigación: ¿Se puede mejorar la capacidad comprensiva narrativa por medio de un taller en estudiantes de undécimo año del Programa Bachillerato Internacional de Bagaces a partir de la obra *El coronel no tiene quien le escriba*?

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo general:**

Implementar un taller de lectura interactiva para el desarrollo de la capacidad comprensiva narrativa.

### **1.2.2. Objetivos específicos:**

- Desarrollar las microdestrezas y macrodestrezas del modelo interactivo a partir del género epistolar.
- Propiciar la elaboración de esquemas narrativos a partir de la lectura interactiva.
- Valorar, a partir del taller, los alcances de la implementación de la propuesta didáctica.

### 1.3. Justificación

Para un gran número de estudiantes, la literatura, además de ser una actividad tediosa y aburrida, es parte de una realidad ajena a ellos, por lo cual se convierte en algo carente de importancia que no afecta al individuo y que se vuelve socialmente irrelevante.

Lamentablemente, muchos docentes de la asignatura de Español se limitan al programa de estudios dado por el Ministerio de Educación Pública y utilizan métodos de análisis muy estructurales que se aplican indistintamente a los textos. Estos modelos usados solo se limitan a reconocer espacios, estilos, personajes, código apreciativo, entre otros elementos.

Es así como la interpretación y la comprensión se utilizan de manera indistinta; pero la comprensión de un texto se da cuando se logran establecer las conexiones lógicas entre las ideas y cuando estas pueden ser expresadas de otra manera.

La comprensión permite dar sentido a las palabras, a las frases del texto. Es decir, a partir del intercambio entre los conocimientos previos y la información explícita del texto, el estudiante deduce información de múltiples niveles, desde la significación de una palabra hasta la intencionalidad del autor, relaciones de causa-efecto, referencias temporales, entre otros elementos.

El modelo interactivo pretende un intercambio ente el texto y el lector por medio de procesos de decodificación sintética que trata de unificar el modelo ascendente (*bottom-up*): se llega a la comprensión del significado global a partir de la comprensión de

elementos inferiores.) y el modelo descendente (*top-down*: el lector parte de los conocimientos previos).

Esta postura trata de identificar ordenaciones léxicas, simbólicas, gramaticales y discursivas, así como obtener información que se vincula. Además, se usan técnicas para incentivar a los alumnos a leer y comprender los textos e involucrar la escucha, habla, lectura y escritura.

En la presente investigación, se plantea la posibilidad de utilizar el método interactivo para mejorar la capacidad comprensiva narrativa en estudiantes de undécimo año del Programa del Diploma de Bachillerato Internacional a partir del texto *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez.

En el Programa del Diploma de Bachillerato Internacional se imparte la asignatura de Literatura, es por ello que cuando los estudiantes ingresan a esta modalidad, la lectura se convierte en un pilar de su aprendizaje, no solo en esta materia, sino en la mayoría de componentes del programa. Todas las asignaturas deben tener un sentido significativo para el joven de manera tal que le permita el desarrollo de sus capacidades en su realidad.

El presente estudio no se centra en el hecho de adquirir conocimientos literarios, sino en fortalecer la comprensión real de un texto literario a través de la motivación y actividades lúdicas. Tiene como fin último la reacción ante el texto, es decir, que el alumno no solo se relacione con la obra; sino que esta adquiera un rol en su vida y pueda recrear a partir de su comprensión.

#### 1.4. Hipótesis

A partir del diagnóstico realizado, los docentes expresaron la necesidad de alcanzar un nivel de comprensión superior que no sólo se centre en la identificación de elementos sino, en la asimilación de la información adquirida que permita que esos conocimientos sean aplicables y significativos en la vida de los estudiantes.

Asimismo, los estudiantes resaltan la importancia de la motivación y diversas actividades que les permita aprender lúdicamente. Los resultados del estudio previo corroboran que los estudiantes pueden alcanzar el nivel de comprensión esperado, sin embargo, muchas veces, es el ambiente en clase y el desarrollo de las destrezas que limita la expresión y comprensión del texto literario.

Es así como se justifica la importancia de realizar un taller que potencie habilidades en relación con la comprensión narrativa. La implementación del método interactivo permite que el estudiante explore distintas destrezas y se convierta en un medio para alcanzar una comprensión narrativa.

Para la comprensión narrativa del texto elegido, es necesario que los estudiantes interioricen los tipos de cartas y la función del género epistolar. Es por esto que el taller se plantea a partir de tres relatos cortos y la obra de Márquez que tienen como eje transversal “la carta”. Esto promueve que los estudiantes, a través del modelo interactivo, alcancen una comprensión del texto y reaccionen ante él, es decir, que sean capaces de alcanzar una comprensión narrativa, del género epistolar y que relacionen ese aprendizaje con su vida.

En síntesis, la hipótesis de esta investigación es que los estudiantes del Programa Bachillerato Internacional exploran distintas habilidades (micro-destrezas y macro-destrezas) y alcanzan la comprensión narrativa del texto *El coronel no tiene quien le escriba*, a partir de la implementación del método interactivo en el taller.

### 1.5. Estado de la cuestión

A continuación, se presenta parte del material bibliográfico que servirá como referencia para la elaboración del proyecto de investigación, el cual se enfoca en el tema “Taller para la comprensión narrativa: lectura interactiva a partir de *El Coronel no tiene quien le escriba* en estudiantes de undécimo año del Programa Bachillerato Internacional”.

El texto *El Coronel no tiene quien le escriba* se utiliza como modelo para desarrollar la comprensión narrativa a partir del modelo interactivo de lectura. El género epistolar (la carta) se utiliza como eje transversal en relación con el tema de la espera desarrollada en el texto. Asimismo, se utiliza la carta como elemento fundamental en el desarrollo de las microunidades del taller.

Es así, como el presente proyecto de investigación presenta tres ejes fundamentales: el modelo interactivo de lectura, el texto *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez y la carta. En relación con estos, se presentan a continuación una serie materiales bibliográficos que tratan aspectos relacionados con el tema de investigación.

En relación con el modelo interactivo, se ha revisado material bibliográfico acerca del tema y sí se ha aplicado este método en relación con diferentes áreas. De esta manera, se han consultado tesis de Sistemas de Estudio de Posgrado de la Universidad de Costa Rica.

Una de estas tesis corresponde a la de Olma Vanessa Orozco Chavarría (2011), en su trabajo *El relato corto como artefacto pedagógico y la capacidad narrativa en*

*estudiantes avanzados de español como L2*, propone el relato corto (modelo comunicativo) como un elemento de ayuda en la mejora de la capacidad narrativa en estudiantes avanzados de Español como segunda lengua, así como para desarrollar competencias comunicativas y culturales.

Además, pretende que los aprendices reflexionen acerca de aspectos de la cultura a partir de los conocimientos previos (esquemas de conocimiento previo), metodologías variadas y los seis pasos del Modelo Interactivo de Escucha y Lectura, junto con ejercicios para desarrollar destrezas para mejorar la comprensión de textos culturales.

Cada microunidad abarca temas que se relacionan con la cultura. Dichos temas se desarrollan a partir de los 6 pasos del modelo interactivo de lectura. Los pasos establecidos son: prelectura, identificación de elementos principales, identificación de detalles, organización /revisión de ideas principales o secundarias, recreación del texto y el reaccionar al texto/ explorar la intertextualidad.

Otro de los trabajos realizados en relación con el modelo interactivo es la tesis de Emilia Villalobos titulada *“El relato corto como artefacto pedagógico”* (2011). Este trabajo ofrece una propuesta pedagógica para asimilar la cultura y enseñar estrategias narrativas. Es así como se concibe el método como una forma de acercamiento.

Se toma como punto de partida el desarrollo de habilidades a partir del método interactivo:

Estas categorías hacen que el estudiante desarrolle las microdestrezas y las macrodestrezas con mayor precisión, ya que enfatiza no sólo la capacidad de analizar un elemento gramatical (por ejemplo, la



conjugación de un verbo), sino que también puede comprender en forma global, una conversación o un texto. (Villalobos, 2011, p 58)

El método interactivo se enmarca dentro del enfoque constructivista de la educación, ya que parte de los conocimientos previos del estudiante y resalta la importancia de la motivación, de ahí que Villalobos analiza las seis etapas del modelo interactivo.

Lo anterior apunta a la iniciativa constructivista de que el aprendizaje debe partir de los conocimientos previos del (de la) estudiante y ponerlos a actuar con los nuevos conocimientos adquiridos en un contorno social; el resultado será el aprendizaje significativo (Villalobos, 2001, p 57)

Por otra parte, la tesis *El modelo interactivo de escucha y lectura para la enseñanza del “se” en español* de Eva Schnell (2011) propone un análisis del “se” desde una triple perspectiva, dentro del enfoque comunicativo y la gramática funcional.

Aunque si bien el trabajo se plantea desde una perspectiva gramatical, el modelo interactivo se propone como un hilo conductor de la propuesta y propicia la estrategia para organizar la información y facilitar la comprensión (oral y lectora) por medio de distintas actividades.

Además, se expone la evolución de posturas en relación con la lectura hasta llegar a Eskey y Grabe (1993) quienes recomiendan utilizar dos estrategias (*top-down* y *Bottom-up*) en forma conjunta. Schnell retoma a Carrel (1993) quien apoya la aplicación de un modelo de procesamiento de lectura bidireccional (analítica y sintética). El método no solo promueve estrategias de comprensión sino también la expresión oral y escrita.

La autora evidencia 6 etapas del modelo interactivo:

La primera etapa se concibe como la preparación para involucrar a los estudiantes antes de entrar en el texto y activar el esquema cultural y experiencias anteriores, se realiza una contextualización para unir la forma y el significado.

La comprensión se presenta en la etapa segunda, vista como una forma de explorar el texto para obtener información que lo acerque a la idea principal (estructuras gramaticales orden de palabras).

En la fase tercera se realizan las conexiones entre idea principal y los detalles (interpretación); esto para organizar la información principal y aportar detalles, es decir, la aplicación (etapa 4).

El texto se utiliza como pretexto, el estudiante realiza una reconstrucción del texto en la fase cinco para concluir, en la sexta fase, con la reacción, ya que el lector externa opiniones y relaciona la obra con otras.

En cuanto al texto *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez, se utiliza como modelo para desarrollar la capacidad comprensiva narrativa de estudiantes de secundaria a través de la lectura interactiva; es por esta razón que se ha investigado acerca de trabajos anteriores en relación con la obra y la temática por tratar en la investigación.

Aunque no existen tesis o trabajos de graduación que traten dicho texto, sí se han recopilado artículos y libros que hacen referencia a la obra y en especial, al tema de la espera, que posteriormente se conecta con el género epistolar.

En el texto *El olor de la guayaba (1982)* de Gabriel García Márquez y Plinio Apuleyo Mendoza, se trabajan aspectos en relación con Márquez y sus orígenes, el

oficio, la formación y las influencias que tuvo para la escritura de las obras, así como aspectos biográficos.

En cuanto al texto *El coronel no tiene quien le escriba*, el mismo García Márquez afirma que su punto de partida para escribir el texto fue una imagen visual, en este caso, un hombre que esperaba una lancha en Barranquilla con cierta angustia. Tiempo después, Márquez se encontraba en París esperando una carta con la misma angustia del hombre; lo cual hizo que se identificara con el tema. Se puede decir, que el tema de la espera se enlaza con la angustia, esta es la temática recurrente del texto.

Por el uso de imágenes, es que la obra *El coronel no tiene quien le escriba* se asemeja a un guion de cine, el libro es tomado como una representación de la realidad; pero que a la vez es diferente de la misma. Esta representación se evidencia a partir del lenguaje conciso y sobrio de la realidad reflejada, la descripción del espacio y situaciones descritas.

El tema de la soledad, afirma Márquez, es recurrente en sus obras, y el coronel no es la excepción, ya que es un coronel que espera, con su mujer y su gallo, una carta que no llegará. La soledad, por tanto, está íntimamente ligada al género epistolar.

También, Herrera escribe, en el año 1978, un artículo titulado “La soledad y el tiempo en Gabriel García Márquez”. En este análisis, se trabajan dos elementos fundamentales en las obras de Márquez: la soledad y el tiempo.

La soledad se concibe como una característica inherente al ser humano. Esta puede ser valorada desde dos perspectivas: un punto de vista positivo a partir de la reflexión del ser y la existencia o como elemento para la enajenación. Es por ello que la soledad

se contempla tanto en el plano individual, como es el caso de *El coronel no tiene quien le escriba*, o el colectivo como en *Cien años de soledad*, en este caso se evidencia a través del incesto en la familia.

En cuanto al tiempo, Herrera configura la idea de que existen niveles de tiempo (mítico, histórico y cronológico) en las obras de Márquez. En el caso del tiempo mítico, el pasado se mitifica, no posee memoria, como en el caso de *Los funerales de mamá grande*. Sin embargo, en la obra *El coronel no tiene quien le escriba* el tiempo mítico está ausente, ya que se trata de un enjuiciamiento de la realidad histórica sin esperanzas y, es por ello, que cae en la atemporalidad mediante la memoria de la ficción. Se concibe esta obra como preparatoria para las obras posteriores en relación con los niveles del tiempo descritos.

En 1984, Herrera presenta un artículo llamado “De *La Hojarasca* a *El Otoño del Patriarca*: Tras la esencia del poder”. En este material, se trabaja la problemática del poder de García Márquez desde la creación de *La Hojarasca* hasta *El Otoño del Patriarca*. Es así, como presenta el tema del poder de una manera recurrente en las obras analizadas. Se profundiza, por tanto, en el origen, los mecanismos y consecuencias del poder.

Herrera muestra una recurrencia en la temática de poder en sus distintas manifestaciones. En el texto *La mala hora* este aspecto se evidencia a partir de la violencia, existe una pasión de poder. En *Cien años de soledad* el poder que se evidencia es abusivo, ya que, en el caso del personaje Aureliano, se configura como sinónimo de aniquilamiento. En *El Otoño del Patriarca* se trabaja el tema del terror y la violencia debido a un poder absoluto. Sin embargo, se relaciona con la posición del

pueblo que adquiere relevancia porque el poder se establece por el reconocimiento y la estabilidad social que se da a partir de la figura del patriarca. El poder absoluto y la anarquía están presentes y es por este abuso que Herrera establece la sensación de irrealidad en la obra y que da pie al proceso de aniquilamiento del personaje.

En el caso de *El Coronel no tiene quien le escriba*, Herrera analiza el poder que está en manos de la administración y, por tanto, en oposición del protagonista. Este posee no un nombre de pila sino uno que se refiere al cargo militar (coronel) el cual debe infundir respeto y, por ende, poderío a nivel social. Sin embargo, este personaje se muestra aniquilado y sin posición de ese poder. Herrera plantea que la fuerza en el Coronel es moral, ya que el protagonista no evidencia ese poder que es arbitrario. De forma tal, se muestra que la recurrencia del tema del poder en sus distintas dimensiones está presente en las obras de Márquez tratadas por Herrera.

García, en su artículo "*El coronel no tiene quien le escriba: novela de carencia*" (1988) enfatiza que la espera refleja una lucha una contra el tiempo, el hombre se visualiza como un individuo lleno de orgullo que posee esperanzas que se basan en glorias pasadas. Este énfasis en el elemento de la espera también está presente en el artículo de García a través del análisis de los objetos (olla, reloj, taza de café, entre otros) presentes en la obra que evidencian la insuficiencia y la penuria y que configuran el tema principal.

Todo el desarrollo de la novela gira en torno a la esperanza del coronel de recibir la carta por la que le es anuncia su pensión de retiro, lo que equivale a decir que toda la novela gira en torno a un objeto ausente ---y por añadidura inexistente--. La carta---objetivo vislumbrado, fantasmado,

deseado—es el centro de la realidad de este hombre” cuya única preocupación es esperar el correo todos los viernes” (García, 1988, p. 33)

La importancia de la espera y, por tanto, de la carta en el texto *El coronel no tiene quien le escriba*, da pie para que en la presente investigación se utilice el género epistolar como eje transversal en las microunidades que se proponen a partir del modelo interactivo de lectura.

García (1988) analiza el simbolismo del gallo en relación con la carta como un signo de ausencia que se enlaza con la muerte del hijo del coronel. Además, el artículo profundiza en la conexión del texto con la sociedad, ya que relaciona el personaje del coronel con el pueblo latinoamericano que sufre de carencia y la esperanza.

En el artículo de Mayela Vallejos Ramírez (2001) titulado “Villaamil no tiene quien lo nombre y el coronel no tiene quien le escriba: un trabajo comparado entre *Miau* y el coronel no tiene quien le escriba”, se realiza un análisis comparativo entre *Miau* de Pérez Galdós y *El coronel no tiene quien le escriba* de García Márquez.

Vallejos analiza y compara la estructura, la temática, los símbolos, entre otros elementos que se relacionan con la configuración del personaje principal de ambas obras. Asimismo, afirma que es propio de esta literatura tener un carácter de crítica social, en este caso el personaje del coronel es quien evidencia esa realidad social y que busca de alguna manera desenmascarar el sistema gubernamental.

Por otra parte, analiza el carácter lineal de la obra, así como ciertas regresiones; el papel del narrador omnisciente que se identifica con el coronel y la importancia de los diálogos en la configuración del personaje.

En el caso del artículo de Ryukichi Terao (2003) “El coronel no tiene quien le escriba: la simbolización y el vivir de una realidad violenta”, se analiza que durante la década de los cincuenta la novela de la violencia tuvo un sitio preponderante en la producción literaria colombiana, el catálogo de mutilados y exterminados se extendía de manera vigorosa a la usanza de un naturalismo exuberante. Gabriel García Márquez, atendiendo a este particular, concibe la idea de escribir un ensayo sobre la novela de la violencia, justo dos años antes (1957), el escritor colombiano escribió la novela *El Coronel no tiene quien le escriba*.

Precisamente, la novela aludida versa sobre lo que el autor expone en el ensayo posterior: la exposición de la violencia no se debe basar en los muertos sino en los vivos. Desde esta perspectiva, en la novela *El Coronel no tiene quien le escriba* se expone el fenómeno de la violencia a partir de la dinámica existencial del protagonista. Es decir, dar cuenta de la experiencia vivencial dentro de la violencia. En el artículo, se consideran dos factores primordiales: las tensiones del protagonista y la simbolización. La experiencia vivencial del Coronel se comprende a partir de dos tensiones: el fatalismo y el manejo del tiempo.

Con respecto al fatalismo, se introduce la figura del Coronel como un ícono del idealismo que lucha contra el determinismo social que le es intrínseco por su posición. En relación con el manejo del tiempo, la espera es una constante en la novela. La espera de la carta de la pensión y de la pelea del gallo, entre otros eventos, propician que el paso del tiempo haga más angustiosa la espera del coronel. El reloj, que no se vende, es símbolo de ese tiempo. Es así como el personaje muestra incapacidad de desprenderse de ese tiempo que no marca el término de su espera.

Al retomar la primera tensión, el Coronel intenta imponer su idealismo en una sociedad dominada por otro criterio de vida. Representa valores que son distintos a los de su sociedad, debido a esto se establece un paralelismo con la visión materialista de don Sabas, lo que le produce una lucha interior entre sus ideales y la necesidad material.

De acuerdo con Terao (2003), los símbolos de la novela en cuestión se han tratado de forma estática cuando, en realidad, responden a un dinamismo. En primera instancia, Terao considera que la novela es un símbolo general de lo que es vivir en la violencia. El poder alusivo de los objetos los convierte en símbolos, así el cornetín se convierte en distintivo de una ausencia que es notoria, pues es la primera en muchos años propiciada por una muerte natural. La violencia se infiere en el punto de que la normalidad consiste en muertes violentas.

Un ejemplo de la ambivalencia de los símbolos es el gallo, ya que representa el idealismo del Coronel, sin embargo, adquiere otro valor; un valor material que hace que el Coronel lo vea distinto. En conclusión, del presente artículo interesa la tensión propiciada por el manejo del tiempo, específicamente esa espera que se torna angustiada y constante en la vida del protagonista, el cual, a pesar de todo, es un idealista que puede decretar que “La vida es lo mejor que se ha inventado”.

Por otra parte, Hernández (2004) presenta un artículo en la revista *Cuadernos Americanos* titulado “El ocaso del poder como alegoría latinoamericana en tres novelas de Gabriel García Márquez”. En este artículo, se analiza el ocaso del poder en relación con *El otoño del patriarca* (1980), *El coronel no tiene quien le escriba* (1981) y *El general en su laberinto* (1989).



La importancia de este estudio radica en el análisis de la obra *El coronel no tiene quien le escriba*", ya que Hernández expone que el personaje protagonista (coronel), por su título militar, representa una paradoja en un contexto donde no se revalida su rango. La situación decadente del coronel se refleja en la actitud sumisa que asume frente a los personajes con los que interactúa, un rango de subalterno, lo cual implica un peso en el personaje que involucra que este sea un símbolo de las frustradas utopías de los latinoamericanistas. Es en términos generales, símbolo del antihéroe que aparece velado en la historia oficial latinoamericana.

Según Hernández, el personaje el coronel es simbólico y este simbolismo viene dado por su atemporalidad, circunstancia que lo ubica más allá de los marcos temporales y le brinda una vigencia permanente. Una vez alejado del discurso histórico e incorporado al discurso de la ficción, los personajes de este tipo adquieren un sesgo de humanidad que los acercan al lector generando sentimientos de nostalgia y de compasión.

Tal es el caso de la situación del coronel que espera una carta, la cual significaría una recompensa por las luchas realizadas y una estabilidad económica y social que le permitan vivir en paz los últimos años de su vida. El hecho de que esta consolidación le sea negada genera, en efecto, sentimientos de identificación y conmiseración más allá del papel que puede jugar un coronel vencido dentro del discurso histórico.

Asimismo, en el artículo de Morales, Lourdes "La justicia bíblica y el héroe militar en dos novelas de Gabriel García Márquez" (1996) se hace referencia al diálogo discursivo entre los símbolos y la teoría de la liberación presente en el texto *El coronel no tiene quien le escriba*.

Morales afirma que Márquez ha sido influenciado por la teoría de la liberación y que, por ende, las creencias judeo-cristianas están expuestas en la obra a partir de imágenes y símbolos que tratan de evidenciar la justicia bíblica.

El novelista colombiano encuentra en la Biblia imágenes y símbolos que empleará para desarmar diversas estructuras sociopolíticas con la finalidad de aplicar la justicia y el amor a las vidas derruidas de los seres humanos (Morales, 1996, p 291)

El orden social por principio es injusto. La relación de esta concepción con la Biblia radica en lo humano y las virtudes. Es así, como el tema bíblico expuesto por Morales es la búsqueda de la justicia de un pobre. La sociedad es responsable de su pobreza, así como de la muerte de su hijo. En este marco, la espera se convierte en una búsqueda espiritual y dinámica:

La justicia es el centro palpitante del dilema principal en El coronel no tiene quien le escriba (...) La novela gira en torno de un tema bíblico-liberacionista: el aprieto de un pobre en busca de la justicia (Morales, 1996, p 291)

En este plano, la justicia bíblica se entiende como una justicia que atañe al orden social y económico fundamentado en la noción marxista de igualdad de clases. Desde esta perspectiva, se realiza una lectura del evangelio como un compendio de enseñanzas y actitudes personificadas en Jesucristo que alientan principios de igualdad y convivencia.

La espera, en la obra, se centra en la búsqueda de esta justicia social. El coronel espera una carta de respuesta; pero hay dos símbolos que aumentan la frustración y la desesperanza: el hijo y el gallo. El gallo es la posesión del hijo muerto. Este hijo muere

a causa del gobierno y el gallo representa la tenacidad del coronel y la renuencia del protagonista a abandonar la lucha de la justicia social.

Su esperanza cifrada en la liberación de la pobreza y de la muerte y su añoranza por el retorno de la justicia a la tierra reflejan su anhelo por el regreso del Mesías; la espera por la carta es un tipo de otra espera de mayor significado: la espera por la justicia. (Morales, 1996, p 291)

Para Morales, existen dos elementos en el texto que hacen referencia al concepto de justicia bíblica. Uno de ellos es la concepción del mundo corrupto a partir de la espera inútil y el cómo esta sociedad, por la corrupción, está lista para ser liberada.

Otro de los elementos a los que se refiere es la importancia de la figura mesiánica. En este aspecto, se retoma la figura del gallo como símbolo del mismo mesías. La muerte del hijo reproduce la espera. En el fondo, lo que se espera es el triunfo del bien sobre el mal.

El gallo se convierte en un símbolo doble de la justicia: justicia para el coronel y para la nación. Tomando el gallo como símbolo del mesías, el autor sugiere que una muerte – la del hijo con todas sus resonancias bíblicas- puede mantener viva la esperanza de la justicia. (Morales, 1996, p 291)

Los conceptos de injusticia y pobreza están íntimamente relacionados con lo apocalíptico. En el texto *El coronel no tiene quien le escriba* se expresa una visión positivista a partir del realismo, este positivismo es impedido por las figuras políticas.

El hijo se relaciona con una figura crística en el aspecto en que entrega su vida a cambio de un don para los hombres. Ese don se concibe como la promesa de justicia

para la sociedad. En estos términos, la figura del gallo y la carta hacen referencia a la espera del mesías que se convierte en el triunfo de la justicia colectiva.

En cuanto a la carta se refiere, no se han localizado antecedentes que trabajen el género epistolar en relación con la obra *El coronel no tiene quien le escribe*. Por otro lado, existen pocos estudios que abarquen este género. Sin embargo, Jorge Chen en su artículo “Forma epistolar y comunicación íntima en “Carta a Georgina Huber” de Juan Ramón Jiménez. (1997), analiza las condiciones de enunciación desde la escritura, así como la especificidad de la epístola como forma de comunicación (íntima). En este aspecto, se resalta el ámbito de la intimidad, en el cual el testigo, el destinatario y el origen de comunicación es el “yo”.

Se aprecia que el proceso de la carta presupone una doble ausencia del sujeto y del destinatario. El acto de enunciación se configura como un acto solidario que intenta neutralizar el vacío del yo y la ausencia del otro. Estos aspectos se analizan en función del texto tratado.

Uno de los aspectos analizados es el elemento de la carta en el texto literario; se toma como punto de partida la función del epígrafe, ya que proporciona información para entender el contexto situacional, así como un intercambio epistolar. Además, la carta permite la reconstrucción imaginaria de la muerte de Georgina, es decir, se hace referencia a la cercanía creada por medio del recurso de la carta. Ante la ausencia, la memoria es la cura, trata mediante la evocación del otro romper la distancia real.

Es síntesis, el artículo analiza la epístola como una forma de comunicación que va más allá de la muerte en el texto analizado, por tanto, la carta exorciza la ausencia de la

amiga. La incertidumbre temática está presente en las dimensiones espacial, temporal, afectiva y discursiva que son inherentes a la epístola.

Por otra parte, Pedro Salinas en su libro *"El defensor: elogio y vindicación de la correspondencia epistolar, de la lectura, las minorías literarias, los viejos analfabetos y el lenguaje"* (2001) realiza un desplazamiento en la historia de la carta, resalta de esta forma su carácter de privilegio en la sociedad y las variedades de la carta.

Asimismo, analiza el binarismo de la presencia/ ausencia del género epistolar; se enfoca en la concepción de que la carta es más que una simple comunicación, ya que posee el elemento de la espera y el destinatario, que da sentido al documento. Es así, como parte del acto de conciencia y que es solo por medio de la intención del escritor que toma relevancia la carta y se puede categorizar entre una carta pública y privada.

## Capítulo II

### Marco referencial

A continuación, se presentan una serie de posturas que se encuentran entrelazadas con la propuesta del trabajo. El marco referencial de la presente investigación se configura a partir de tres ejes: en primera instancia el modelo interactivo de lectura, ya que se utiliza para lograr una comprensión narrativa del texto *El coronel no tiene quien le escriba*, de Gabriel García Márquez. Como segundo eje, se utiliza el texto antes mencionado y en última instancia, se trabaja el modelo epistolar como eje transversal que se enlaza con uno de los temas principales de la obra. De esta forma, la carta está presente en las etapas del modelo interactivo.

#### 2.1 Literatura en secundaria

Cuando se habla de enseñar literatura en las aulas, surgen una serie de preguntas en los estudiantes. Una de estas interrogantes se refiere a la utilidad de la literatura en sus vidas.

El área de la literatura, para un gran número de estudiantes, podría ser considerada aburrida y tediosa, por lo que se convierte en algo carente de importancia que no afecta al individuo y que se vuelve socialmente irrelevante.

Quiero decir que, si no conseguimos que el alumno entre en contacto con los libros, de nada van a servir nuestros programas y los muchos esfuerzos y trabajos de coordinación que desarrollemos en la escuela. Nos lo confirma el hecho de que la mayoría de los maestros y maestras que se nos acercan para comentar sus inquietudes plantear dudas que les preocupan seriamente, abordan siempre el tema de la motivación. (Quintana, 1997, p163)

De esta forma, es fundamental analizar cómo se está tratando la literatura, cómo es enseñada y cómo se puede mejorar la disposición de los alumnos. Si se parte del poco interés que tiene la población estudiantil de leer, esa tendencia se trasmite y se agudiza en el colegio si la metodología implementada no se adecua al disfrute de la lectura por parte de los estudiantes en el salón de clases.

Lamentablemente, en las clases de Español, muchos docentes se limitan al programa de estudios dado por el MEP y utilizan métodos de análisis basados en el estructuralismo. Sin embargo, estos modelos usados se limitan a reconocer espacios, estilos, personajes, código apreciativo, entre otros elementos. Es así, que muchos estudiantes se aburren del mismo método, y más aún cuando el análisis del texto literario es ajeno a su realidad y no les permite explotar sus perspectivas. Se limita el conocimiento y la manera de adquirirlo.

Es un problema que requiere reflexión, porque hemos de reconocer que no se resuelve con aplicar esta u otra técnica, ni mucho menos; es un tema amplio que abarca múltiples aspectos (hechos, personas, programas y circunstancias diversas) y su logro resultará de conseguir que todos los esfuerzos se orienten en la misma dirección. (Quintana, 1997, p163)

La cuestión de la lectura y el rendimiento del estudiante no dependen solamente de un aspecto, sino de un entorno de situaciones que interactúan para adquirir el resultado que se espera. Uno de los aspectos medulares es el rol del docente y, en el caso de Literatura, la idea de comprensión literaria que se posee. Muchas veces, en el aula, la concepción de comprender e interpretar se utilizan indistintamente, sin embargo, estos se refieren a conceptos y procesos distintos.

Por un lado, la memorización no precisamente conlleva a una comprensión de la literatura. Como afirma Elliot (2005), el nivel de análisis de comprensión es considerado como exigente en relación con el memorístico, es en este nivel en el que se enfoca la didáctica de la literatura: “La educación es un proceso en el que los alumnos desarrollan sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas del conocimiento para construir su comprensión personal de las situaciones de vida” (Elliott, 2005, p 13).

La lectura, y por tanto la literatura, como área de estudio, debe inducir al alumno a un conocimiento y revaloración del mundo que le rodea. El estudiante debe encontrar en la lectura un aprendizaje significativo, es decir, un conocimiento que pueda aplicar en su vida, que tenga una utilidad.

La didáctica de la literatura no se considera como la teoría literaria ni tampoco un análisis literario, sino que estas áreas se interrelacionan con las áreas pedagógicas, sociolingüísticas, psicológicas, entre otras; para desarrollar procesos cognitivos que se apliquen en la vida diaria: “se centra más en los alumnos que en los contenidos: más en los procesos cognitivos de adquisición, aprendizaje,, desarrollo que en los recursos de aplicación de una u otra teoría lingüística” (Fillola, 2003, p 19).

La lectura es un hábito que debe fomentarse en los estudiantes por medio de la motivación. La evaluación o los llamados “textos obligatorios” deben ser interesantes para los estudiantes. No debe verse la lectura como una simple evaluación sumativa que se refleja en un examen. Sino, al contrario, como un deleite y actividad enriquecedora y atractiva.



Es así como el papel del maestro debe estar orientado no a la evaluación sino a la motivación de los estudiantes a partir de la promoción de la lectura. Es fundamental que esta promoción de la lectura no esté marcada por juicios personales del docente, es decir, el docente no debe juzgar si este libro es bueno o malo para marcar una pauta en la lectura del estudiante. No interesa si, por ejemplo, el estudiante lee las consideradas “literatura *ligh*” al fin y al cabo el estudiante cumple un papel participativo en el aprendizaje y su aprecio por la lectura puede enriquecerse a través de textos atractivos acordes con sus intereses.

De esta manera, la promoción de la lectura y, por tanto, la enseñanza de la literatura, deben estar enfocadas más en el proceso que en el resultado. La lectura debe ser considerada como un ente que propicie la integración de saberes y desarrollo personal del alumno. En este aspecto, deben considerarse estrategias en el proceso lector, escritor, recepción, entre otros elementos: “Aspectos cognitivos de los procesos de comprensión y expresión, reelaboración y estructura del conocimiento y sus relaciones” (Fillola, 2003, p 22).

La literatura como área de estudio refuerza elementos que tienen gran relevancia en la vida de los jóvenes, no solo trata de contar historias remotas en espacios alejados con personajes ficticios (como lo consideran muchos estudiantes y docentes) sino que brinda una serie de competencias a nivel comunicativo.

En el ámbito escolar, sin embargo, y dado que en la mayoría de los casos las condiciones del contexto son más habituales: el niño obligado a leer oralizando, con un tiempo predeterminado, enfrentado a un texto del que nada sabe y que no ha elegido a leer por él, con objetivos dudosos o personalmente poco significativos (Colomina, 2004, p15)

El proceso de lectura debe estar configurado en función de los estudiantes; es necesario reconocer el objetivo de la lectura y adaptar el grado de comprensión a este objetivo. Además, es fundamental tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiante, el joven no debe creer que no sabe nada y que el docente es quien posee el conocimiento. Hay que fomentar la confianza en el estudiante. Los conocimientos previos permiten que el estudiante acceda a la estructura, forma textual y conocimientos del mundo en general.

Otro aspecto que hay que tomar en cuenta es el papel de las inferencias. Estas no deben valorarse en términos memorísticos: “Valiéndose de la memorización, la repetición y la comprensión, el conductismo se inclina más hacia la cuestión informativa e ignora al sujeto cognoscente” (Maqueo, 2005, p 26)

La comprensión de un texto se da cuando se logran establecer las conexiones lógicas entre las ideas y pueden expresarlas de otra manera. Es en este aspecto, donde la creatividad tiene su lugar; tanto del lado del docente como del estudiante.

La comprensión permite que las palabras y las frases del texto adquieran un sentido. Es decir, a partir de los conocimientos previos y del contenido explícito del texto, el estudiante deduce información de múltiples niveles, desde el significado de una palabra hasta la intencionalidad del autor, relaciones de causa-efector, referencias temporales, entre otros aspectos.

El fin último de la lectura es la comprensión literaria en los términos antes mencionados. Por tanto, se busca que el estudiante pueda establecer juicios críticos personales tras la lectura. El estudiante puede establecer conexiones y comparaciones entre los textos leídos, comparte ideas, se identifica con personajes o valora realidades,

puede ser capaz de determinar la intencionalidad del autor y formular juicios propios para argumentar su interpretación.

El aprendizaje se vuelve significativo cuando “el conocimiento nuevo se vincula intencionada y sustancialmente con los conceptos y proposiciones existentes en la estructura cognoscitiva (Maqueo, 2005, p31)

La lectura y, por ende, la literatura debe procurar establecer una interacción entre el sujeto (estudiante), el contexto y el texto como tal. El docente debe incentivar al estudiante a partir de técnicas innovadoras, haciendo uso de la tecnología como un medio y no como fin.

En cuanto a la pedagogía de la lengua, se puede afirmar que existen dos posturas que profundizan en las áreas de la comprensión y la interpretación.

Por un lado, el estructuralismo establece la diferencia entre lengua (sistemática, psíquica, sincrónica, social, forma, abstracta) y habla (sistemática, diacrónica, individual, sustancia y concreta), de esta forma, se visualizan dos elementos fundamentales: el concepto del pensamiento, es decir, la materia que le da forma y el sonido como imagen acústica que da forma al contenido. A esta concepción Saussure lo cataloga como: concepto (significado) e imagen acústica (significante).

Observemos cómo Saussure, metalista, ha planteado dos operaciones psíquicas con recorrido inverso entre un hablante y un oyente. La comunicación será más perfecta cuanto más se asemejen las operaciones realizadas por el emisor, al unir su concepto a la imagen acústica, y por el receptor, al procesarlo de manera inversa, es decir al decodificar o COMPRENDER (Simón y otros, 2004, p 20).

Al decodificar el mensaje, el oyente lo está comprendiendo. Sin embargo, el nivel semántico se rige por el conocimiento de las *normas* o principios generales que determinan los significados del sistema de lengua. Es a partir de las competencias semánticas que posean hablantes y oyentes que va a depender el nivel de comprensión: “saber que es compatible o no la relación semántica entre un elemento u otro, entre un sintagma u otro será de fundamental importancia para organizar enunciados coherentes y, por lo tanto, factibles de ser comprendidos” (Simón y otros, 2004, p 35)

La riqueza de la comprensión radica en la interacción entre el texto- lector, a partir de conocimientos previos y el acercamiento con el texto “entendida, comprensión, es decir, como interacción texto-lector” (Colomina, 2004, p 29). Esta acción surge a partir de la lectura y la percepción de las letras, sonidos, identificación de significado de palabras, no solo se trata de descifrar códigos sino de decodificar el mensaje del texto: “Algunos autores la consideran un simple proceso semiótico (Philippe, Thorndike), atendiendo únicamente a la significación de contenido que es grabada por nuestro cerebro” (Quintanal,1997, 20). Pese a ello, otros autores recalcan el valor del entendimiento y la significancia que adquiera el mensaje para el lector y su procesamiento: “otros abordan el tema desde el punto de vista cognitivo (Godman), estimando la capacidad de inferir el mensaje del texto (Mialaret)” (Quintanal,1997, 22)

El estructuralismo llegó a la comprensión de las relaciones semánticas entre elementos y oraciones. Por medio de las relaciones semánticas se llega al concepto de “coherencia”. Esta coherencia global está implicada en la totalidad del texto (estructura profunda).

Por otra parte, la pragmática cataloga la lengua como acción; se preocupa por la relación del hablante con su lengua, la lengua y su uso y la relación del texto y contexto (lo que rodea a una situación comunicativa): “Descubrir la funcionalidad del significado en una situación comunicativa en un contexto dado es lo que nos llevará a realizar el proceso de INTERPRETACIÓN” (Simón y otros, 2004, p 45).

El proceso de interpretación trasciende la memorización e identificación y surge de manera natural a partir de la comprensión: “éste lo recibe de una manera subjetiva asimilándolo, es decir, dotándolo de **interpretación** comprensiva, lo que implica que tiene que incorporarlo a su propio esquema de conocimiento” (Quintanal, 1997, p23). Se observa que la interpretación sugiere reflexión y un acercamiento con las circunstancias personales del lector; se busca una reacción que parte de la significación de lo leído y comprendido.

A finales de los años sesenta y principios de los setenta se dan una serie de formulaciones teóricas y propuestas prácticas que incluyen distintos modelos de lectura en los cuales el conocimiento previo y el contexto, así como la situación comunicativa adquieren gran relevancia:

Resulta interesante constatar que, aunque las explicaciones que atribuyen una función importante al lector y a su conocimiento previo en el proceso de comprensión van ganando peso, tanto a nivel de la investigación y las formulaciones teóricas como en el de la planificación instruccional, las posturas que ponen énfasis en el texto y que ven la lectura como un proceso de traducción de códigos, fundamentalmente, no desaparecen por completo (Bofarull y otros, 2001, p 22)

Como se puede observar, el conocimiento previo es fundamental para un desarrollo óptimo del proceso de enseñanza- aprendizaje. Bajo estos parámetros es que se desarrolla, tanto el modelo comunicativo como el modelo interactivo de lectura.

## **2.2. Modelos de lectura**

### **2.2.1. Modelo Bottom-up (ascendente):**

Este modelo sostiene que se llega a la comprensión del significado global a partir de la comprensión de elementos inferiores, es decir, es un proceso jerarquizado de abajo hacia arriba:

(...) la descodificación de cada letra permitía comprender la palabra, y la suma de las palabras daba alcance al sentido del sintagma, y de este se pasaba a la frase, y de esta al párrafo, etc. (Colomina, 2004, p12)

La lectura está guiada por datos, los cuales tienen un nivel de procesamiento desde las unidades más pequeñas hasta las más globales.

### **2.2.2. Modelo *top-down* (descendente):**

El lector parte de los conocimientos previos, es decir, desde unidades globales hasta llegar a las más pequeñas: “El lector partía de la idea que sus conocimientos previos le llevaban a formularse sobre el texto que tenía delante, y se consideraba que era esta idea la que le permitía corroborar, reconocer, casi “adivinar”, lo que estaba escrito” (Colomina, 2004, p 12)

De esta manera, el lector es quien posee el significado, ya que lo predice, en cierta forma, a través de sus conocimientos previos.

Aunque estos modelos se contraponen y se refuerzan las diferencias, el modelo interactivo trata de unificar los criterios, ya que integra las aportaciones de ambos modelos al retomar que en el proceso de lectura se lleva a cabo el modelo ascendente y el descendente.

### **2.3. Modelo interactivo**

El proceso de lectura no implica solamente la extracción de información de un texto literario, sino que es un encuentro entre el lector y el contenido del texto. El lector utiliza su conocimiento previo para interactuar con la propuesta del texto, por lo tanto, la lectura conforma un espacio para el desarrollo del diálogo.

Los defensores de este modelo, hoy plenamente instaurado, conciben el acto de leer como una alternancia de los procesos ascendentes y descendentes: el lector hipotetiza a partir de los indicios visuales del texto. Es hasta cierto punto irrelevante (o imposible) dilucidar qué se produce en primer lugar: lo importante es el continuo choque, la continua interacción, entre la información que el texto aporta y los conocimientos del lector (Colomina, 2004, p13)

El modelo pretende un intercambio ente el texto y el lector, por medio de procesos de decodificación sintética (bottom-up) que corresponden a las micro-destrezas y de análisis (top-down), que corresponden a las macro-destrezas; además, tanto el texto como el conocimiento previo son fundamentales.

Más que la importancia de la predicción es el hecho de comprobar las hipótesis que se plantean acerca de la lectura, así como el establecimiento de inferencias a partir de lo que se sabe y lo que se lee. Es así, como el significado se crea a partir de la interconexión entre el texto y el lector.

Esta postura trata de identificar estructuras léxicas, simbólicas, gramaticales y discursivas, así como obtener información que se vincula. Además, se usan técnicas para incentivar a los alumnos a leer y comprender los textos a través de la escucha, habla, lectura y escritura. En el fondo se busca el desarrollo de destrezas a nivel de comprensión por medio del desarrollo de micro-destrezas y macro-destrezas.

### 2.3.1. Micro y macro destrezas en la lectura interactiva

Micro destrezas (Bottom-up)	Macro destrezas (Top-down)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminar grafemas y patrones ortográficos.</li> <li>• Retener fragmentos de lenguaje de diferentes extensiones en la memoria corta.</li> <li>• Procesar la lectura con rapidez en un determinado tiempo para alcanzar el objetivo.</li> <li>• Reconocer el foco de las palabras e interpretar el patrón de orden de las palabras y su significado.</li> <li>• Reconocer la categoría gramatical de las palabras (sustantivos, verbos, etc.), patrones y reglas.</li> <li>• Reconocer un significado expresado de diferentes formas.</li> <li>• Reconocer los mecanismos cohesivos en el discurso escrito y su papel al señalar la relación entre las cláusulas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer las formas para escribir un discurso y su significado para interpretación.</li> <li>• Reconocer las funciones comunicativas de los textos escritos según el propósito.</li> <li>• Inferir un contexto no explícito basado en el conocimiento anterior.</li> <li>• De la descripción de eventos, ideas, etc.; inferir conexiones entre eventos, deducir causa y efectos, identificar la idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalizaciones y ejemplificaciones.</li> <li>• Distinguir entre significados literales e implícitos.</li> </ul> <p>Detectar referencias culturales e interpretarlas en el contexto apropiado del esquema. (Orozco, 2011, p 70)</p>



### **2.3.2. Modelo interactivo de escucha y lectura de Shrum y Glisan**

El modelo interactivo de escucha y lectura propuesto por Shrum y Glisan presenta seis pasos para identificar estructuras léxicas, simbólicas, gramaticales y discursivas, así como obtener información que se vincula. Además, como parte del modelo se promueven técnicas para incentivar a los alumnos a leer y comprender los textos a partir de la escucha, el habla, la lectura y la escritura.

1. Pre-lectura: es un primer acercamiento al texto literario, se da la motivación y el propósito de la lectura.
2. Identificación de elementos principales: se da la identificación de ideas principales, además de espacios, personajes, entre otros elementos.
3. Identificación de detalles: se realizan las conexiones entre la idea principal y los detalles.
4. Organización/ revisión de ideas principales o detalles: se organizan y revisan las conexiones realizadas.
5. Recreación del texto: se reconstruye la información textual.
6. Reaccionar al texto: se externan opiniones y se logran establecer relaciones entre un texto y otro.

La lectura debe ser considerada como un ente que propicia la integración de saberes y el desarrollo personal del alumno. En este aspecto, deben considerarse estrategias en el proceso lector, escritor, recepción, entre otros elementos. La lectura brinda al estudiante una serie de competencias literarias que no solo permite ampliar

su conocimiento y comprensión social, sino que, además, refuerza la producción creativa y artística. El estudiante debe participar y crear con la lectura, no solamente reconocer aspectos, sino relacionarlos y encontrar un sentido a través de referencias reales en su espacio.

La literatura como área de estudio refuerza elementos que tienen gran relevancia en la vida de los jóvenes, no solo trata de contar historias remotas en espacios alejados con personajes ficticios (como lo consideran muchos estudiantes y docentes) sino que brinda una serie de competencias a nivel comunicativo.

Se busca que el estudiante pueda establecer juicios críticos personales tras la lectura. El estudiante puede establecer conexiones y comparaciones entre los textos leídos, se identifica con ideas, personajes o realidades, puede ser capaz de determinar la intencionalidad del autor y formular juicios propios para argumentar su interpretación.

#### **2.4. El coronel no tiene quien le escriba de Gabriel García Márquez**

El texto *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez se utiliza como modelo para desarrollar la capacidad comprensiva narrativa de estudiantes de secundaria a través de la lectura interactiva; por esta razón es importante perfilar una postura de análisis que propicie la comprensión del texto, desde la postura antes explicada. Asimismo, la referencia a este texto permite establecer un vínculo entre el texto y el género epistolar fundamental en el desarrollo de la propuesta.

Como punto de partida es fundamental tomar en cuenta el movimiento literario al cual pertenece la obra, en este caso, realismo. Este movimiento fomentó un cambio

en la percepción de la realidad social, ya que, en América Latina, los aspectos socioculturales se enmarcan en las obras:

En el caso particular de Latinoamérica, el realismo encontró un terreno bastante fértil. Sin embargo, este se pintó con los propios matices de una realidad sociocultural, política y económica diferentes a la europea. Pero a pesar de las indiscutibles transformaciones, el realismo en Latinoamérica se ha conservado hasta el siglo XX (Vallejos, 2001, p 110)

La literatura se configura como un instrumento de crítica social; el personaje el coronel evidencia esa realidad social de crítica al sistema gubernamental. Sin embargo, es necesario aclarar que esta obra no muestra la realidad de una manera grotesca o violenta, sino que utiliza mecanismos sutiles que revelan el entorno.

Vallejos (2001) afirma que el personaje de el coronel emerge de la realidad social de la época, ya que a la imagen de un hombre colombiano que espera una lancha en Barranquilla se le agrega la imagen de un francés que García Márquez encontró una mañana en París:

Cuando atravesaba el puente de Saint-Michel, sentí los pasos de un hombre, vislumbré entre la niebla la chaqueta oscura, las manos en los bolsillos, el cabello acabado de peinar, y en el instante en que nos cruzamos en el puente vi su rostro óseo y pálido por una fracción de segundo: iba llorando (El olor de la guayaba 1986:96, citado por Vallejos, 2001, p 111)

En la obra es evidente la inestabilidad social del gobierno, la realidad se visualiza en crisis. Aunque la estructura es lineal se logran establecer regresiones a un pasado remoto e inalcanzable que configura la esperanza.

Los personajes centrales (el coronel, la esposa y Sabas) son una metáfora de la sociedad. El coronel y su esposa se relacionan con la carencia y la penuria. En contraste con la miseria de la pareja anterior, se encuentran don Sabas y su esposa que representan la riqueza y opulencia. Es así como se evidencia un determinismo social.

Lo relevante del tiempo de la obra es la espera, en este caso esa espera está marcada por la incertidumbre del individuo que se visualiza a partir de las penurias y la carencia. Los objetos, afirma Javier García (1988) revelan la insuficiencia de los elementos básicos para la subsistencia como por ejemplo el tarro de café, las piedras en la olla, entre otros. “La relación que este personaje mantiene con las cosas que lo rodean revestirá una importancia mayor en el proceso narrativo” (García, 1988:30).

La carta es el centro de la realidad del coronel, ya que el desarrollo de la novela gira alrededor de la carta esperada por el coronel y la esperanza de recibirla. Esta carta esperada anunciaría la pensión de retiro: “Toda la obra gira en torno a un objeto ausente—y por añadidura—inexistente” (García, 1988, p 33).

En el plano simbólico puede decirse que el gallo se encuentra en el mismo nivel que la carta, ya que son signos de la ausencia. El gallo representa la ausencia del hijo en la familia; es decir, por un lado, el gallo representa la ausencia y por otro la redención (esperanza): “Desde cierto punto de vista, las dos esperanzas del coronel son equivalentes, ya que ambas implican la llegada del mismo objeto concreto: el dinero que permitirá a la vieja pareja salir de la miseria” (García, 1988:33).

## 2.5. La carta

La carta se puede definir, desde un punto de vista epistemológico, a partir de una relación con los documentos escritos que implican correspondencia entre dos personas.

Le mot latin, *littera*, signifie lettre, au sens de «lettre» de l’alphabet. Au pluriel, *litterae*, le mot désigne toute espèce d’écrit au sens large, lettre, missive, épître (...) on parle de correspondance lorsqu’une ou plusieurs lettres sont échangés entre deux personnes dans la réciprocité. Correspondre vient du verbe latin *correspondere*, où l’on trouve une double référence à l’autre: *cum respondere*, répondre para retour, être en réponse avec quelqu’un (Grassi, 1998, p 2)

Esta correspondencia tiene una intención, es así como la tarea de escribir conlleva un acto de conciencia al ser escrita, es un yo que escribe a otro: “Pero lo conveniente, y lo conveniente, es que una carta presuponga y requiera la existencia de una segunda persona. He aquí el círculo social mínimo de la carta: dos personas” (Salinas, 2001, p 45)

A partir de esta connotación se deduce el carácter íntimo de la carta.

Ahora bien, es importante señalar qué se entiende como íntimo y cuál es la diferencia entre este ámbito y lo público y privado. Estos tres ámbitos mantienen una relación y, como afirma Aranguren (1989), aunque son ámbitos que se pueden distinguir, no es posible separarlos, ya que son actuaciones que el ser humano realiza.

La intimidad hace referencia al espacio interior. “Con lo cual quiero decir que la intimidad es una creación moderna que supone, como condición previa, otro espacio

que la envuelva, el de la vida privada” (Aranguren, en Castillo del Pine, *et al*, 1989, p 18)

Por otra parte, se concibe la vida privada como un repliegue en sí misma en interacción con la vida pública: “*Vida privada* en la doble, ambivalente acepción de esta expresión: acepción positiva de repliegue de la vida sobre sí misma, hasta crear un ámbito propio” (Aranguren, en Castillo del Pine, *et al*, 1989, p19).

La vida privada adquiere relevancia en tanto que existe la vida pública. “*privada-de* apertura a lo público, cerrada o tendente a cerrarse a sí misma” (Aranguren, en Castillo del Pine, *et al*, 1989, p 19).

Es así como se puede asegurar que la intimidad hace énfasis en la reflexión y en la conciencia misma, es una autointerpretación del ser a partir de la vida interior.

Estas actuaciones no tienen fines en sí mismas, sino que se determinan de acuerdo con el espacio en el cual se desenvuelven:

Los tres tipos de actuaciones a las que he hecho referencia, públicas, privadas e íntimas, se caracterizan, respectivamente, porque las primeras son necesariamente observables (visibles, audibles, etc); las segundas podrían serlo, a poco que se den o la falta de cautela por parte del actor (...); las terceras, por último, no pueden observarse y sólo se las puede inferir a través de lo que el sujeto dice o hace” (Castilla del Pino, 1989, p 27)

A nivel contextual, tanto la intimidad como el espacio íntimo, el público y el privado, han evolucionado. En el caso de las nuevas generaciones el proceso de

modernización y el auge de las redes sociales adquieren protagonismo<sup>1</sup>, como hace referencia Camps (1989): “la proyección de la vida hacia afuera, hacia espacios más públicos, la vemos como una necesidad básica --necesidad de la vida urbana--” (Camps, citado en: Castilla del Pino, 1989, p 69)

Según Aranguren (1989) existe en la época moderna un exhibicionismo; es decir, una tendencia por hacer público lo privado o íntimo: “Mas tampoco nuestra época es propicia a la intimidad. Se cuida y cultiva, por el contrario, lo exterior de uno mismo, el cuerpo y, dando un sentido simplista” (Aranguren, en Castillo del Pine, *et al*, 1989, p 23).

En este sentido, se analiza el desplazamiento de lo privado y a lo público y el cómo las condiciones sociales lo promueven. En palabras de Castilla del Pino (1989) se podría hablar de trasgresión: “La trasgresión de la vida privada consiste, naturalmente, en que alguien la hace pública” (Castilla del Pino, 1989, p 29)

La trasgresión o el desplazamiento de la vida privada y la pública se deben a la naturaleza complementaria de ambas. La vida privada existe porque coexiste la vida

---

<sup>1</sup> En la actualidad, los jóvenes no usan la carta, normalmente, como medio de comunicación y pocos de ellos han escrito una; sin embargo, sí poseen referencias del género epistolar. Los mensajes de texto y las redes sociales dan un sentido de inmediatez de la comunicación y se han creado nuevos códigos en el proceso de comunicación escrita. Este análisis del género epistolar no es ajeno a dicha situación. Sin embargo, para efectos de la propuesta, se ha tratado de analizar no solo el género epistolar en sí mismo, sino sus particularidades y su funcionalidad en cuanto recurso literario que promueve una significación en el texto de García Márquez. Es decir, más que estudiar el género epistolar se trata de promover la comprensión del texto y por tato, ahondar en la comprensión de la función de la carta en la obra *El coronel no tiene quien le escriba*.

pública y viceversa. “Los sociólogos, en efecto, confirman esa doblez.” (Camps, citado en: Castilla del Pino, 1989, p 71)

La pluralidad señalada se debe a la relación inevitable del yo con los otros por medio de los mundos y mecanismos sociales. En esas relaciones es que se ponen en evidencia los afectos y la incorporación de las voces ajenas a la propia.

En la incorporación y mezcla de voces la carta adquiere relevancia en el juego de intercambio entre lo público y lo privado, en tanto que permite el contacto en la distancia, así como el juego entre la ausencia y presencia del otro, como lo señala Cristina Peña:

Por este contacto en la distancia sólo puede realizarse en la forma, con el lenguaje, propio y exclusivo de nosotros-dos, y el yo que en ellas se expresa es también exclusivamente un yo-para ti, invisible para otros, inexistente fuera de la relación. (Peña, C, citado en: Castilla del Pino, 1989, p 89)

La carta se puede clasificar como pública o privada a partir de la intención de la escritura:

La carta es el terreno tan resbaladizo, que la intención estrictamente humana, de comunicarse con otra persona por escrito, al tener que servirse inevitablemente del lenguaje, puede deslizarse al otro lado de las fronteras de lo privativo, sin que el escritor se dé cuenta apenas, y convertirse en intención literaria (Salinas, 2001, p 54)

Se cataloga como una producción humana y, por tanto, como afirma Salinas (2001) el mundo perdería su gracia sin la carta. Cabe señalar que, aunque el género epistolar está presente en la humanidad desde tiempos antiquísimos, en la sociedad



actual existe la presencia de la carta en sus distintas modalidades: misivas, telegramas, informativa, entre otros y por medio de la tecnología se han renovados tipos como el correo electrónico o los mensajes de texto.

Al retomar parte de la historia, se observa con claridad como el género epistolar ha tenido un papel fundamental en la sociedad no solo como producción humana de comunicación, sino a partir de su carácter privilegiado en la sociedad, ya que su uso estaba reservado para la Iglesia (Edad Media):

Por mucho tiempo sólo los clérigos, sacerdotes o sabios, las gentes de iglesia o de casas de estudios, disfrutaban de ese servicio de los mensajeros. Ellos, y por encima los reyes con sus correos reales, son casi los únicos capacitados para hacer llegar a gentes distantes sus deseos o pensamientos (Salinas, 2001, p 25)

Todavía en los siglos XVII y XVIII la carta no había perdido la connotación de clase o privilegio, tanto de los escribientes como de los destinatarios. En el siglo XIX por causa de la alfabetización se da un auge en el número de los que escribe. Y ya en el año 1840, la importancia radica la difusión del arte epistolar con el sello de correos, donde se resalta el fin de la comunicación:

Desde que se adopta el correo a centavo, el Penny Post, la nación se convierte realmente en una estrecha unidad social. El pastor que vive en las montañas e Cheviot puede comunicarse con su hijo, el que habita en Londres (Salinas, 2001, p 31)

La carta posee una dimensión social, en tanto medio de comunicación que utiliza el lenguaje. Porque el lenguaje expresa las singularidades del emisor y su

contexto sociocultural. Es por esta razón que las cartas se pueden considerar documentos históricos.

« Toute lettre est une re-création personnelle d'un espace codifié de communication sociale » (Grassi, 1998, p 5)

La lettre est en premier lieu le discours d'un émetteur, lui-même reflet d'une catégorie sociale: lettre d'un soldant, d'un noble, d'un bourgeois, ou d'un «état»: lettre d'homme ou de femme. Analyser ce discours, c'est saisir la lettre par la signification sociale du langage. (Grassi: 1998, p 7)

En relación con los demás géneros, ha existido una duda en relación con el género epistolar y se abre una discusión sobre la estética o la pragmática de la carta.

Le genre épistolaire peut se définir comme un espace d l'entredoux Sur le plan littéraire, il a longtemps été considéré comme mineur, par rapport à la poésie, genre noble par excellence, puis par rapport au roman. Une lettre n'est pas «de la littérature» Est-ce d'ailleurs un genre? (Grassi, 1998, p 3)

Es así como se puede decir en el binarismo de lo cotidiano y lo literario de la carta no existe una ubicación estamental de dichas categorías, ya que lo cotidiano puede participar de una conformación estética y lo literario carecer de esta.

En fait, la réalité est plus complexe. Il y a «du littéraire» dans l'écriture au quotidien- bien des lettres relèvent d'une véritable esthétique- et du quotidien banal non esthétique, dans bien des lettres littéraires. (Grassi, 1998, p 5)

Se concibe no solo como un elemento de comunicación, trámite o mercancía; es decir, no es solo una conversación, sino que tiene su magia y esencia en el elemento de la espera:

Yo sostengo que la carta es, por lo menos, tan valioso invento como la rueda en el curso de la vida de la humanidad. Porque hay un tipo de comercio, o de trata, el de los ánimos y las voluntades, muy superior al comercio de las mercancías y de las lonjas (Salinas, 2001, p 34).

Los distintos tipos de cartas surgen a partir de la conciencia y la intención del escritor: “Cartas breves, epigramáticas, que están holgadas en una octavilla. Cartas fluviales, que se dilatan, a lo largo de tres o cuatro pliegos. Unas regocijadas, otras melancólicas, conforma al humos que en asista al levantarme” (Salinas, 2001, p 40)

Los sentimientos del que escribe se plasman por medio de las letras; se da el reflejo del que escribe: “El primer beneficio, la primera claridad de una carta, es para el que la escribe, y él es el primer enterado de lo que quiere decir por ser él el primero a quién se lo dice” (Salinas, 2001, p 44). De esta forma, se puede decir, que la carta se escribe con una intención y, por tanto, es esa intención un beneficio, en un primer momento, al escribiente.

La carta adquiere su función en relación con la espera del destinatario y la intención y conciencia del que escribe. Por ello, es que se logran distinguir distintas categorías:

Allí descubrirá las cinco categorías fundamentales, cartas didascálicas, deliberativas, demostrativas, judiciales y familiares, y dentro de cada una sutiles subdivisiones como las de la tercera clase: gratulatorias, laudatorias, reprensorias, de acción de gracias y nuncupatorias o de dedicación (Salinas, 2001, p 116)

### III Capítulo

#### Marco metodológico

En el presente capítulo, se abarca la estrategia metodológica por seguir para el desarrollo de este estudio. Es fundamental tomar como punto de partida el enfoque de la investigación-acción en educación de J. Elliott (2005), ya que desde esta perspectiva la ciencia no es un objeto que ya está hecho, sino que se concibe como un proceso histórico que depende de los sujetos y de su contexto. La ciencia, al ser una producción humana, no puede ser evaluada solo desde un enfoque cualitativo, la estadística y la matemática son un apoyo.

#### 3.1. Investigación-acción

La investigación se da con el objetivo de mejorar la praxis, el docente investiga por sí mismo y asume la investigación teórica y práctica. El punto clave es la reflexión del quehacer educativo y tiene, por tanto, una finalidad ética que es el mejoramiento del proceso y, por ende, de la sociedad. Para Elliott (2005), la enseñanza debe estar enfocada para la comprensión: “la educación es un proceso en el que los alumnos desarrollan sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas del conocimiento para construir su comprensión personal de las situaciones de vida” (Elliott, 2005, p. 13).

Esta comprensión práctica se adquiere en el aula, la cual debe ser vista no como una fábrica, sino a partir de valores, es decir, principios de procedimiento en la práctica educativa “Los valores educativos deben realizarse en los procesos de enseñanza – aprendizaje que tienen lugar en el aula y no *a través* de los mismos para la consecución rápida y eficaz de unos objetivos preestablecidos” (Elliott, 2005, p 12).

Es así como dichos valores deben ser el punto de partida para observar de forma diferente el aula, no en aspectos de infraestructura, sino como un espacio de intercambio entre los participantes, es decir, hay un nuevo concepto de valor educativo como un “provocador de conocimiento”. La práctica didáctica no busca resultados observables a corto plazo, sino que promueve un proceso de intercambio en el aula, el resultado de este proceso es complejo y a largo plazo.

En estos términos, el docente cumple un papel importante en el desarrollo de los valores anteriormente citados. Para Elliot (2005), el docente debe tener el deseo de mejorar su quehacer educativo, su manera de concebir la realidad es una actualización de “ética”, esto implica la información que se posee y la actitud de deliberación para facilitar los procesos de comprensión de la realidad social e individual de la compleja práctica.

Para estas prácticas sociales que no tienen consecuencias estrictamente predecibles y cuyos resultados no pueden establecerse con claridad por estar abiertos a la creación individual y colectiva, ELLIOTT propone la deliberación como método más racional de intervención. “Mediante la reflexión y el diálogo es posible progresar en el desarrollo de formas compartidas de comprensión de los procesos éticos y de los dilemas contradictorios de la práctica” (Elliott, 2005, p 17)

Deliberar implica tomar en cuenta todas las partes del proceso, a partir de la reflexión y el diálogo se da la cooperación y la validación. En este proceso deliberativo se configuran las bases de diseño, desarrollo y evaluación, es decir, el currículo.

El proceso debe ser interactivo y móvil, dialógico y dinámico, es decir el docente también es aprendiz: “el profesor aprende a enseñar, y enseña, porque aprende,

interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos” (Elliot, 2005, p 18). De esta forma, los centros educativos se transforman en espacios de desarrollo profesional donde la práctica promueve hipótesis, teorías y principios. El docente es el profesional más apto para analizar los procesos del aula, ya que está inmerso en este escenario.

A partir de lo anterior, se destacan algunas características del paradigma investigación- acción:

- a. Todo es susceptible de ser analizado, porque el objeto de estudio son las acciones educativas en el ámbito educativo.
- b. Los problemas son aquellas situaciones que el sujeto (docente) vive en su quehacer educativo.
- c. El diagnóstico es fundamental y debe verse en relación con los valores educativos y con la comprensión y construcción durante el proceso, es un fin y un medio. Se relaciona con el marco referencial e histórico.
- d. Se toma como punto de partida el estudio de casos.
- e. Se interpreta “lo que ocurre” en el aula y “lo que sucede”, es decir, todos son participantes y la interacción es el eje central. Es así como el diálogo y negociación son aspectos imprescindibles.

### **3.2. Importancia del diagnóstico y triangulación.**

Antes del proceso de diagnóstico es fundamental tomar en cuenta que este debe surgir de un problema. Ahora bien, en la investigación educativa se trabaja con grupos

humanos (no son datos), las partes deben interactuar y la deliberación se convierte en una herramienta necesaria.

Los problemas surgen de la práctica educativa, por ello es fundamental que sea el docente quien analice y reflexione acerca del ambiente educativo y su práctica y que la investigación brote como un deseo de mejoramiento de la misma práctica. Una vez que se detectan los problemas se pueden establecer hipótesis u objetivos, se inicia con una pregunta y luego, se valida el diagnóstico. Es importante recalcar que, para la validación del diagnóstico, el compartir resultados y experiencias se vuelve un proceso de interacción con estudiantes y otros colegas. El primer nivel es de profesor y estudiante y el segundo nivel es de colegas, director, asesores, entre otros.

la coparticipación de la información y de puntos de vista extraídas de todas las clases, en la identificación de problemas y temas comunes y en el desarrollo de conocimientos prácticos compartidos acerca de cómo llevar a cabo el objetivo de “enseñanza para la comprensión”. Así, el proceso pasaría de la reflexión individual a la cooperativa sobre los temas y problema comunes y del desarrollo de perspectivas individuales” (Elliott, 2005, p77)

La triangulación es una forma de validar resultados y compartir perspectivas: “La triangulación es un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente, de manera que se puedan comparar y contrarrestar” (McKernan, 2001, p206).

Se puede ver la triangulación como un método de autoevaluación que implica someter los resultados a diferentes puntos de vista y así dar distintas soluciones con un panorama diverso y preciso.

La autoevaluación implica compartir los resultados con los colegas, no es privada ni solitaria: “quizá el rasgo más destacado del profesional sea la capacidad para la autoevaluación y la mejora de sí mismo por medio de la investigación y el estudio riguroso y sistemático de su práctica” (McKernan, 2001, p65)

### **3.3. Escenario espacial y temporal**

Para llevar a cabo el estudio es fundamental tomar en cuenta los marcos de referencia, ya que el grado de información depende a quien vaya dirigido y quienes son los que interactúan: “De este modo, los distintos “grupos de intereses” pueden llegar a comprender las actividades de los demás y apreciar los distintos marcos interpretativos que los hacen inteligibles” (Elliott, 2005, p126)

Para el desarrollo de este estudio, el escenario espacial y temporal es fundamental. El proceso de investigación se lleva a cabo en el Colegio de Bagaces que cuenta con el Programa del Diploma de Bachillerato Internacional a partir del 2012.

#### **3.3.1. Programa del Diploma de Bachillerato Internacional**

El Bachillerato Internacional es una fundación educativa sin fines de lucro fundada en 1968 en Ginebra y trabaja con 3662 colegios alrededor del mundo. Ofrece cuatro programas distintos para estudiantes desde los 3 a 19 años de edad.

El programa tiene un perfil preuniversitario con una serie de pruebas externas, al inicio existían solamente colegios privados; sin embargo, poco a poco, la comunidad de Bachillerato Internacional se ha extendido a colegios públicos en el mundo.

La meta principal es propiciar una educación de calidad en pos de un mundo mejor:



El Bachillerato Internacional tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural.

En pos de este objetivo, la organización colabora con establecimientos escolares, gobiernos y organizaciones internacionales para crear y desarrollar programas de educación internacional exigentes y métodos de evaluación rigurosos.

Estos programas alientan a estudiantes del mundo entero a adoptar una actitud activa de aprendizaje durante toda su vida, a ser compasivos y a entender que otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto. (<http://www.ibo.org/es/>)

El primer Colegio del Mundo del IB obtuvo la autorización en 1991. En Costa Rica, catorce Colegios del Mundo del IB ofrecen los tres programas del Bachillerato Internacional.

Además, se cuenta con ASOBITICO que es un grupo de educadores, académicos y empresarios organizados para apoyar el sistema educativo costarricense a través del Programa de Diploma de Bachillerato Internacional.

Bachillerato Internacional es un programa de dos años que se imparte en undécimo y duodécimo año. En décimo año usted tiene la opción de elegir esta modalidad.

La modalidad del Bachillerato Internacional permite desarrollar sus conocimientos de una forma más analítica y creativa, el cuál utiliza una metodología menos memorística. No es un programa difícil, simplemente es diferente y adaptable para todos. ([http://asobitico.org/acerca\\_de\\_asobitico.php?idioma=1](http://asobitico.org/acerca_de_asobitico.php?idioma=1))

En Costa Rica hay distintos colegios privados asociados a ASOBITICO: Colegio Británico de Costa Rica, Colegio Lincoln, Colegio europeo, Colegios de Mundo Unido Costa Rica, Colegio Blue Valley, entre otros.

En cuanto a la educación pública, en el año 2012 se firmó un convenio entre ASOBITICO y el Ministerio de Educación; que permite que el Programa del Diploma se extienda a distintas zonas del país por medio del patrocinio de empresas a colegios públicos. Algunos de estos colegios son: Liceo de Costa Rica en San José, Colegio Experimental Bilingüe de Palmares, Colegio Gregorio José Ramírez en Alajuela, Colegio de Bagaces, Liceo de Purriscal, Liceo de Cariari, Liceo de Poás, entre otros.

Específicamente, el curso de Lengua A: Literatura es la asignatura que apoya el estudio de la lengua materna. Se promueve el respeto por el patrimonio literario de la lengua materna de los alumnos y les ofrece la oportunidad de ampliar las habilidades de expresión oral y escrita en su lengua materna.

El curso se basa en la idea de que la literatura refleja las concepciones, interpretaciones y experiencias del mundo. Por lo tanto, el estudio de la literatura puede considerarse una exploración de la forma en que representa las complejas búsquedas, ansiedades, alegrías y temores a los que están expuestos los seres humanos día a día.

Esta asignatura permite la exploración de uno de los campos más perdurables de la creatividad humana y brinda oportunidades para estimular el pensamiento independiente, original, crítico y claro. Además, promueve el respeto por la imaginación y un enfoque perspicaz de la comprensión y la interpretación de las obras literarias.

Las obras se estudian en sus contextos literarios y culturales, a través del estudio minucioso de textos y pasajes concretos y del empleo de diversos enfoques críticos.

Dada la naturaleza internacional del IB y su compromiso con el entendimiento intercultural.

En el curso de Lengua A: Literatura NS<sup>2</sup> el estudio de las obras no se limita a los productos de una cultura o de las culturas en las cuales se habla una lengua determinada. El estudio de obras traducidas es especialmente importante para familiarizar a los alumnos, a través de la literatura, con otras perspectivas culturales.

La respuesta al estudio de la literatura se expresa mediante la comunicación oral y escrita, lo que permite a los alumnos desarrollar y perfeccionar su dominio de la lengua. El programa de estudios del curso se divide en 4 partes (una por semestre):

I Parte: Obras traducidas. En esta parte se estudian 4 obras escritas originalmente en otra lengua distinta al español. El objetivo es el estudio de culturas y contextos distintos al del alumno. Su evaluación está enfocada en habilidades de expresión al realizar un Trabajo escrito.

II Parte: Estudio detallado. Se estudian tres obras, cada una de un género distinto y es obligatorio que uno sea poesía. Se refuerzan las destrezas orales del estudiante al evaluar un comentario oral.

III Parte: Géneros literarios. Deben elegirse 4 obras literarias del mismo género. De estas 4 obras, en la prueba 2, los estudiantes eligen dos o más y realizan un ensayo comparativo,

IV Parte: Opciones. El docente elige 3 obras sin apearse a listas establecidas. Al estudiar las obras, el estudiante debe ser capaz de llevar a cabo una presentación oral

---

<sup>2</sup> Nivel Superior: esto implica más cantidad de horas de clase por el aumento también de obras por estudiar.

interactiva que evidencie la comprensión y su creatividad en el desarrollo de un tema de su agrado.

La evaluación del curso se divide en dos partes:

- a. Evaluación externa (las pruebas o trabajos son revisados en el exterior), consta de 3 aspectos:
  - Prueba 1: Comentario literario (2 horas). La prueba consta de dos pasajes: uno de prosa y uno de poesía. Los alumnos eligen uno y escriben un comentario literario. (20 puntos)
  - Prueba 2: Ensayo (2 horas). La prueba consta de tres preguntas para cada género literario. En respuesta a una de las preguntas, los alumnos escriben un ensayo basado en al menos dos obras estudiadas en la parte 3. (25 puntos)
  - Trabajo escrito. Los alumnos presentan una reflexión y un ensayo literario acerca de una obra estudiada en la parte 1. (25 puntos). La reflexión debe tener una extensión de 300-400 palabras. El ensayo debe tener una extensión de 1.200-1.500 palabras.
- b. Evaluación interna: este componente lo evalúa internamente el profesor y lo modera externamente el IB al final del curso.
  - Comentario oral individual y discusión (20 minutos): comentario oral formal sobre las poesías estudiadas en la parte 2 con preguntas posteriores (10 minutos), seguido de una discusión basada en una de las otras obras estudiadas en la parte 2 (10 minutos) (30 puntos).
  - Presentación oral individual (10-15 minutos). La presentación se basa en las obras estudiadas en la parte 4. Se evalúa internamente y se modera externamente por el IB

mediante el factor de moderación aplicado al comentario oral individual. (30 puntos)

### **3.4. Sujetos participantes**

Los sujetos participantes son varios; por un lado, se toman como grupos de referencia dos secciones de quinto años del programa (11-B) las cuales corresponden a los años 2012 y 2013 respectivamente. Cada sección tiene un total de 13 estudiantes. Estos estudiantes como materia básica están matriculados en Lengua A: Literatura.

Es así, como uno de los objetivos de la asignatura es tener buen dominio de la lengua materna y conocimientos literarios de distintos grupos de textos; exploran todos los géneros y distintos períodos. Sin embargo, debido a los vacíos en cuanto a expresión escrita se refiere se les dificulta cumplir adecuadamente con las pruebas, ya que son normalmente ensayos y análisis escritos. Aunado a esto, el sistema tradicional educativo costarricense se limita, en el área de literatura, a la identificación y memorización; por tanto, los estudiantes tienen grandes vacíos en cuanto a la comprensión literaria; de ahí surge el problema de investigación y su relación con los sujetos participantes.

Es importante destacar que los estudiantes debieron llevar a cabo un proceso de selección para entrar a ser parte de la comunidad de BI. Sin embargo, como el programa estaba en sus inicios, el proceso de admisión no fue tan estricto con el primer grupo de estudio (2012), pero conforme pasan los años se vuelve más estructurado y selectivo.

El taller se lleva a cabo en estudiantes de quinto año del Programa de Bachillerato Internacional en el segundo semestre. En este periodo, se trabaja la Parte IV, según el programa de estudios de la asignatura se desarrollan habilidades orales y de

expresión creativa en relación con las obras estudiadas. Este desarrollo de competencias tiene una relación directa con la evaluación debido a que recae en la realización de una Presentación oral interactiva. He ahí la importancia del desarrollo de distintas destrezas por medio del modelo interactivo que promueva no solo la comprensión del texto sino, lo lúdico y la expresión oral.

### 3.5. Presentación del taller: *La intimidad es mía: yo me escribo, yo me leo.*

A partir del taller propuesto, se pretenden desarrollar habilidades de comprensión narrativa en los estudiantes y generar lectores minuciosos que estén en capacidad de mantener una interacción con el texto.

Se proponen ocho sesiones de dos horas cada una. En cada sesión se trabaja un cuento breve. Estos cuentos tienen en común el tema epistolar, para finalizar con el texto *El coronel no tiene quien le escriba*.

Sesión	Contenido
Sesión 1	Introducción del Taller: Elaboración del portafolio
Sesión 2	“La carta” de José Luis González.
Sesión 3	“Fedra” de Emilia Macaya
Sesión 4	“Carta a una señorita en París” de Cortázar.
Sesión 5	“Carta a una señorita en París” de Cortázar.
Sesión 6	“El coronel no tiene quien le escriba” de Márquez.
Sesión 7	“El coronel no tiene quien le escriba” de Márquez.
Sesión 8	Cierre del taller

En cada sesión se trabajan una serie de actividades basadas en las etapas del modelo interactivo: 1) Prelectura. 2) Identificación de elementos principales. 3) Identificación de detalles. 4) Organización / revisión de ideas principales o detalles. 5) Recreación del texto. 6) Reaccionar al texto/ explorar la intertextualidad.

### **3.6. El portafolio**

Para el desarrollo del taller centrado en procesos, podría utilizarse como herramienta para almacenar los trabajos del estudiante un portafolio pues, para la modalidad del diploma de Bachillerato Internacional es idónea a la hora de documentar el proceso de enseñanza: “promueve el desarrollo de habilidades importantes, tales como la reflexión” (Klenowski, 2007, p13). Dicha reflexión se propicia con la apreciación, ordenamiento, clasificación de la información recopilada durante el proceso. Funciona como archivo y herramienta de apoyo.

El portafolio promueve la capacidad de documentar y reflejar no solo el proceso de enseñanza sino las prácticas de aprendizaje. Tiene lugar como una consecuencia de los procesos realizados en la enseñanza que se basa en el desarrollo continuo con la existencia de un vínculo entre la herramienta y el estudiante; en palabras de Klenowski (2007) funciona como “un factor de actividad”.

Como un último punto, es fundamental rescatar que este tipo de herramienta no debe ser estandarizada, sino debe acoplarse al curso, a la temática, el contexto y el proceso individual del estudiante.

## Capítulo IV

### Diagnósticos

El presente proyecto pretende llevar a cabo un taller para mejorar la capacidad comprensiva por medio del método interactivo y el género epistolar que se trabaja como eje transversal en el taller, para ello se utiliza como apoyo el texto *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez. Para efectos de realización de esta propuesta, es necesario llevar a cabo el diagnóstico como punto de partida que permita visualizar las condiciones, así como las áreas tratadas.

Para Elliot (2005), el proceso educativo tiene una finalidad ética, por tanto, la comprensión y reflexión deben realizarse en el contexto del quehacer, en este caso en el quehacer educativo. Esta reflexión se realiza con el fin de un mejoramiento de la sociedad.

El Colegio de Bagaces cuenta con una población aproximada a los 600 estudiantes. En 2012 poseía dos quintos años. Además, en ese mismo período se implementó un Programa preuniversitario llamado Bachillerato Internacional que busca formar jóvenes ávidos de conocimiento con un perfil de alta calidad y con visión internacional.

Este trabajo presenta como puntos de referencia dos diagnósticos, ambos fueron aplicados en el Colegio de Bagaces con un grupo (11-B) del Programa de Bachillerato Internacional. El primer diagnóstico se toma como un pre-test y el segundo como un post-test.



En este caso, la riqueza de ambos estudios se basa en la comparación de resultados para implementar el taller sobre la comprensión narrativa.

El diagnóstico 1 se realizó con la colaboración de 15 estudiantes de undécimo año del Programa Bachillerato Internacional en el Colegio de Bagaces que conforman el grupo 11-B en el año 2012 y el diagnóstico 2 se realiza con la colaboración de 13 estudiantes del mismo programa de la sección 11-B. Estos jóvenes reciben la materia de Literatura, por tanto, se vuelve necesaria su comprensión y análisis profundo como área de estudio.

De la misma manera, se solicitó la ayuda de docentes que imparten español en la zona, por tanto, se contó con la colaboración de dos docentes del Colegio de Bagaces y tres docentes del Colegio nocturno de Bagaces.

#### **4.1. Diagnósticos de docentes**

En el caso de los docentes se llevaron a cabo tres actividades fundamentales. A continuación, se realiza una descripción de cada una de ellas.

Para comenzar el diagnóstico, se les explicó a los docentes en qué consistía el trabajo, así como el tema por tratar. Además, se hizo hincapié en que no se trataba de un cuestionario solamente, sino que las actividades que se iban a realizar tenían igual valor.

##### **4.1.1. Descripción de las actividades**

- **“El rompecabezas”**: el objetivo de dicha actividad es desarrollar la habilidad inferencial, así como reconocer la estructura narrativa. Se les brinda a los docentes un cuento llamado “La honda de David” de Augusto Monterroso (El mismo cuento dado a los estudiantes (Ver anexo 1). Esta actividad consiste en recomponer el texto

cuyos fragmentos hayan sido desordenados; por tanto, se combina con la ejercitación de la habilidad inferencial, ya que se les pide que deduzcan y rellenen los espacios de las palabras que han sido eliminadas.

Es así como los docentes ordenaron la historia según las cláusulas de inicio y final (Ver anexo 2)

- **“Historia incompleta”:** como objetivo, esta actividad pretende identificar la estructura narrativa y propiciar la capacidad imaginativa. Por tanto, consiste en proponer un final para la historia dada. En este caso se utilizó el texto “La inmolación por la belleza” de Marco Denevi (Ver anexos 3 y 4).
- **Mesa redonda:** el objetivo de la mesa redonda era recaudar información relevante acerca de las dos actividades hechas, la importancia de la comprensión, las metodologías empleadas, así como las propuestas del MEP. De esta manera, se realiza un auto-diagnóstico.

El objetivo de la actividad era establecer una discusión entre los participantes, se plantearon una serie de preguntas guía para no perder de vista los puntos de análisis. Las preguntas guía realizadas a los docentes en mesa redonda permiten el intercambio de ideas y la apertura para discutir los temas de relevancia. Sin embargo, se consideró importante que los docentes tuvieran las preguntas guía a mano. De forma tal que los profesores respondieron, además, en forma escrita. (Ver anexo 5).

#### **4.1.2. Conclusiones del diagnóstico a docentes**

Después de realizar la mesa redonda, se pudieron inferir diferentes elementos de las actividades realizadas y el quehacer docente. En cuanto a la primera actividad, se

pudo evidenciar que existe una noción de ordenamiento lógico. Es decir, el orden secuencial se maneja adecuadamente, sin embargo, esto implica niveles inferiores de comprensión, memoria e identificación. Máxime que se trataba de un cuento que tenía características prototípicas.

Todos los docentes coinciden en que toda obra debe poseer un orden lógico, que debe existir coherencia entre sus párrafos; señalan que ese orden lógico se refiere al inicio, desarrollo y final. Se atiende a cuestiones de forma para ordenar el cuento. De esto se infiere que, para los docentes, resulta imprescindible la estructura básica para la comprensión y no se toma en cuenta el hecho de que muchos textos no evidencian una secuencia lineal y se dejan de lado los otros niveles de comprensión. Por tanto, existe una dependencia exacerbada del texto, no hay injerencia de ellos en tanto lectores y, por ende, no puede haber interactividad.

La actividad del cuento incompleto pretendía no solo el aspecto creativo sino, además, la comprensión de la obra para crear un final. Cuando se les preguntó la importancia del final en un cuento, 4 de los 5 docentes especificaron que toda historia debe poseer un final para entender la obra. Se evidencia la concepción de que el efecto o la importancia de la obra se encuentran en el final, relacionan términos de clímax con desenlace. La concepción de obra es clásica, ya que supeditan la comprensión a la estructura secuencial del texto.

Asimismo, una docente argumenta que el final es importante porque siempre deja una enseñanza y que esto es lo más relevante para los estudiantes. Se observa de nuevo un apego por la figura tradicional de texto. En cuanto a esto, se evidencia un vacío en el tratamiento de obras que no se apegan al modelo tradicional.

Muchos contenidos son abarcados de manera superficial, la comprensión es abordada desde el punto de vista de la asignatura (a un nivel básico), sin embargo, es necesario tomar en cuenta que la comprensión abarca más allá de la asignatura, pues la comprensión de lectura es necesaria en diferentes áreas.

Los profesores aceptan que afrontan el problema de manera superficial, cuando la comprensión es un elemento diatópico del curriculum. Lo cual se evidencia en el hecho de que los contenidos están organizados de unidades menores de comprensión u unidades mayores. Es decir, la identificación secuencial es únicamente un elemento de la comprensión, no la comprensión en sí misma, en términos generales importa más la comprensión del entrelazado de las oraciones y párrafos, pues esta misma comprensión contiene en sí misma, el conocimiento del orden secuencial.

Cabe resaltar que los docentes afirman que la comprensión de textos no se puede explotar en las aulas, debido a falta de tiempo y por la propuesta del Ministerio de Educación Pública. Argumentan que los programas propuestos limitan la comprensión y establecen un análisis rígido y estructural de las obras que no permite abarcar más allá de lo estipulado. Por tanto, las metodologías que emplean se ven limitadas por dichos factores. De esta manera, se justifica, en cierta medida, el tratamiento de la comprensión narrativa vista en las aulas.

#### **4.2. Diagnóstico de estudiantes**

Con la intención de realizar el diagnóstico de una manera lúdica y que los estudiantes no se sintieran evaluados, se proponen para el diagnóstico una serie de actividades que permitan el intercambio y motivación; y que a la vez evidencien aspectos necesarios en cuanto a comprensión narrativa se refiere.

Antes de comenzar con las actividades, se les explicó a los estudiantes cuál era el fin del diagnóstico, así como el tema por desarrollar en la tesis. Los estudiantes se mostraron anuentes a colaborar.

#### **4.2.1. Actividades**

**a. “Soy estatua”:** esta actividad tiene como objetivo motivar a los estudiantes a partir de una dinámica y a la vez, introducir la secuencia de una narración (historia). Se les pide a los estudiantes que en subgrupos armen, a partir de posturas, una secuencia relativa a una historia o acción.

**b. “Armando historias”:** en subgrupos de 3 personas, los estudiantes arman tiras cómicas dadas por la docente (ver anexo 6). Luego de dar un orden lógico, cada subgrupo expone su historia ante el grupo. Es así, como se analizan las posibilidades de secuencias. Por medio de la unión de secuencias, se puede reconocer la estructura narrativa y, por tanto, la secuencia de acciones.

**c. ¿Cuál es el título?:** los estudiantes leen un cuento dado y en subgrupos, se propone un título para ese cuento. Luego cada grupo debe extraer las ideas principales del cuento argumentándolas con una parte del texto y realizar una exposición de la actividad.

Esta actividad tiene como objetivo establecer inferencias del cuento, extraer y argumentar ideas principales.

El cuento dado a los estudiantes fue “La honda de David” de Augusto Monterroso. Cada subgrupo debía proponer un título para el texto, extraer y argumentar las ideas principales (Ver anexo 7).

### **c. Mesa redonda**

Como una actividad de recapitulación de las actividades realizadas, se lleva a cabo esta discusión. Para guiar la discusión se utilizaron una serie de preguntas que fueron dadas a los estudiantes en forma escrita para que respondieran además de la discusión (Ver anexo 8).

La mesa redonda permite extraer una serie de conclusiones generales de las actividades realizadas.

#### **4.2.2. Diagnóstico 1 (2012)**

El diagnóstico se aplicó en una clase y media de la materia de Literatura; lo que equivale a tres horas.

Este estudio se llevó a cabo en el 2012 con el grupo 11-B del Programa Bachillerato Internacional del Colegio de Bagaces, en total, el grupo está conformado por quince estudiantes.

##### **4.2.2.1. Descripción y análisis de actividades.**

- **“Soy estatua”**

El grupo (quince estudiantes) fue dividido en tres subgrupos de cinco personas cada uno. Cada subgrupo representa un momento dado de una historia y se trata de adivinar este a partir de posturas (secuencias).

Los tres subgrupos realizaron secuencias para dar a conocer una historia. En este caso, dos de los grupos mostraron a partir de posturas acciones como: una caída (grupo

1) o encender un bombillo (grupo 2). El grupo 3, por medio de escenas, evidencia una situación de asalto. (Ver anexo 9).

Dicha actividad se midió a partir de la siguiente escala de Likert:

**Grupo 1: Caída**

<b>Indicador</b>	<b>Excelente 5</b>	<b>Muy bien 4</b>	<b>Bien 3</b>	<b>Regular 2</b>	<b>Mal 1</b>
Identifican una acción	X				
La acción se evidencia con claridad.	X				
Realizan una secuencia.	X				
Las posturas van acordes con la secuencia.	X				

En el grupo 1 la secuencia consistía en una caída, por tanto, los estudiantes se acomodaron por orden de tamaño, esto permite que la secuencia mostrada sea más clara.

**Grupo 2: Encender un bombillo**

<b>Indicador</b>	<b>Excelente 5</b>	<b>Muy bien 4</b>	<b>Bien 3</b>	<b>Regular 2</b>	<b>Mal 1</b>
Identifican una acción	X				
La acción se evidencia con claridad.	X				
Realizan una secuencia.	X				
Las posturas van acordes con la secuencia.	X				

En el caso del grupo 2, la situación mostrada es una persona que debe recoger un objeto del suelo y luego encender un bombillo. Como se puede ver, para realizar esta secuencia se necesitan más personas, es así como los estudiantes planearon que el último en la secuencia se traslada de primero y continúa la secuencia del compañero anterior, así es como los estudiantes pudieron terminar la acción por medio de movimientos.

### Grupo 3: Situación de asalto

Indicador	Excelente 5	Muy bien 4	Bien 3	Regular 2	Mal 1
Identifican una acción	X				
La acción se evidencia con claridad.			X		
Realizan una secuencia.		X			
Las posturas van acordes con la secuencia.		X			

Por último, el grupo 3 decidió realizar una secuencia no de una acción, sino de una situación; en este caso, un asalto. Por tanto, las escenas implican varias posturas. Los estudiantes las realizaron muy despacio para que sus compañeros entendieran la historia. Claramente, se logró visualizar el inicio, el desarrollo y el final que culmina con la aprensión del asaltante, aunque se puede decir, que la situación fue difícil de entender por parte de sus compañeros debido a la cantidad de posturas utilizadas.

En los tres casos se pudo observar cómo se logra establecer una historia a partir de un orden lógico. Sin embargo, cada grupo mostró sus particularidades. El 100% de



los estudiantes identificaron una acción, mientras que el 87% (2 grupos excelentes y uno bueno) mostraron a partir de posturas, la acción con claridad. Además, el 93% (2 grupos excelentes y uno muy bueno) de los alumnos realizan una secuencia y las posturas van acorde con esta.

Se pudo observar cómo cada grupo reconoce y puede interpretar cláusulas de inicio, desarrollo y final, con base en las posturas. Se concluye, por tanto, que los estudiantes tienen una noción de orden secuencial lógico y utilizan los recursos que tengan a su disposición para evidenciar, de esta manera, una historia.

- **Armando historias**

La actividad se llevó a cabo por medio de tres grupos. A continuación, se presenta una tabla de cotejo de cada grupo empleada para analizar el desempeño de los jóvenes durante la actividad:

<b>Indicadores</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>Los estudiantes:</b>		
1. Identifican una historia	<b>X</b>	
2. Brindan un orden lógico a la trama.	<b>X</b>	
3. Exponen la secuencia con claridad.	<b>X</b>	
4. Analizan otras posibilidades de secuencia.	<b>X</b>	

Por medio de la anterior tabla de cotejo, se puede afirmar que el 100% de los estudiantes lograron identificar una historia a partir de las partes desordenadas, asimismo, no solo la identifican, sino que le dan un orden lógico y exploran otras secuencias posibles. Esto se evidencia en el trabajo en grupo para dar un orden lógico, ya que entre los mismos estudiantes discuten las posibilidades del orden de la historia.

Cuando los estudiantes pasaban al frente a exponer el trabajo (la historieta armada), afirmaban que, aunque era una propuesta de secuencia, esta podía alterarse y tener de igual forma sentido. Incluso, un estudiante afirmó que, si bien era cierto, se puede alterar la secuencia y mantener un sentido, también puede suceder que al cambiar dicha secuencia el mensaje sea otro. Usualmente lo que más variaba en comparación con la historieta original era el desarrollo de la misma.

El hecho de que el desarrollo cambie es también significativo, ya que es la explicación detallada de los hechos que desencadenan en un final; el inicio y el final se mantienen, pero no determinan el desenlace, lo cual se corrobora con las respuestas de la misma mesa redonda.

En el anexo 10, se puede apreciar el orden que le dieron los estudiantes a las tiras cómicas.

- **¿Cuál es el título**

La actividad se realizó de manera grupal (3 grupos). A continuación, se muestra la escala de Likert aplicada a cada uno de los grupos:

**Grupo 1: “El nuevo David”**

<b>Indicador</b>	<b>Excelente</b>	<b>Muy bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
1. El título propuesto es acorde con la temática del cuento.	X				
2. Se da la argumentación del título.	X				
3. Se extraen las ideas principales del texto.		X			
4. Existe una argumentación de las ideas principales.				X	

**Grupo 2: “La vida irónica de David”**

<b>Indicador</b>	<b>Excelente</b>	<b>Muy bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
1. El título propuesto es acorde con la temática del cuento.	X				
2. Se da la argumentación del título.	X				
3. Se extraen las ideas principales del texto.		X			
4. Existe una argumentación de las ideas principales.		X			

**Grupo 3: “La virtud de David”**

<b>Indicador</b>	<b>Excelente</b>	<b>Muy bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
1. El título propuesto es acorde con la temática del cuento.	<b>X</b>				
2. Se da la argumentación del título.	<b>X</b>				
3. Se extraen las ideas principales del texto.		<b>X</b>			
4. Existe una argumentación de las ideas principales.			<b>X</b>		

Los estudiantes tienen una tendencia a describir o contar la historia antes que analizarla a profundidad. Aunque se resalta que, en general, argumentan el tema propuesto y realizan un intento de análisis.

La historia fue comprendida puesto que los títulos propuestos tenían relación con los posibles temas principales, así como el personaje de la historia; los títulos propuestos fueron: “El nuevo David”, “La vida irónica de David” y “La virtud de David”. Se observa un acercamiento con el texto del 100% de los estudiantes, ya que para proponer un título debe existir una comprensión general de la obra.

A partir de la elección de los títulos propuestos se muestra que los estudiantes logran ver el intertexto presente en la obra, pues los tres títulos lo toman en cuenta. Por otra parte, llama la atención dos palabras usadas: “ironía y virtud”, porque ambas son

usadas por los estudiantes en la elección del tema central e ideas principales. Es así como la extracción de ideas principales del texto es de un 80% para una categoría de “Muy bien”.

Sin embargo, en el indicador referente a la argumentación de las ideas principales se obtiene un 60%. Esto debido a que los alumnos tienden a contar la misma historia; sin brindar un argumento propio de análisis. Esto conlleva que los grupos se encuentren entre las categorías de “Muy bien (un grupo) a “Regular” (otro grupo).

En el caso del texto, se evidencia el aporte de los estudiantes en la interpretación de elementos no explícitos, como, por ejemplo: el intertexto bíblico (David y Goliat), la ironía de la existencia, la importancia de la milicia y la violencia, así como la influencia de la sociedad en las personas.

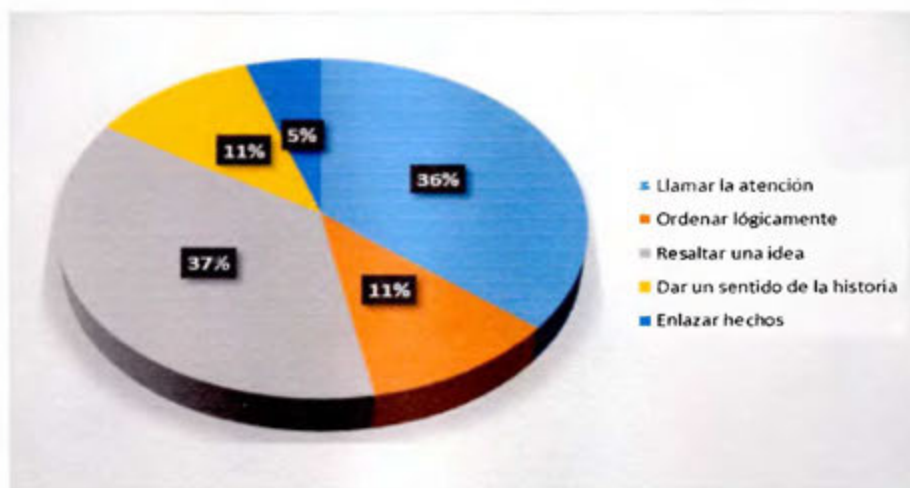
De la misma manera, los títulos propuestos por los estudiantes visualizan esto, porque se relacionan con el personaje de David y su vida. También, se evidenció que los jóvenes tienen una tendencia a describir o contar la historia más que a analizar a fondo la misma. Sin embargo, se puede deducir que los estudiantes se acercan a un análisis de la obra bastante aceptable, ya que proponen un tema acorde y los argumentan con citas textuales, aunque el análisis no sea tan profundo (Ver anexo 11).

- **Mesa redonda:**

Luego de las actividades realizadas se efectuó una mesa redonda, donde se hizo una serie de preguntas; primero se trabajó de forma oral y luego los estudiantes las contestaron de manera escrita.

En la primera pregunta se analizó la relación entre las actividades efectuadas. El 100% de los estudiantes afirmó que, en efecto, las actividades tenían en común la secuencia lógica y su importancia. Luego, la pregunta 4 es: “¿Existe una sola secuencia de historia?”. De nuevo, el 100% de los estudiantes respondió que no. Añadieron que existen otros tipos de secuencia e incluso un estudiante argumentó con una obra “Crónica de una muerte anunciada” de Márquez.

Asimismo, respecto a la importancia de la secuencia lógica (pregunta 5), los estudiantes dieron diferentes opciones:



Se puede asegurar que la mayoría de estudiantes consideran que la secuencia se utiliza para diferentes funciones en el texto y no solo para la comprensión. Esta idea se profundiza en la pregunta 6 “¿La comprensión es una condición que hace necesaria la secuencia lógica?”. En esta pregunta el 20%, es decir 3 estudiantes, afirman que la secuencia sí es una condición para comprender el texto; mientras que el 80% de los alumnos afirman que no necesariamente debe ser lógica. Esta respuesta da pie no solo a la función de la secuencia sino al conocimiento de otro tipo de secuencias en el texto.

#### 4.2.2.2. Conclusiones del diagnóstico

1. Los estudiantes analizan que las actividades realizadas tienen en común las secuencias narrativas, así como la búsqueda del orden lógico para la comprensión del texto. Afirman que la secuencia lógica no es necesariamente la única forma para entender un texto. Es decir, están predispuestos a realizar un análisis más profundo.
2. En cuanto a la concepción de las secuencias, los estudiantes afirman que no solo existe una sola secuencia, sino que puede haber otras. Conciben que el texto no debe ser totalmente lineal, incluso 3 estudiantes ejemplificaron esto con la obra "*Crónica de una muerte anunciada*" y "*El gato negro*" por su secuencia perturbada. Además, un estudiante explicó que también el lector recrea la historia, por tanto, no todos los finales son dados, es decir, se hace referencia a la interacción entre el autor-lector.
3. Algunos de los criterios utilizados para proponer el título fueron: identificación del intertexto e ideas principales. De esto se infiere que los estudiantes comprenden que para dar título al escrito debe haber una comprensión del texto en general y esto se llevó a cabo a partir del intertexto y las ideas principales, así como la percepción de la carga semántica de estos elementos. Los alumnos coinciden en que las referencias intertextuales, la comprensión de ellas y el reconocimiento de las ideas principales son aspectos básicos para la comprensión adecuada de un texto.

#### 4.2.2.3. Triangulación del Diagnóstico 1

Una vez realizado el diagnóstico, tanto a docentes como estudiantes, es necesario validar los datos obtenidos, así como las conclusiones. Para ello es fundamental triangular.

Con el fin de llevar a cabo el proceso de triangulación, se compartieron los resultados obtenidos del diagnóstico a los estudiantes con los docentes, no solo para compartir acerca del tema sino para enriquecer los resultados obtenidos.

Al compartir con los docentes los resultados del diagnóstico aplicados a los estudiantes, es decir, que los estudiantes logran identificar una secuencia de la historia y que están conscientes que dicha secuencia no es única, sino que existen diversas secuencias, así como que logran establecer que una secuencia determinada tiene una intención también establecida, los docentes aseguraron que eso se debía a la memorización e identificación de la estructura básica.

En cuanto al proceso de argumentación, se señaló que los estudiantes tienden a tener problemas para analizar a fondo la literatura, es decir, el nivel de comprensión es el básico debido a la tendencia de contar o relatar la historia. Ante esto, los docentes aseguraron que es una de las deficiencias en el programa de estudios propuestos por el MEP, ya que se basa en un método estructuralista que se limita al reconocimiento, identificación y memorización de detalles del análisis literario propuesto. Si al programa de estudios se le agrega la falta de tiempo y lo saturado del programa, las opciones para realizar un análisis a fondo del texto y alcanzar una verdadera comprensión narrativa son mínimas.

De esta manera, se les hizo ver a los docentes que, aunque los estudiantes presentan los problemas descritos anteriormente, en el caso del diagnóstico, pudieron observar elementos importantes como, por ejemplo: intertextos, ideas centrales y temas centrales; en el caso del cuento "La honda de David" de Augusto Monterroso, propusieron títulos referentes a estos elementos, por tanto, se puede inferir que existe



una comprensión de la obra. Frente a esto, los docentes argumentaron que la participación de los estudiantes y los resultados obtenidos en el diagnóstico, se debían a que estos jóvenes conforman una población escogida (Bachillerato Internacional); y que, al llevar dentro de su plan de estudios la materia Literatura estaban predispuestos a analizar con detenimiento cualquier obra determinada.

Como respuesta a esa disposición de los docentes, argumenté que si bien es cierto el Programa de Bachillerato Internacional busca formar jóvenes con una capacidad interpretativa y analítica, estos jóvenes no tienen un año de estar dentro del programa y que, además, son estudiantes que provienen en su mayoría de colegios públicos, principalmente del Colegio de Bagaces. En respuesta a este argumento los docentes aludieron al cambio de mentalidad de los estudiantes en el poco tiempo de estudio en el programa, así como a la cantidad de tiempo dedicado a la materia de Literatura (cuatro horas semanales).

Es así, como al concluir esta triangulación se pudo evidenciar que los docentes reconocen las fallas de los estudiantes en cuanto a falta de análisis en relación con las obras y achacan las fallas al sistema educativo (programas de estudios y falta de tiempo). Sin embargo, los aciertos de los estudiantes se justifican por el tipo de programa al que pertenecen. En el fondo, no existe una conciencia del papel del docente como motivador y administrador del tiempo, de forma tal que puede propiciar ciertos espacios para mejorar la comprensión narrativa. En última instancia, se propone tanto para la realización como conclusión de este proyecto, llevar a cabo el taller y cuando se obtengan los resultados, reunir de nuevo a los docentes y transmitir el aprendizaje y las experiencias adquiridas, así como detalles de los avances de los estudiantes para no solo

conocer su opinión al respecto, sino motivarlos para que traten de fomentar este tipo de comprensión en sus estudiantes, que no son tan distintos de los estudiantes en cuestión.

#### **4.2.3. Diagnóstico 2 (2013)**

El diagnóstico 2 de estudiantes se llevó a cabo con el fin de realizar un análisis comparativo entre dos grupos que, aunque comparten el mismo nivel, poseen distintas circunstancias. Al tener un acervo de conocimiento mejor, la propuesta pedagógica adquirió mayores alcances por el nivel de análisis comparativo. Incluso, al grupo 1 se le aplicaron dos microclases para corroborar la pertinencia y la aplicabilidad de las microclases propuestas.

Este segundo diagnóstico tiene como fin último la comparación de resultados. Es decir, se confrontan los datos obtenidos del diagnóstico 1 con los del diagnóstico 2. De forma tal, que ambos estudios brinden un acercamiento a la cuestión como un pre-test y un pos-test.

En este caso, el tiempo dedicado fue de tres horas que equivale, en el programa, a una clase y media. El grupo seleccionado fue la sección 11-B del año 2013 del Programa Bachillerato Internacional del Colegio de Bagaces.

##### **4.2.3.1. Descripción y análisis de actividades**

- **“Soy estatua”:** se indicó a los estudiantes en qué consistía la actividad y los jóvenes pidieron realizar la actividad en un lugar abierto. De esta manera, el grupo se desplazó a una zona verde del colegio.

El grupo (13 personas) se dividió en tres subgrupos (2 de 4 integrantes y 1 de 5). Cada uno de los subgrupos debió realizar una secuencia de historia a partir de posturas, los compañeros deben adivinar cuál es la acción o historia que se desea expresar.

El subgrupo 1 (5 personas) mostró, por medio de posturas, cómo una persona ve una fruta y desea bajarla del árbol. Al ser una secuencia larga los estudiantes cambiaron de posturas dos veces, ya que se necesitaban más de cinco personas para mostrar la secuencia que deseaban.

<b>Indicador</b>	<b>Excelente</b>	<b>Muy bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Identifican una acción	<b>X</b>				
La acción se evidencia con claridad.			<b>X</b>		
Realizan una secuencia.		<b>X</b>			
Las posturas van acordes con la secuencia.		<b>X</b>			

Al cambiar de posturas, a los compañeros les fue difícil identificar la acción que querían mostrar. Es decir, el primer estudiante que representaba el inicio del orden lógico se trasladaba y asumía la posición final y así sucesivamente. Es así como se logra completar la historia.

El subgrupo 2 mostró una situación de bulling y utilizaron, al igual que el subgrupo 1, el seguimiento de la historia. La particularidad de este grupo se basó en que su representación no evidenciaba una acción, sino que necesitaban muchas, pues más que acciones se representaban escenas. Las posturas evidencian una agresión a una persona

y la burla del resto de sus compañeros. Cabe destacar que el bullying fue una de las temáticas que se había trabajado recientemente en la lección guía; por tanto, los estudiantes tenían muy frescos los conocimientos adquiridos, de ahí la elección del tema.

<b>Indicador</b>	<b>Excelente</b>	<b>Muy bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Identifican una acción	X				
La acción se evidencia con claridad.			X		
Realizan una secuencia.		X			
Las posturas van acordes con la secuencia.		X			

El subgrupo 3, a diferencia de los demás, solo llevó a cabo una secuencia. Por medio de una posición mostraron una caída. Las jóvenes se acomodaron por orden de tamaño para evidenciar mejor su acción.

<b>Indicador</b>	<b>Excelente</b>	<b>Muy bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Identifican una acción	X				
La acción se evidencia con claridad.	X				
Realizan una secuencia.	X				
Las posturas van acordes con la secuencia.	X				

En los tres grupos se observó cómo lograron evidenciar una historia y por el orden lógico por medio de particularidades. El 100% de los estudiantes identificaron una acción determinada en la actividad, mientras que un 73% mostraron dicha acción claridad; esto se debe al tipo de acciones que escogieron; ya que al elegir una acción más complicada requería cambios de personas y desplazamientos y, por tanto, la claridad en algunos casos se perdía.

Sin embargo, un 87% de los alumnos realizaron una secuencia lógica y las posturas usadas van acorde con esta.

De manera global, se puede decir que los estudiantes reconocieron las cláusulas de inicio, desarrollo y final. Asimismo, a la hora de construir acciones necesitaron más de tres personas para mostrar la secuencia y es así como trataron de utilizar su ingenio para mostrar una secuencia más completa (Ver anexo 12).

- **“Armando historias”:** en los mismos subgrupos de la actividad anterior, los estudiantes armaron tiras cómicas dadas por la docente. Dos de los tres grupos alteraron el orden en comparación con la versión original de la tira cómica; mientras que un grupo armó la historia como la original (Ver anexo 10).

Después de armar las tiras cómicas, cada grupo pasó al frente y expuso su secuencia. Todos los grupos comprendieron las tiras cómicas según el orden expuesto. Luego, cada grupo corroboró el orden de la tira cómica original.

De manera general, se utilizó la siguiente tabla de cotejo para analizar el trabajo de los estudiantes y el cumplimiento de ciertos parámetros. Dicha tabla es la siguiente.

<b>Indicadores</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
1. Identifican una historia	X	
2. Brindan un orden lógico a la trama.	X	
3. Exponen la secuencia con claridad.	X	
4. Analizan otras posibilidades de secuencia.	X	

Al terminar la conclusión, se planteó la pregunta ¿Qué se puede deducir de esta actividad? Varios estudiantes respondieron que el orden de la historia puede cambiar y que aun así se puede comprender la historia. Un estudiante agregó que esta actividad se relacionaba con los tiempos en los cuentos (lineal o perturbado).

Asimismo, una estudiante agregó que al cambiar el orden de la historia también los sentidos cambian; afirmó que depende de cada persona; ya que se trataba de identificar el conflicto o trama y a partir de ahí se le agrega la introducción y el final.

Se puede afirmar que el 100% de los estudiantes son capaces de identificar una historia y ordenarla según las acciones que muestra. También, analizan otras posibilidades de secuencias en el trabajo en grupo y, por tanto, reconocen la estructura narrativa.

- **¿Cuál es el título?:** en esta actividad se leyó el cuento “La honda de David” de Monterroso; sin embargo, el cuento no poseía título. Por tanto, cada grupo debía dar un nombre a la obra e identificar un tema central y al menos tres temas secundarios como argumento.

El subgrupo 1 tituló el texto “El ingenuo David” y como tema principal seleccionaron la ingenuidad del personaje principal. Cuando el representante del grupo pasó al frente a exponer declaró que este tema se escogió porque se muestra la envidia que sentían los demás en relación con la habilidad de David. Se rescató que cuando se dice “un nuevo David” se hace una relación con el personaje bíblico. Asimismo, uno de los temas secundarios fue el disfrute del dolor de los otros y el supuesto “reformismo” a través de la intervención de los padres y el reforzamiento de conductas inadecuadas.

<b>Indicador</b>	<b>Excelente</b>	<b>Muy bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
1. El título propuesto es acorde con la temática del cuento.	<b>X</b>				
2. Se da la argumentación del título.	<b>X</b>				
3. Se extraen las ideas principales del texto.		<b>X</b>			
4. Existe una argumentación de las ideas principales.			<b>X</b>		

El subgrupo 2 seleccionó por título “La ironía” y argumentó que hace referencia a la crítica que realiza el autor; ya que se le da más importancia a la vida de una paloma que a la de un ser humano. Se hace referencia al intertexto bíblico en forma irónica ya que la habilidad se usa para realizar el mal y se le añade una característica del David bíblico porque, los alumnos señalan, este David al igual que el del cuento también asesinó personas.

<b>Indicador</b>	<b>Excelente</b>	<b>Muy bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
1. El título propuesto es acorde con la temática del cuento.	<b>X</b>				
2. Se da la argumentación del título.	<b>X</b>				
3. Se extraen las ideas principales del texto.		<b>X</b>			
4. Existe una argumentación de las ideas principales.			<b>X</b>		

Por último, el subgrupo 3 tituló la obra de la siguiente manera “Habilidad: de bendición a maldición”. Estas estudiantes resaltan como tema central el cambio en el personaje principal. Identifican, al igual que los dos grupos anteriores, el intertexto bíblico y lo relacionan con el cambio en el personaje principal. Señalan que el David del cuento cambia su forma de ser debido a las inducciones dadas por sus padres y que este seguimiento es el que transforma su habilidad en su desgracia.

<b>Indicador</b>	<b>Excelente</b>	<b>Muy bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
1. El título propuesto es acorde con la temática del cuento.	<b>X</b>				
2. Se da la argumentación del título.	<b>X</b>				
3. Se extraen las ideas principales del texto.		<b>X</b>			



4. Existe una argumentación de las ideas principales.			X		
---	--	--	---	--	--

A partir de las escalas anteriormente presentadas, se puede asegurar que el 100% de los estudiantes presentó un título acorde con el tema central del cuento, además este título se argumenta de manera adecuada. Es importante recalcar que para que se dé la propuesta de un título es necesario que exista la comprensión del texto de manera global. Es decir, los estudiantes lograron interpretar el texto de manera apropiada.

Por otra parte, las ideas centrales se extrajeron de manera apropiada (“Muy bien”) para un 80%, mientras que la argumentación de esas ideas obtuvo un 60% en la categoría de “Bien”. Es importante rescatar que los estudiantes tienden a repetir o contar la historia; sin embargo, pueden expresarse mejor de forma oral, ya que de manera escrita no se evidencia dicha argumentación.

- **Mesa redonda:** esta actividad buscaba propiciar la expresión oral en relación con las actividades que se habían realizado anteriormente.

Los estudiantes (100%) afirmaron que las actividades tenían en común el tema de las secuencias y el orden. Señalaron que existen diferentes tipos de secuencias y que cada persona podría interpretarlas de formas distintas. Otros acotaron que estas secuencias aportan la comprensión de una historia o una acción y que persiguen un fin en la lectura.

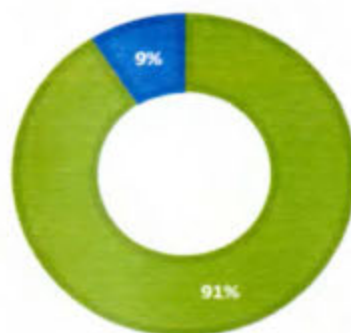
El ordenamiento de la historia se logra al leer el texto o ver las tiras cómicas detenidamente, los jóvenes aseguraron que analizan palabras clave, el contenido y la

interpretación. Además, afirmaron (100% de los estudiantes) que no existe una sola secuencia, sino que eso depende del sentido que quiera transmitir el autor, incluso un estudiante dijo que una historia puede comenzar por el final o tener regresiones para dar más emoción; pero que sin importar cuál sea la secuencia que se use siempre debe llevar a la comprensión.

Respecto del tema de la posibilidad de secuencias, un estudiante afirmó que le era difícil entender las secuencias perturbadas, pero que era porque ese tipo de orden requería más atención por parte del lector. Incluso otro compañero lo apoyó, ya que dijo que además de las secuencias lineales o perturbadas, él también sabía de secuencias simultáneas, el resto de compañeros contaron acerca de películas con este tipo de alteraciones.

En la pregunta 4: “¿Cuál es la importancia de la secuencia”? La mayoría (10 estudiantes) afirmaron que la secuencia es importante porque guía al lector y ayuda a comprender el texto, mientras que un estudiante afirmó que mantenía el interés del lector en la obra.

- Ayuda al entendimiento del texto
- Provoca interés en la lectura



De manera general, los alumnos afirmaron que la secuencia en un texto es importante porque le da forma a la lectura, permite comprender el texto, causan mayor interés en el lector, guían al lector y brindan un orden. Es así como todos los estudiantes afirman que las secuencias permiten alcanzar el nivel de comprensión en el texto.

En cuanto a la elección del título, los jóvenes dijeron que lo seleccionaron acorde con lo que más interés les causó, por medio de la atención de palabras específicas como adjetivos, atención de símbolos (David y la resortera) y conectores. La idea principal se seleccionó al hacer un análisis y compartir las ideas de los demás; también, para identificarla se relacionó con el título escogido, a partir de las acciones y el desenlace.

#### **4.2.3.2 Conclusiones del diagnóstico**

A partir del diagnóstico realizado a la sección 11-B del Programa Bachillerato Internacional 2013, se puede concluir lo siguiente:

1. Los estudiantes son capaces de reconocer cláusulas de inicio, desarrollo y final. Además, pueden construir secuencias e interpretar un texto a partir del reconocimiento de ellas.
2. En cuanto al tipo de secuencias, afirmaron que no existe un solo orden lógico, sino que este puede ser alterado, resaltaron que, además del orden lógico y perturbado, existen un tipo de secuencias simultáneas o múltiples, las cuales precisan de un mayor grado de concentración por parte del lector. Incluso, un estudiante compartió con sus compañeros un ejemplo en cuanto a la importancia de la secuencia al explicar la obra *La historia interminable* de Michael Ende. Esto evidencia que existe el conocimiento de alteración de secuencias y función en la comprensión del texto.
3. Los estudiantes conciben que la función de las secuencias se remite al estilo del escritor para captar la atención del lector o porque la misma secuencia permite la comprensión del texto.
4. En cuanto a la comprensión del texto, se puede rescatar que los estudiantes, al establecer un título para el cuento, comprenden el texto de manera general y son capaces de encontrar y argumentar un tema central.

Es fundamental señalar que todos los grupos identificaron la relación de un intertexto con el sentido del cuento "La honda de David". Es así como se puede decir que, si bien es cierto a los jóvenes se les dificulta expresar de manera escrita el análisis, son capaces de visualizar elementos sobresalientes y expresarlos en forma oral.

#### **4.2.3.3. Triangulación entre los dos diagnósticos**

Para llevar a cabo el proceso de triangulación se tomarán como puntos de referencia el diagnóstico de docentes, el diagnóstico 1 (2012) y el diagnóstico 2 (mayo 2013).

Si se compara el diagnóstico de estudiantes con el de docentes, se puede destacar que los profesores visualizan la importancia de una sola secuencia, ya que argumentan que la comprensión del texto se supedita a dicha secuencia. Asimismo, afirman que la importancia de este elemento radica en que le da orden y sentido a la obra. Además, recalcan la importancia del final debido a la enseñanza que trasmite.

Por otra parte, aunque los estudiantes recalcan la importancia de la secuencia para la comprensión del texto, identifican diferentes tipos (lógica, perturbada y simultánea), afirman que la importancia de este elemento radica no solo en asegurar la comprensión, sino que sirve “como guía”, aunque, en algunas ocasiones, esta secuencia obliga a un mayor grado de concentración por parte del lector.

Cabe destacar que ni un solo estudiante afirmó que existía una sola secuencia.

En cuanto a los dos grupos estudiados, es importante destacar que en el Programa Bachillerato Internacional se imparte la materia de Literatura; por tanto, a los jóvenes se les enseña el análisis profundo de las obras. Es así como se diferencia, en gran medida, del plan de estudios del MEP.

El diagnóstico 1 fue aplicado a un grupo al finalizar el primer año lectivo en el programa, mientras que el diagnóstico 2 fue aplicado a un grupo en el primer año (mes de mayo). Esta información implica que el primer grupo tenía, supuestamente, mayor

experiencia en cuanto a análisis literarios. Sin embargo, los diagnósticos arrojaron conclusiones semejantes.

En cuanto a la primera actividad, a continuación, se muestra una tabla de cotejo con el fin de establecer, de manera visual, una comparación de resultados:

<b>Indicadores</b>	<b>Diagnóstico 1</b>	<b>Diagnóstico 2</b>
Identifican una acción	100%	100%
La acción se evidencia con claridad.	87%	73%
Realizan una secuencia.	93%	87%
Las posturas van acordes con la secuencia.	93%	87%

Se puede observar que ambos grupos identifican las acciones claramente; sin embargo, a la hora de exponerlo a partir de posturas muchas veces, si la acción era muy larga no se entendía con total claridad. Eso pasó en ambos grupos. Es importante mencionar que, a pesar de ello, los estudiantes capturaban una secuencia y acertaron en las cláusulas de inicio y de cierre.

En la actividad 2 “Armando historias” se resalta que ambos grupos cumplieron a cabalidad (con un 100%) los indicadores propuestos. Es decir, ambos diagnósticos hacen referencia a que los estudiantes son capaces de dar una secuencia a una historia y brindar un hilo conductor. Asimismo, exponen oralmente y con claridad la secuencia escogida. Mientras que se da el trabajo en grupo, se pudo observar que en las discusiones saltan a la vista distintos puntos de vista en cuanto al ordenamiento se refiere; por tanto, se analizan otras posibilidades de secuencias.

Es curioso que en la actividad 3 “¿Cuál es el título? Los porcentajes en ambos grupos son cualitativamente exactos.

<b>Indicador</b>	<b>Porcentaje</b>
1. El título propuesto es acorde con la temática del cuento.	<b>100%</b>
2. Se da la argumentación del título.	<b>100%</b>
3. Se extraen las ideas principales del texto.	<b>80%</b>
4. Existe una argumentación de las ideas principales.	<b>60%</b>

En ambos casos, los estudiantes entienden la temática del cuento y, por tanto, pueden establecer un título acorde dicha temática. La argumentación del título se justifica a partir de extracción de ideas o temas centrales, asimismo, se consideran otros elementos como inferencias o intertextos y se argumenta de manera adecuada de forma oral. Sin embargo, aunque existe una idea de las ideas principales a la hora de trasladar eso a forma escrita, las ideas no se argumentan de forma correcta. Existe una descripción o un nuevo relato de la historia y se deja de lado la interpretación y el aporte propio.

Se visualiza, en ambos grupos, una facilidad en cuanto a la expresión oral y una deficiencia en cuanto a estructura de análisis profundo. En la mayoría de los casos, los estudiantes se estancan en una etapa de memorización o identificación. Pese a esto, se observa que tienen la capacidad de inferir y relacionar temas principales con la vida cotidiana.

Esta deficiencia se identifica no solo a partir del diagnóstico aplicado a los estudiantes, sino también por medio de lo comentado con los docentes. Los profesores afirman que el plan de estudios propuesto por el Ministerio de Educación Pública no contribuye con la labor docente. Mientras que los estudiantes afirman que su deficiencia se encuentra en la no costumbre de leer, pero afirman que, ahora en el programa, se han visto mejoras en el proceso interpretativo.

De lo anterior se concluye que, frente a las deficiencias, los docentes achacan la culpa al sistema, mientras que los estudiantes se culpan a sí mismos y muestran un mayor grado de entusiasmo y actitud positiva.

Por otra parte, los docentes afirman que el caso de Bachillerato Internacional es especial, ya que a este sistema se acercan jóvenes que se encuentran ávidos de conocimiento y que poseen el hábito de lectura y es por ello que los resultados de los diagnósticos no son tan negativos. Sin embargo, por medio de las observaciones y los estudios realizados, se pudo comprobar que los jóvenes del Programa Bachillerato Internacional en Bagaces (año 2012-2013) afirman que no tienen, en su mayoría, el hábito de leer.

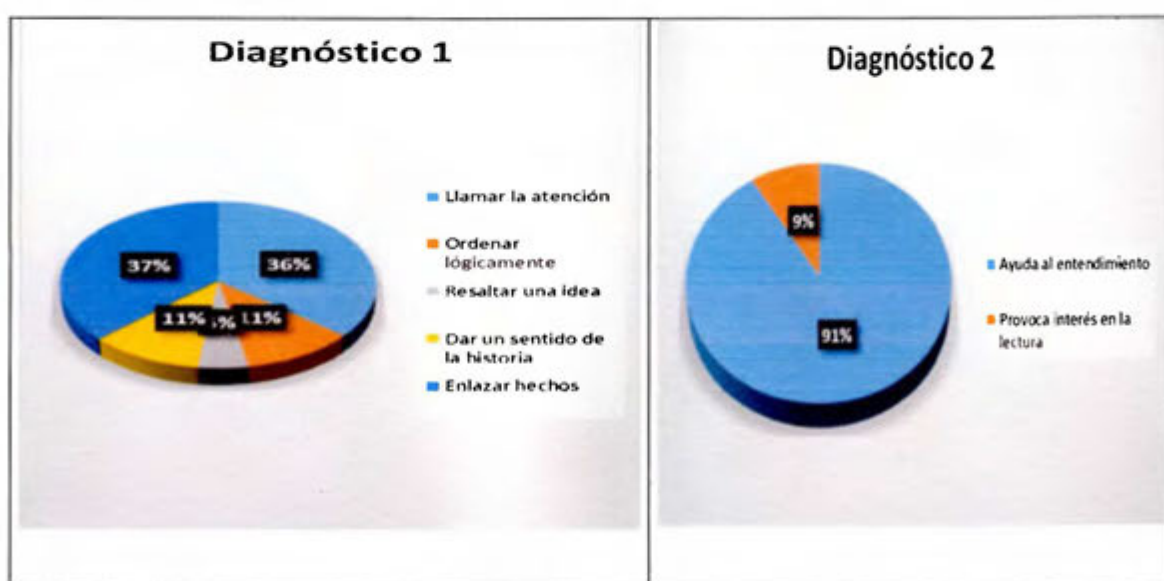
Al comparar las deficiencias de los estudiantes del programa con las de otros estudiantes del colegio, dadas por los docentes; se observa que no son tan dispares y que al contrario son afines. Es así como se concluye que los argumentos dados por los docentes no son válidos y que los estudiantes tienen la capacidad interpretativa para desarrollar o avanzar en las etapas y alcanzar así, una comprensión significativa del texto.



En cuanto a la actividad de la mesa redonda, es fundamental observar que en ambos grupos el 100% de los estudiantes encuentran la relación entre las actividades realizadas y parten que ese nexo se basa en la secuencia y su importancia en la interpretación de historias. De la misma manera, en ambos grupos TODOS los estudiantes (100%) aseguraron que no existe una sola secuencia lógica.

Resulta interesante que en el subgrupo 1 se identificaron dos tipos de secuencias, la lineal y la perturbada; sin embargo, en el subgrupo 2 (supuestamente el que posee menos experiencia en el programa) se logró establecer la importancia de las secuencias intercaladas o simultáneas, ya que dos estudiantes argumentaron esta posición por medio de la ejemplificación con textos literarios. De lo anterior se concluye la importancia del hábito de lectura, porque el mismo brinda armas para la comprensión y la interpretación.

En lo referente a la función que cumple la secuencia en ese proceso de interpretación los datos cuantitativos fueron los siguientes:



En los gráficos mostrados, se puede observar que el grupo 1 brinda más funciones de las secuencias, mientras que el grupo 2 se centra en que la secuencia es un elemento básico para la comprensión. Este aspecto se enriquece aún más con la interpretación y el análisis de la pregunta seis que se refería a si la secuencia lógica era necesaria para la comprensión. En este aspecto los grupos no concordaron y, al contrario, tuvieron opiniones muy distintas:

<b>Diagnóstico 1</b>	<b>Diagnóstico 2</b>
<p>20% afirmó que la secuencia lógica era necesaria para la comprensión.</p> <p>80% afirmó que no necesariamente.</p>	<p>100% afirmó que la secuencia era necesaria para la comprensión.</p>

La diferencia en los porcentajes se produjo debido a la concepción de secuencia lógica que se poseía pues, el subgrupo 1 resaltó que la secuencia lógica era la “común” y ese 80% hace referencia a la existencia de otro tipo de secuencia; por tanto, su respuesta. El subgrupo 2 entiende por secuencia lógica a todo tipo de secuencias (ya sean lineales, perturbadas o intercaladas) y es por ello, que la totalidad de estudiantes aseguraron que cualquiera que sea la secuencia, esta es necesaria para alcanzar la comprensión del texto.

De estos aspectos se rescata que los estudiantes, en efecto, tienen en claro la importancia de la secuencia en la interpretación de la historia y toman en cuenta diversos tipos de secuencia y su función.

En conclusión, a partir de la comparación de ambos diagnósticos, se puede decir que los estudiantes consideran que las secuencias son importantes para alcanzar la comprensión del texto. De la misma forma, son capaces de crear e interpretar secuencias. En la interpretación del cuento es fundamental tomar en cuenta diversos aspectos; los estudiantes se expresan mejor de forma oral que escrita. Cuando se trata de escribir y argumentar las ideas centrales de un texto se conforman con la descripción y narración y dejan de lado el aporte propio. Sin embargo, logran ver y establecer inferencias, relacionan el texto con la vida diaria. Esta situación se debe a la costumbre de la memorización e identificación; pocas veces se alcanza el nivel de comprensión.

Esto se corrobora con la opinión de los docentes, quienes aseguran que el Ministerio de Educación Pública exige esa memorización. Además, cuando se les comentó sobre los resultados de los diagnósticos, hicieron referencia a que las habilidades que mostraban los alumnos eran por ser del Programa Bachillerato Internacional. Cabe recalcar que estos estudiantes pertenecen al mismo colegio y cuando se realizó el diagnóstico tenían escasos seis meses de estar en el programa; por tanto, presentan las mismas habilidades y dificultades de un estudiante perteneciente al programa nacional.

## Capítulo V

### Sesiones de trabajo

El taller propuesto se compone de 8 sesiones de trabajo, cada sesión es de dos horas reloj. En cada sesión se trabaja un cuento breve a partir del modelo interactivo. Es decir, con cada relato se trabajan las seis etapas del modelo: prelectura, identificación de los elementos principales, identificación de detalles, organización / revisión de ideas principales o detalles, recreación del texto y reaccionar al texto/ explorar la intertextualidad.

Los cuentos propuestos tienen en común el elemento de la carta. Sin embargo, en cada texto se evidencian diferentes usos de la carta en diferentes contextos. La idea de analizar cada cuento es culminar con la función de la carta en el texto *El coronel no tiene quien le escriba* y así, alcanzar el nivel de comprensión pretendida.

#### 5.1 Primera unidad didáctica

##### 5.1.1. Planeamiento de la primera unidad didáctica: “La carta” de José Luis González.

**Objetivo general:** Realizar una lectura interactiva del texto “La carta” de José Luis González.

Objetivo específico	Pasos lectura interactiva	Actividades	Destrezas	Tiempo	Recursos
<p>1.Motivar a los estudiantes en relación con la carta.</p> <p>2.Leer el texto “La carta” de José Luis González por medio de la perfomancia.</p>	Pre-lectura	<p>1.1 “Llegó carta”: los estudiantes con la guía de la docente juegan llegó carta.</p> <p>1.2 Perfomancia: la docente adecua el aula en relación con el espacio mostrado en el cuento (proyectar la imagen de un indigente).</p> <p>2.1 Los estudiantes escuchan el cuento.</p>	Escucha	<p>20 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Audio</p> <p>Computador</p> <p>Proyector</p>
3.Reconocer ideas principales y secundarias del cuento.	<p>Lectura</p> <p>Identificación de elementos principales.</p> <p>Identificación de detalles.</p>	<p>3.1 En forma individual los estudiantes leen el cuento</p> <p>3.2 “Descubriendo el cuento”: los estudiantes analizan y contestan una serie de preguntas dadas por la docente en mesa redonda.</p> <p>3.3 Releer el texto y extraer una idea principal y secundaria. Exponer ante los compañeros.</p>	<p>Lectura</p> <p>Expresión Oral</p>	25 minutos	<p>Cuento.</p> <p>Preguntas dirigidas por la profesora.</p>
4.Interpretar el texto “La carta” a partir de diferentes	Organización del texto.	<p>4.1Actividad: “Los por qué”</p> <p>4.2 Video. Ver video del mojado y comentar el</p>		15 minutos	-

medios como preguntas guiadas, visualización de video y producción textual.	Recreación.	tema de la inmigración.		20 minutos	
		4.3 Comentar preguntas guiadas. 4.4 "Si yo fuera Juan"		25 minutos	

### 5.1.2. Descripción primera unidad didáctica

**Texto:** "La carta" de José Luis González.

La importancia del cuento escogido en esta micro-unidad radica en el uso de la carta como forma de comunicación de la ausencia y la presencia. Además, al ser un texto breve permite realizar diferentes actividades en relación con la lectura interactiva para lograr potenciar las destrezas del estudiante y la comprensión narrativa.

Asimismo, la historia trata de un inmigrante que escribe una carta a su familia; por tanto, permite analizar el tema de la inmigración que se expresa. De la misma manera, tiene elementos o detalles importantes para rescatar como el uso del lenguaje, ya que se apega a una variedad dialectal que permite construir al personaje personal en un espacio y un contexto.

El objetivo general es realizar una lectura interactiva del texto "La carta" a partir de los 6 pasos establecidos y así enlazar la importancia de la carta en el texto.

## Lectura interactiva

### Prelectura.

- ♣ Para motivar a los estudiantes en relación con la micro-clase y el resto del taller en relación con la función de la carta, se les pide a los estudiantes salir a un espacio abierto para jugar “Llegó carta”. La docente será quien comience el juego. Al finalizar la dinámica se comenta la importancia del cuento y algunas características de la carta.
- ♣ La docente adecua el aula en relación con el espacio mostrado en el cuento, se proyecta una imagen en la pizarra de un indigente pidiendo limosna y se coloca el audio del cuento. Los estudiantes de manera atenta escuchan el audio. Las imágenes son las siguientes:



**Lectura:** Luego del audio, la docente entrega una copia del cuento a cada estudiante.

De manera individual, cada estudiante lee en voz baja el cuento.

San Juan, Puerto Rico

8 de marzo de 1947

Querida vieja:

Como yo le decía antes de venirme, aquí las cosas me van bien. Desde que llegué enseguida encontré trabajo. Me pagan 8 pesos la semana y con eso vivo como don Pepe el administrador de la central allá.

La ropa aquella que quedé de mandarle, no la he podido comprar pues quiero buscarla en una de las tiendas mejores. Dígale a Petra que cuando vaya por casa le voy a llevar un regalito al nene de ella.

Voy a ver si me saco un retrato un día de estos para mandárselo a usted.

El otro día ví a Felo el hijo de la mamá María. Él está trabajando pero gana menos que yo.

Bueno recuérdese de escribirme y contarme todo lo que pasa por allá.

Su hijo que la quiere y le pide la bendición.

Juan

Después de firmar, dobló cuidadosamente el papel ajado y lleno de borrones y se lo guardó en el bolsillo de la camisa. Caminó hasta la estación de correos más próxima, y al llegar se echó la gorra raída sobre la frente y se acuclilló en el umbral de una de las puertas. Dobló la mano izquierda, fingiéndose manco, y extendió la derecha con la palma hacia arriba.

Cuando reunió los cuatro centavos necesarios, compró el sobre y el sello y despachó la carta.



### **Identificación de elementos principales / Identificación de detalles.**

- ♣ **“Descubriendo el cuento”:** los estudiantes analizan el cuento de manera silenciosa.

Luego, contestan una serie de preguntas dadas por la docente en mesa redonda.

#### Preguntas dirigidas.

- a. ¿Cómo se siente después de leer el cuento?
  - b. ¿Cuál fue el momento más emotivo?
  - c. ¿Qué es lo que escribe Juan?
  - d. ¿Cómo se expresa Juan? ¿Qué denota el lenguaje?
  - e. ¿Qué pasa al final de la historia?
- ♣ De manera individual, cada estudiante relea el texto y extrae una idea principal y una secundaria, para luego compartirlas ante los compañeros.

### **Organización del texto/ Recreación.**

- ♣ **Actividad “Los por qué”:** De manera grupal (dos subgrupos de 7 personas cada uno) los estudiantes contestan a unas preguntas dadas por la docente para luego hacer una puesta en común entre los grupos.
  - a. ¿Por qué se escogió el título?
  - b. ¿Por qué Juan se hizo pasar por manco?
  - c. ¿Por qué Juan decide comunicarse con su familia por medio de una carta?
  - d. ¿Por qué la carta permite ese juego entre “lo que sucede y lo que se cuenta”?
- ♣ Comente: “El papel lo aguanta todo”

- ♣ **Video.** La docente expone ante los estudiantes el video de la canción “mojado” de Ricardo Arjona.<sup>3</sup> Luego de observar el video se lleva a cabo una mesa redonda con las siguientes preguntas guías:
  - a. ¿Usted conoce a alguna persona que haya sido inmigrante? ¿Qué experiencias relaciona con inmigración?
  - b. ¿Cuáles argumentos a favor y en contra se pueden dar acerca de la inmigración ilegal?
  - c. ¿Qué relación tiene la obra “La carta con la canción?
  
- ♣ **“Si yo fuera Juan”:** La docente propone la situación de Juan y les dice a los estudiantes que si ellos estuvieran en la situación de Juan qué harían, qué tipo de carta escribirían a sus familiares. Se les solicita a los jóvenes que elaboren una carta con su perspectiva.

Como tarea se pide un comentario de toda la lectura tarea 2 o 3 párrafos.

---

<sup>3</sup> Dirección URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fjdmaxDMeUJ>. Fecha de consulta: 20/9/2013..

## 5.2 Segunda unidad didáctica

### 5.2.1 Planeamiento de la segunda unidad didáctica: “Fedra” de Emilia Macaya

**Objetivo general:** Realizar una lectura interactiva del texto “Fedra” de Emilia Macaya.

Objetivos específicos	Pasos lectura interactiva	Actividades	Destrezas	Tiempo	Recursos
1. Motivar a los estudiantes en relación con el mito griego de “Fedra”.	Prelectura	1.1. Se da la bienvenida al grupo y se les pregunta por Fedra (el personaje griego). 1.2. Video del mito griego. 1.3. Preguntas breves acerca del mito. 1.4. La docente lee el cuento en voz alta.	Vista Habla Escucha	40 minutos	PC Parlantes Proyector Video del mito griego ( <i>youtube</i> )
2. Leer el cuento “Fedra” de Emilia Macaya.	Lectura	2.1. Los estudiantes leen el cuento en parejas.	Vista	20 minutos	Cuento “Fedra” de Emilia Macaya.
3. Identificar elementos principales (personajes y símbolos) en el cuento “Fedra” de Emilia	Identificación de elementos principales.	1.5. RECONSTRUYENDO PERSONAJES: los estudiantes realizan en una hoja un “Árbol de relaciones de personajes”. 1.6. Jugar “Silla Caliente”: el estudiante que está en la silla debe adivinar	Vista Escritura Habla Comprensión de lectura	50 minutos	Silla

Macaya		el símbolo.			
4.Abordar detalles de análisis del cuento a partir del juego.	Identificación de detalles  Organización del texto	4.1 Juego “La papa caliente”: el estudiante que pierda debe contestar a una pregunta de análisis del cuento.	Habla  Vista  Comprensión de lectura	60 minutos	El juguete que simule la papa.  Las preguntas.
5.Escribir un nuevo final para el cuento “Fedra” de Emilia Macaya.	Recreación	5.1 “A escribir”	Escritura	40 minutos	Papel y hojas.

### 5.2.2. Descripción de la segunda unidad didáctica.

**Texto:** “Fedra” de Emilia Macaya.

El cuento de Emilia Macaya “Fedra” permite analizar el uso de la carta como forma de comunicación o de confesión. Asimismo, es una obra que introduce al estudiante en el mundo de la mitología y a partir de él, traer el texto a la actualidad. Es así como se busca realizar una lectura interactiva para abordar la comprensión narrativa.

### **Lectura interactiva**

- **Prelectura**

Se da la bienvenida a los estudiantes, el salón de clases está ordenado en forma de media luna. Se parte de una pregunta: ¿Conocen el mito griego de Fedra?

Como motivación, la docente presenta un video acerca del mito griego (personajes, trama) a los estudiantes. Luego, les pregunta qué les llamó la atención del video, qué entendieron y qué logran percibir. Es así como la docente procede a la leer el cuento con la entonación apropiada para tratar de captar la atención de los jóvenes. Al finalizar la lectura, se les pregunta a los alumnos si existe alguna relación entre ambas actividades.

- **Lectura**

La profesora distribuye el cuento a los estudiantes, estos se agrupan en parejas (por libre elección) y lo leen detenidamente (Ver anexo 13).

- **Identificación de elementos principales**

- a. Reconstruyendo personajes: los estudiantes realizan en una hoja un árbol de relaciones entre los personajes. Deben anotar una breve descripción de los personajes principales, aspectos que consideran necesarios y percepciones que tuvieron acerca de los mismos.
- b. “La silla caliente”: En parejas, se forman equipos de trabajo. Cada uno de ellos pasa al frente, uno de los estudiantes se sienta en una silla y el otro está al frente. La docente le enseña un dibujo o la palabra que reprenda a un símbolo o elemento importante del texto. El estudiante que se encuentra de pie, debe hacer, por medio de

mímica, que el compañero (a) que se encuentra en la silla adivine cuál es elemento. Cuando el estudiante lo adivina intercambian lugares y el que se encuentra en la silla, debe aludir a la importancia del elemento en la comprensión del texto literario. El equipo que logre adivinar más elementos gana el juego.

- **Identificación de detalles y organización del texto.**

“La papa caliente”: los estudiantes se colocan en círculo y pasan un objeto (papa) al sonar de la música. Cuando la música para el estudiante que tenga el objeto en su mano debe contestar una pregunta de análisis del texto literario. Las preguntas se encuentran en una bolsa y el estudiante debe escoger una. Una vez que la pregunta haya sido contestada, los demás compañeros pueden aportar sus ideas.

**Preguntas**

- ✓ ¿Dónde se ubica la historia? ¿En qué época?
- ✓ En la historia se narran 3 sucesos importantes. ¿Puede identificarlos?
- ✓ ¿Qué pasa al final de la historia?
- ✓ ¿Cuál es la intención de la autora?
- ✓ ¿Cuál es la función de la carta en el texto?
- ✓ ¿Cuál es la relación o importancia del título?
- ✓ Mencione semejanzas del mito y el cuento.
- ✓ Mencione diferencias del mito y el cuento.
- ✓ ¿Cómo se visualiza Fedra en el cuento?
- ✓ ¿Cuál fue el momento más emotivo en el cuento?
- ✓ ¿Cuáles características de la tragedia hay en el texto?
- ✓ ¿Ayuda la carta al efecto emotivo?

- **Recreación:** De forma individual, cada estudiante reconstruye un final; luego, lo lee ante el grupo.

### 5.3. Tercera unidad didáctica

#### 5.3.1. Planeamiento de la tercera unidad didáctica: “Carta a una señorita en París” de Julio Cortázar.

**Objetivo general:** Realizar una lectura interactiva del texto “Carta a una señorita en París” de Julio Cortázar.

Objetivos específicos	Pasos lectura interactiva	Actividades	Destrezas	Tiempo	Recursos
1. Motivar a los estudiantes para leer el texto.	Pre-lectura	<p>1.1. <u>¿De qué se trata?:</u> Los estudiantes adivinan el título del texto por medio de tres dibujos que la docente presenta.</p> <p>1.2. <u>¿Qué deduzco?:</u> Los estudiantes observan tres citas dadas por la docente y extraen la idea central.</p> <p>1.3. Los estudiantes observan dos imágenes referentes al cuento.</p> <p>1.4. Los estudiantes observan un video acerca del cuento.</p> <p>1.5. La docente realiza preguntas acerca de las actividades.</p>	Vista Escucha Habla Comprensión lectora	1 hora y 10 minutos	Proyector Imágenes

2. Leer el texto "Carta a una señorita en París" de Cortázar.	Lectura	<p><u>2.1 "La carta despedazada":</u> la docente esparce en los alrededores del aula sobres; cada uno de ellos tiene una parte del texto. Los estudiantes deben encontrar los sobres y leer el fragmento que encontraron en voz alta.</p> <p><u>2.2 Afirmaciones en grupo:</u> La docente realiza preguntas acerca de la percepción del cuento.</p>	Vista Motora Escucha Habla	40 minutos	Sobres Texto en pedazos
3. Reconocer elementos principales del cuento.	Identificación de elementos principales	<p><u>3.1 Trabajo en equipos:</u> los estudiantes, en 2 grupos, responden una guía dada por la docente.</p> <p><u>3.2 Puesta en común de las guías.</u></p>	Escritura Comprensión lectura Habla	30 minutos	Guía de trabajo
4. Analizar fragmentos del cuento de manera detallada.	Identificación de detalles / organización del cuento.	<p><u>4.1 "El ciego y el lazarillo":</u> cada estudiante (con los ojos vendados) y ayudado por otro compañero debe encontrar un conejo y responder la consigna.</p>	Escucha Habla Comprensión literaria	1 hora	Conejos en cartulinas. Citas
5. Reaccionar ante el texto literario.	Recreación	<p><u>5.1 "Soy artista".</u> Los estudiantes deben crear una obra literaria a su gusto que haga referencia al cuento analizado. Luego, debe exponer ante el grupo su intención e importancia.</p>	Creatividad Motora Comprensión literaria	1 hora	Material de desecho elegidos por el estudiante



### 5.3.2. Descripción de la tercera unidad didáctica

**Texto:** “Carta a una señorita en París” de Julio Cortázar.

#### Lectura interactiva

- **Pre-lectura**

- a. ¿De qué se trata?: La docente proyecta tres imágenes en la pizarra. Los estudiantes adivinan el título de la obra por analizar.



- b. ¿Qué deduzco?: La docente proyecta tres citas referentes al texto “Carta a una señorita en París”. Los estudiantes, de manera oral, comentan que pueden deducir de ellas.

1. “Por eso amando tanto la realidad –su «gran mujer»- su recurrencia en lo fantástico debe verse como un intento, a veces desesperado, de estirarnos de la piel de lo cotidiano, de hacernos salir de esta especie de prehistoria de nosotros mismos en la que vivimos. (Ernesto González Bermejo, Conversaciones con Cortázar)
2. “No importa cuántas páginas exactamente tenga, es un relato que no puede durar mucho. Pero la verdadera diferencia no está en la extensión o duración del cuento, sino en su intensidad, que es de otro orden del que brinda la novela. Es esa intensidad la que determina la extensión (y no al revés), la que en sí misma no es un criterio relevante” (Oviedo, 1997: 43)
3. “Su obra es una enciclopedia de la modernidad, pero irreverentemente empalada en eso que hoy llamamos posmodernidad, es decir, en ese sentido de la historia recuperada que reencuentra lo que el hombre es como ente enclavado en el tiempo, en su entorno, en el remolino político y humano que, para bien o para mal, nos ha tocado a vivir.” (Alazraki, 1978: 2)

- c. Veo, Veo... ¿Qué ves?: La docente proyecta dos imágenes que hacen alusión al cuento. Los estudiantes comentan que les sugieren, qué les llama la atención.



- d. Los estudiantes ven atentamente un video presentado por la docente acerca del cuento “Carta a una señorita en París”.

Al final de las actividades, la docente pregunta a los estudiantes, si las actividades les agradaron y por qué, si encuentran elementos en común y si tienen una idea de lo que trata el texto.

- **Lectura**

- a. “La carta despedazada”: La docente esparce sobres en los alrededores del aula, cada uno de ellos tiene un fragmento del texto literario. Los estudiantes deben buscar los sobres; luego, en mesa redonda cada joven lee el fragmento que encontró. Los sobres están números, por tanto, deben leerse en orden.
- b. “Afirmaciones en grupo”: La docente realiza preguntas para analizar las percepciones del cuento y algunas ideas generales; la idea es promover una discusión acerca de las impresiones de la lectura.

¿Qué les llamó la atención del cuento?

¿Cuál es la primera impresión que tienen acerca del autor?

¿Los conejos tienen etapas? ¿Cuáles?

¿Qué perciben del personaje principal?

¿Cómo es el departamento?

¿Dónde se encuentran los personajes?

- **Identificación de elementos principales**

Trabajo en equipo: Los estudiantes en dos subgrupos dialogan y contestan una guía dada por la docente, para luego realizar una puesta en común de las respuestas.

### **Trabajo grupal**

#### **Grupo 1**

**Instrucciones:** realice el siguiente ejercicio y señale en el texto las citas que argumenten las ideas expuestas.

1. **Establezca y explique un tema central.**
2. **¿Qué simbolizan los conejos?**
3. **¿Cuáles características del cuento aparecen en el texto?**
4. **Explique la siguiente cita:**

“El protagonista quiere afirmar su identidad rebelándose contra el mundo bello, delicado y armonioso construido por Andrée, que representa el orden burgués y, en cierta medida, una clase social que para él es inalcanzable. Este contraste fuerte está sofocando su personalidad con el

mundo sombrío, inestable y deprimente en el que se ve a sí mismo.” (Yi-Ling Chen, 2003)

5. **¿Cuál es el tipo de final del cuento y cuál es su importancia?**
6. **Explique y dé ejemplos de la importancia del lenguaje en el cuento.**
7. **¿Cuál es la relación del cuento con el contexto al que pertenece**

### **Trabajo grupal**

#### **Grupo 2**

**Instrucciones:** realice el siguiente ejercicio y señale en el texto las citas que argumenten las ideas expuestas.

1. **Establezca y explique un tema central.**
2. **¿Qué simbolizan los conejos?**
3. **¿El texto presenta elementos fantásticos? Explique.**
4. **Explique la importancia del espacio físico.**
5. **Analice los personajes del cuento.**
6. **Explique la siguiente cita:**

“El protagonista quiere afirmar su identidad rebelándose contra el mundo bello, delicado y armonioso construido por Andrée, que representa el orden burgués y, en cierta medida, una clase social que para él es inalcanzable. Este contraste fuerte está sofocando su personalidad con el mundo sombrío, inestable y deprimente en el que se ve a sí mismo.” (Yi-Ling Chen, 2003)

7. **Investigue el concepto de metalenguaje y relaciónelo con la importancia de la carta en el texto analizado.**

- **Identificación de detalles y organización del texto**

- a. “El ciego y el lazarillo”: Los estudiantes se agrupan en parejas, uno de ellos asume el rol de ciego y otro de lazarillo; luego intercambian roles. La docente coloca en los alrededores del aula la figura de un conejo. El lazarillo guía al ciego (estudiante con los ojos vendados) para que encuentre al conejo. Una vez que lo encuentre debe responder a la consigna y analizar detalladamente la cita dada.

Una vez que el estudiante ha respondido, los compañeros pueden aportar su punto de vista en relación con la consigna tratada.

- **Recreación**

- a. “Soy artista”: la docente pide a los estudiantes que traigan materiales de desecho, con los cuales puedan crear una obra literaria. De esta forma, los jóvenes realizan una creación en donde muestren aspectos que les hayan llamado la atención del análisis del cuento de Cortázar.
- b. Los jóvenes exponen ante sus compañeros, el objetivo de su creación y la relación con el análisis del texto literario.

#### 5.4. Cuarta unidad didáctica

##### 5.4.1. Planeamiento de la cuarta unidad didáctica: **El coronel no tiene quien le escriba, de Gabriel García Márquez.**

**Objetivo general:** Realizar una lectura interactiva del texto *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez.

Objetivo específico	Pasos lectura interactiva	Actividades	Destrezas	Tiempo	Recursos
1. A través de los paratextos de apertura y cierre hacer una lectura del incipit y excipit del texto <i>El coronel no tiene quien le escriba</i> .	Prelectura	1.1. Los estudiantes observan un video de un fragmento de la obra (inicio). 1.2. Los estudiantes contestan una serie de preguntas dadas por la docente luego de ver el video.	Escucha Habla	25 minutos	PC Proyector
2. Leer la obra <i>El coronel no tiene quien le escriba</i> .	Lectura	2.1 Cada estudiante leyó la obra previamente en su casa.	Lectura		Libro
3. Abordar elementos principales de la obra en relación con el inicio y el final.	Identificación de elementos principales / Identificación de detalles.	3.1. La docente divide al grupo en dos subgrupos (7 personas cada uno) le otorga a uno el inicio de la historia y a otro el final. Cada subgrupo lee el fragmento y comentan una serie de elementos dados por la docente.	Lectura Escucha Escritura Expresión oral	40 minutos	Fragmentos Hojas
4. Profundizar el tema de la espera en el texto <i>El coronel no tiene quien le escriba</i> .	Organización del texto/ Recreación.	4.1 Actividad entrevista con el coronel. 4.2 A quien interese.	40 minutos 15 minutos	Expresión oral Expresión escrita	Hojas Micrófono (simulación)

#### 5.4.2. Descripción de la cuarta unidad didáctica.

**Texto:** *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez.

#### Lectura interactiva

##### Prelectura

- Con el afán de acercar al estudiante al texto antes del análisis, la docente les presenta un video del inicio de la obra. Los estudiantes lo observan.  
Previamente, la docente les ha dado unas preguntas que hacen referencia al inicio de la obra observado en el video.
- Luego de la proyección del video los estudiantes contestan las preguntas dadas por la docente previamente:
  1. ¿Quiénes son los personajes que aparecen?
  2. ¿Qué hace el hombre al inicio?
  3. ¿Cómo es el espacio donde se encuentran los personajes? Descríbalo.
  4. ¿Cómo se muestran esos personajes?

**Lectura:** Cada estudiante lleva a cabo la lectura del texto en su casa de manera individual.

#### Identificación de elementos principales / Identificación de detalles.

##### a. Reconstruyamos la historia:

El grupo se divide en dos subgrupos (7 personas cada uno). A un grupo se le asigna el inicio de la historia y al otro el final. Los estudiantes deben leer el fragmento y responder a una serie de preguntas dadas por la docente. Luego, un representante expone ante los compañeros.



**Grupo 1**

El coronel destapó el tarro del café y comprobó que no había más de una cucharadita. Retiró la olla del fogón, vertió la mitad del agua en el piso de tierra, y con un cuchillo raspó el interior del tarro sobre la olla hasta cuando se desprendieron las últimas raspaduras del polvo de café revueltas con óxido de lata.

Mientras esperaba a que hirviera la infusión, sentado junto a la hornilla de barro cocido en una actitud de confiada e inocente expectativa, el coronel experimentó la sensación de que nacían hongos y lirios venenosos en sus tripas. Era octubre. Una mañana difícil de sortear, aun para un hombre como él que había sobrevivido a tantas mañanas como ésta. Durante cincuenta y seis años -desde cuando terminó la última guerra civil- el coronel no había hecho nada distinto de esperar. Octubre era una de las pocas cosas que llegaban.

Su esposa levantó el mosquitero cuando lo vio entrar al dormitorio con el café. Esa noche había sufrido una crisis de asma y ahora atravesaba por un estado de sopor. Pero se incorporó para recibir la taza.

-Y tú -dijo.

-Ya tomé -mintió el coronel-. Todavía quedaba una cucharada grande.

**Preguntas.**

1. ¿Qué se infiere del primer párrafo?
2. ¿Qué se percibe en el espacio físico mostrado y cómo se relaciona con el espacio temporal y psicológico del protagonista?
3. ¿Cuáles características se pueden identificar de los personajes mostrados?
4. ¿Qué impresión da este primer fragmento acerca de la novela? Si solo tuviera la oportunidad de leer este primer párrafo cómo se imaginaría el resto de la obra.



**Grupo 2**

-Qué se puede hacer si no se puede vender nada -repitió la mujer.

-Entonces ya será veinte de enero -dijo el coronel, perfectamente consciente-. El veinte por ciento lo pagan esa misma tarde.

-Si el gallo gana -dijo la mujer-. Pero si pierde. No se te ha ocurrido que el gallo pueda perder.

-Es un gallo que no puede perder.

-Pero suponte que pierda.

-Todavía faltan cuarenta y cinco días para empezar a pensar en eso -dijo el coronel.

La mujer se desesperó.

«Y mientras tanto qué comemos», preguntó, y agarró al coronel por el cuello de franela. Lo sacudió con energía.

-Dime, qué comemos.

El coronel necesitó setenta y cinco años -los setenta y cinco años de su vida, minuto a minuto- para llegar a ese instante. Se sintió puro, explícito, invencible, en el momento de responder:

-Mierda.

*París, enero de 1957*

**Preguntas**

1. Refiérase a la contraposición de caracteres de los personajes.
2. ¿Qué simboliza el gallo?
3. Después de esta imagen. ¿Cómo podría ser la relación entre los personajes?
4. ¿Cuál es el final de la obra? ¿Esperaba este final? ¿Por qué sí o por qué no?

**Organización del texto/ Recreación.**

- **Entrevista con el coronel:** El grupo forma una mesa redonda, se le pide a cada estudiante que escriba en un papelito una pregunta que quisiera hacerle al coronel. Juegan “La papa caliente”, el que pierde toma el papel del coronel y responde a una de las preguntas planteadas. Al final de la actividad, si la docente lo considera necesario, realiza algunas preguntas al azar.

**Preguntas guía:**

1. ¿Por qué su título militar es irónico con respecto a su situación?
  2. ¿Qué espera? ¿Una o más cosas?
  3. ¿Qué simboliza el gallo para usted?
  4. Considera que merece la pensión que se le debe. ¿Por qué?
  5. ¿Qué pasa si el gallo pierde?
- **A quien interese:** Los estudiantes toman el rol del gobierno central y escriben una carta de respuesta al coronel. Depositán la carta en el buzón hecho por la docente que se encuentra en el aula.

## Capítulo VI

### Aplicación de las Unidades Didácticas

En el siguiente capítulo se detalla la aplicación de cada una de las unidades. Para realizar dicha descripción se hace uso de la observación participante: narrativa “se emplea cuando el investigador desea comprender implicándose” (McKernan, 2011, p80). En el caso del presente estudio, es una observación no estructurada que se complementa con el uso de los registros anecdóticos para la observación no estructurada. Según McKernan (2011) “son relatos breves de la acción o los acontecimientos, que se ponen por escrito” (p 80).

#### 6.1. Primera unidad: “La carta” de José Luis González.

##### Pre-lectura

La primera sesión de trabajo consiste en la motivación de los estudiantes en relación con el tema de estudio, en este caso con la temática de la carta, es así como se procede a jugar la dinámica “Llegó carta”. Al inicio, al pedir que se levantaran y se dispusieran para jugar, fue necesario aclarar las reglas del juego y en qué consistía, ya que los estudiantes desconocían el juego. Les llamó la atención y se mostraron sorprendidos de que en realidad se jugara en la clase. Luego de esta actividad, los estudiantes se divirtieron; al final discutimos que función y características de la carta: tiene un emisor y receptor, da un mensaje, tiene un formato. Se argumentó con ejemplos de tipos de cartas, los estudiantes resaltaron que las cartas tienen una connotación romántica, que son bonitas porque se está y no se está a la vez. Asimismo, dijeron que ya no se usa tanto la carta física pero el correo electrónico sí.

Se procedió a realizar la perfromancia al proyectar imágenes de indigentes.



Cuando se les muestra las imágenes del indigente los estudiantes mencionan la pobreza, el sufrimiento y la necesidad que expresan. También, identifican dos posturas: por un lado, mencionan que se evidencia la necesidad, pero que muchas personas utilizan este mecanismo de pedir limosna como un mecanismo para adquirir dinero fácil. Algunos de los estudiantes cuentan experiencias y relacionan las imágenes con situaciones de vida real.

Para concluir con esta primera etapa, se procede a escuchar el cuento para reforzar a escucha como una de las habilidades. Es la primera aproximación al cuento.

### **Lectura e identificación de elementos principales**

De manera individual, cada estudiante lee el cuento dado por la docente. En estas etapas, se busca fortalecer la lectura a partir de la expresión oral; es así como se realiza la actividad llamada “Descubriendo el cuento” y en una mesa redonda los estudiantes analizan y contestan una serie de preguntas dadas por la docente:

#### Preguntas dirigidas:

- a. ¿Cómo se siente después de leer el cuento?
- b. ¿Cuál fue el momento más emotivo?
- c. ¿Qué es lo que escribe Juan?
- d. ¿Cómo se expresa Juan? ¿Qué denota el lenguaje?
- e. ¿Qué pasa al final de la historia?

Entre todos, los estudiantes comentan que luego de leer el cuento los sentimientos que prevalecen son de lástima, angustia, pero también de enojo frente a la mentira de Juan. Afirman que eso evidencia la falsedad de las personas y la pobreza. Señalan como momento emotivo el final de la historia; ya que es a partir de la descripción del personaje en donde se evidencia que este miente y provoca un efecto en el lector; en cuanto a lo que escribe Juan, los estudiantes reconocen que lo que se escribe es una descripción de la “supuesta” vida de Juan en otro país y que trata de comunicarse con su familia; de ahí, la importancia del lenguaje, los estudiantes identifican los errores ortográficos y lo relacionan con la condición económica del personaje principal y el nivel de educación del mismo. Asimismo, ante la pregunta de ¿Qué pasa al final de la historia? Los estudiantes aseguran que el mayor impacto del cuento está en esta parte porque es allí en donde se descubre la verdadera condición de Juan y no en la carta que él mismo escribe.

De manera individual cada estudiante relea el texto y extrae una idea central y una secundaria del texto.

### **Organización y recreación del texto**

En la realización de la actividad llamada “Los por qué” en los subgrupos se responden una serie de preguntas para luego hacer una puesta en común. Las respuestas fueron las siguientes:

Grupo 1	Grupo 2
<p>¿Por qué se escogió el título?</p> <p><u>Respuesta:</u> porque es una carta y da a conocer las cosas personales, emisor, receptor y mensaje. Simboliza la esperanza y pobreza.</p> <p>¿Por qué Juan se hizo pasar por manco?</p> <p><u>Respuesta:</u> para generar lástima y conseguir dinero. Relacionan con la vida cotidiana.</p> <p>¿Por qué Juan decide comunicarse con su familia por medio de una carta?</p> <p><u>Respuesta:</u> Porque es más personal, con la descripción de la carta se muestra la condición económica y no hay otros medios de comunicación (relación con el contexto).</p> <p>¿Por qué la carta permite ese juego entre “lo que sucede y lo que se cuenta”?</p> <p><u>Respuesta:</u> porque permite ocultar cosas, nadie observa si lo que se cuenta es real.</p> <p>Comente: “El papel aguanta todo”.</p> <p><u>Respuesta:</u> la carta aguanta todo porque solo se puede ver la escritura y es por ello que se puede mentir más fácilmente, no hay nadie de frente que corrobore la información que se esté dando.</p>	<p>¿Por qué se escogió el título?</p> <p><u>Respuesta:</u> porque en la carta se puede expresar emotivamente, causa emoción y ese es el objetivo del personaje principal.</p> <p>¿Por qué Juan se hizo pasar por manco?</p> <p><u>Respuesta:</u> Para obtener dinero fácil. Relacionan con la vida cotidiana.</p> <p>¿Por qué Juan decide comunicarse con su familia por medio de una carta?</p> <p><u>Respuesta:</u> Porque talvez era más económico, el personaje se muestra pobre, la carta permite que la mentira se pueda creer.</p> <p>¿Por qué la carta permite ese juego entre “lo que sucede y lo que se cuenta”?</p> <p><u>Respuesta:</u> Porque nadie está viendo al que la escribe, por tanto, este puede mentir y nadie se daría cuenta.</p> <p>Comente: “El papel aguanta todo”.</p> <p>Se relaciona la frase con “el celular” lo aguanta todo, mencionan que también los mensajes de texto permiten que las personas puedan mentir y fingir cosas que no pasan.</p>



En esta etapa de la recreación y organización del texto se logra apreciar que ambos grupos a partir de la puesta en común no solo identifican elementos centrales del cuento como las partes, el énfasis o personajes; si no que tratan de ir más allá en relación con aspectos de contexto y la formulación de hipótesis. Llama la atención el hecho de centrar su atención en aspectos sociales como la pobreza y la mentira porque los relacionan con situaciones de la vida real que se viven en el contexto, la manipulación para obtener un beneficio y el uso de la tecnología. De la misma manera, esto se enlaza no solo de temáticamente sino por medio del análisis de la estructura o formato del cuento “la carta”. Descubren que el uso de la carta no permite el contacto cara a cara para corroborar la información; aunque no lo mencionan con las palabras precisas los estudiantes hacen referencia al juego de la ausencia/ presencia del modelo epistolar y su función emotiva.

Seguidamente, los estudiantes observan un video de la canción “el mojado”<sup>4</sup> de Ricardo Arjona y se realiza una mesa redonda. El objetivo central es que la conversación que se tenga gire en torno a 3 elementos: la relación de la vida con el tema de inmigración, argumentos a favor y en contra de la inmigración ilegal y la relación de la obra con este tema. Los estudiantes identificaron el tema central del video la inmigración y aludieron a elementos visuales del mismo como la tumba y, por tanto, su relación con la muerte.

Varios de los estudiantes contaron anécdotas de personas que han emigrado a los Estados Unidos en busca del “sueño americano” y las experiencias que han contado no son del todo positivas, porque se hace alusión a la precaria situación económica y a los

---

<sup>4</sup> Dirección URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fjdmaxDMeUJ>. Fecha de consulta: 20/9/2013.

estereotipos y discriminaciones que pasan los latinoamericanos. Asimismo, algunos señalan este tema en cuanto a la situación que viven muchos nicaragüenses en Costa Rica. La zona de Guanacaste tiene una cantidad considerable de nicaragüenses y por ende los estudiantes relacionan el tema de la inmigración en Bagaces como una situación cotidiana.

Al tomar el ejemplo específico en nuestro país, los alumnos argumentan que esta situación trae consigo aspectos positivos como el fortalecimiento de algunos tipos de trabajo como el café, la sandía, en el hogar, entre otros; así como el intercambio cultural y la fluidez económica que estas oportunidades de trabajo brindan no solo a las personas que lo ejercen sino a sus familiares. También, se resaltan como aspectos negativos, la desinformación y el poco control de las personas que ingresan al país, la condición de ilegal afecta a encontrar un trabajo estable y promueve la explotación de los empleadores.

El último punto que se discutió es si existía o no una relación del video con el cuento de “La carta” y los estudiantes afirmaron que, aunque la carta ya no es un medio de comunicación tan popular, el tema de la condición de inmigrante del personaje principal si era un tema importante, que no solo se convierte en un tema literario sino social y que se vive en distintos países.

La siguiente actividad tuvo por nombre “Si yo fuera Juan” en esta sección los estudiantes debían asumir el papel del personaje central y escribir una carta, ya sea a sus familiares o a sus amigos. Algunas de las cartas asumen la misma postura de Juan, es decir, mentir para no crear desconcierto o tristeza a sus familiares, otros dicen la verdad



y la mayoría escriben una verdad a medias. En el anexo 15 se realiza la transcripción de dichas cartas.

Es importante resaltar que, en el momento de escribir, a los estudiantes se les dificultaba elegir cuál postura debían asumir y llama la atención que pocos deciden expresar la verdad completamente. Esto evidencia que existe no solo una simpatía por el personaje central, sino una comprensión del mismo. Esta comprensión del accionar del personaje, que al inicio pareció ser juzgado, en esta etapa parece ser justificado. Dicha justificación parece radicar en la información dada que permite llegar a una reflexión de la situación social y la relación de esa situación con la vida real. De ahí que el comentario que prevaleció fue: ¡Qué difícil tuvo que ser la situación de Juan!

Se puede asegurar que a partir del análisis del personaje central y su accionar (a lo mejor considerado poco ético) el estudiante logra, no solo comprender el contexto y el retrato del personaje, sino que trasciende la lectura y asume el papel del protagonista. Es así como se logra una recreación no solo del protagonista sino de la realidad que se vive en Costa Rica.

Uno de los puntos más relevantes de esta actividad radicó en la producción textual. La mayoría de las cartas parten de la experiencia cotidiana de la vida del estudiante, en esto consiste la recreación, es trascender el texto del ámbito literario. En las cartas de los alumnos se identifican situaciones personales, familiares, conflictos, deseos, entre otros. Se visualiza lo importante para el estudiante, por ejemplo, al ver el destinatario, algunos hacen referencia a la madre solamente cuando su núcleo familiar se compone sin la figura paterna, por tanto, se evidencia la relación del estudiante con sus padres, sus prioridades económicas, entre otros. “Cuando el alumno nos habla de

sus descubrimientos y observamos que el libro personal se pasea junto con los del texto, que la biblioteca se renueva porque ya han sido muy utilizados sus fondos..., es que hay vida” (Quintanal, 1997, p 134).

Esta identificación con el texto y la trascendencia del mismo en las cartas realizadas por los alumnos, es allí donde queda en evidencia la apreciación de la literatura.

La literatura es un objeto difícil de estudio, porque, en realidad, la literatura se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee, pero sería muy impreciso decir que la literatura se “enseña”, se “aprende” o se “estudia”. Se llega a ella a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que deriva su reconocimiento”. (Mendoza, 2001, p 48).

Como se observa en la cita Mendoza resalta la trascendencia de las experiencias y el entorno del lector. Ofrece un panorama personalizado en cuanto a la apreciación de la literatura. Este proceso de recepción varía de lector a lector. El método interactivo promueve esta asimilación de la literatura con la vida del joven. Los aspectos personales, marcas de vida y experiencias, expectativas y realidades del estudiante se visualizan en la escritura de las cartas al asumir el punto de enunciación del personaje central. Es así como se observa que el objetivo de esta primera sesión se realiza, al captar no solo la atención del estudiante sino al proponer una conexión directa entre el texto literario y el lector, va más allá de la identificación de rasgos, logra la interpretación del texto mismo<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Desde la perspectiva didáctica, el interés de las teorías de la recepción se concreta en una mayor atención al mismo proceso de lectura (analizando en sus aspectos cognitivos y de meta-lectura), así como

## 6.2. Segunda unidad: “Fedra” de Emilia Macaya

### Prelectura

Para comenzar con el análisis de este cuento se parte de una pregunta central: ¿Conocen el mito griego de Fedra? Los estudiantes miembros del taller no conocen el mito ni han oído escuchar del mismo. Es así como se utiliza como motivación la visualización de un video acerca del mito griego de Fedra<sup>6</sup>.

Por medio de la visualización del video se realiza una lluvia de ideas acerca de lo que entendieron y lo que les llamó la atención. En general, los jóvenes aluden a los personajes, los identifican y reconocen la trama central del mito. Asimismo, les llama la atención la mentira de Fedra y el deseo tan grande por Hipólito.

**Lectura:** la lectura del cuento se realiza en parejas y leen el texto literario.

### Identificación de elementos principales:

El primer paso de esta etapa consiste en la identificación de los personajes centrales del cuento. Los estudiantes no solo debían reconocerlos sino anotar una breve apreciación acerca de ellos. En el anexo 16 se adjuntan los árboles de relaciones de los personajes realizados por los estudiantes.

Los árboles de relaciones no solo permiten la identificación de personajes sino la atribución de características percibidas por los estudiantes. Así es como algunas de características se extraen directamente del cuento, por ejemplo, hija de... esposa de...

---

en el efecto resultante del acto de lectura, es decir, la comprensión y, más específicamente, la interpretación. (Mendoza, 2001, p 49).

<sup>6</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=GGhHiR1Su\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=GGhHiR1Su_8) Consultado : 20/9/2013.

entre otros. Pero la mayoría de características o relaciones son apreciaciones de los estudiantes de cada personaje, por ejemplo, se observan: rebelde, tierna, buen amante, astuta, fiel, entre otros. Se puede decir, por tanto, que las relaciones de personajes van más allá de la identificación de los protagonistas de la trama del cuento y captura la apreciación de cada uno de estos desde el punto de vista del lector, se trasciende así el plano de la mera repetición.

Este elemento de ir más allá de la lectura misma se vuelve a corroborar en la actividad de “La silla caliente” que consiste en asociar un dibujo o palabra (del texto) con su significado. En parejas, deben adivinar este elemento por medio de la mímica.

La importancia de la dinámica radica en su función como ente motivador, es decir, insta de manera lúdica al disfrute de la literatura, el trabajo en equipo, se aprende haciendo, he ahí su conexión con la didáctica de la literatura.

La didáctica de la literatura no debe ser considerada como la teoría literaria ni tampoco un análisis literario, sino que estas áreas se interrelacionan con las áreas pedagógicas, sociolingüísticas, psicológicas, entre otras; para desarrollar procesos cognitivos que se apliquen en la vida diaria. Así lo considera Fillola (2003) en su libro *Didáctica de la literatura*. Es por tanto que la importancia de lo lúdico se centra no solo en el disfrute de la literatura sino en el reforzamiento de otras características socio-afectivas, trabajo en equipo, entre otros.

Este juego, en particular, obtuvo resultados muy positivos, porque mediante él, los estudiantes identifican elementos de importancia del cuento y los analizan en conjunto. Las palabras dadas fueron: heredero, Aurora, marido nómada, rival, arista. Y los dibujos eran: un sobre, una pistola, corazón y círculo.

Todos los grupos lograron adivinar el elemento de análisis y su importancia en el texto; cuando algún elemento quedaba incompleto el resto del grupo complementaba dicho análisis o la profesora realizaba preguntas para dirigir el análisis. A partir de esta actividad se analizaron símbolos, intertextos, temas centrales, entre otros aspectos literarios que surgían en la conversación.

### **Identificación de detalles y organización del texto**

La identificación de detalles y la organización del texto se llevó a cabo a partir de la actividad “La papa caliente”, el estudiante debe responder una de las preguntas dadas. Estas preguntas se encuentran en una bolsa y el estudiante debe extraer una.

Las respuestas a las cuestiones tratadas fueron muy acertadas en el contexto del juego como herramienta de interacción que promueve el aprendizaje significativo. Se pidió a los estudiantes que una vez que respondieran realizarán un resumen de su respuesta en la pizarra, de manera tal que sirviera de esquema general de análisis (Ver anexo 17).

A continuación, se colocan las preguntas con las respuestas aportadas:

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
Mencione diferencias entre el mito y el cuento	<p>En el mito: el hijo muere, no hay un amante, nombres distintos, el contexto es Grecia, existe la muerte física y los dioses son importantes.</p> <p>En el cuento: el hijo regresa, aparece la figura de la amante (amiga), los nombres son distintos, el contexto es Costa Rica, la carta nunca llega a su destino y no aparecen las deidades.</p>

¿Cuál es el tema central?	Existen varios temas importantes; pero el central es la mentira y el papel de la misma en la comunicación. También identifican como temas secundarios, el secreto, el adulterio, las condiciones de la sociedad.
¿La carta hace referencia a la intimidad en el cuento?	Sí, porque expresa lo propio, es una mirada hacia dentro (introspección), sirve para que se dé el encuentro con ella misma, su sexualidad, el matrimonio, la infidelidad, etc.
¿Dónde se ubica la historia? ¿En qué época?	En Costa Rica, es una época moderna porque alude a temas abiertamente como la sexualidad, la infidelidad.
¿Cuál es la función de la carta en el texto?	Son varias las funciones: expone el discurso femenino, brinda sustento a la confesión, es un medio para expresarse fácilmente, sirve para evadir temas, es más personal, es para reconocerse a sí misma.
¿Cuál es la importancia del título?	El nombre hace referencia al mito griego (intertexto), de ahí que trabaja el tema del incesto, el amor prohibido. Trae a la actualidad temas que aún están presentes.
Mencione semejanza del mito y el cuento	El uso del nombre "Fedra", el carácter trágico, el tema de infidelidad y lo prohibido; el papel de la carta, el secreto y la pasión, la figura del marido ausente y el hijo que rechaza el incesto.
¿Cuáles características de la tragedia hay en el texto?	El final triste, es fuerte emotivamente, termina con la muerte, los personajes son fuertes e intensos.
¿Qué pasa al final de la historia?	La carta no se entrega, hay presencia de descos de suicidio y el final incierto.
¿Ayuda la carta al efecto emotivo?	Sí, porque en el cuento se usa como un método de desahogo.
¿Cuál fue el momento más	El encuentro con el hijo porque evidencia la catástrofe y



emotivo en el cuento?	la evidencia de lo prohibido.
¿Cuál es la intención de la autora?	Exponer la realidad de Costa Rica, no solo la femenina.
En la historia se narran 3 sucesos importantes. ¿Puede identificarlos?	El papel de Aurora. El hijo El esposo  Nota: los tres momentos giran alrededor de 3 personajes.

De acuerdo con Amoretti, (2007) el área teórica se interrelaciona con la praxis, ya que a partir de la práctica se desarrolla la comunicación y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Por un lado, la valoración conceptual y la revisión de supuestos teóricos permite profundizar en los aspectos epistemológicos de la materia para mejorar la actividad de enseñanza/ aprendizaje. Asimismo, el carácter práctico suministra recursos y propuestas innovadoras para la mejora de la enseñanza. Estas propuestas innovadoras toman como punto de partida los supuestos teóricos.

Si se parte de las respuestas de los estudiantes, se observa claramente cómo se trabajan conceptos teóricos literarios como por ejemplo intertexto, discurso, símbolo, introspección, entre otros. Estas nociones se llevan a la praxis, no solo consiste en la identificación de los mismos, sino que con la interacción de todo el grupo se llevan a un nivel superior de explicación y la importancia de ello en el texto en general.

Como se puede observar, el tema de lo lúdico no se abandona. Es decir, los estudiantes aprenden jugando e interactuando entre sí.

Al observar las respuestas dadas se puede apreciar que, de manera general, se realiza un análisis del cuento, esto al unir sus partes, se identifican temas, personajes, contexto, tendencias. Asimismo, se realiza la comparación al establecer semejanzas y diferencias entre el cuento y el mito. Pero más que la identificación y la comparación se cae en el plano de la inferencia<sup>7</sup>. Esto se argumenta con el tratamiento de temas más complejos como la importancia de la carta, el efecto emotivo, el tema de la intimidad. Es decir, cuando el estudiante asocia la importancia de la carta como un medio que sirve no solo para comunicar sino para confesarse a sí mismo, el alumno salta hacia los juicios de valor, establece la criticidad y desarrolla otras habilidades cognitivas, no solo las memorísticas. Es decir, cuando se observan estas respuestas se aprecia la “comprensión” real del texto literario, ya que se establecen conexiones lógicas y de asociación.

### **Recreación**

Lo fundamental de la comprensión total del texto literario no debe limitarse a la apreciación mencionada en el párrafo anterior, porque en esta última etapa del método interactivo, el estudiante debe reaccionar, crear, producir, esto al tomar como materia prima el texto estudiado. De ahí que la actividad de recreación para este texto se centre en la reconstrucción de un final. En el anexo 18 se adjuntan las transcripciones de los finales realizados por los estudiantes.

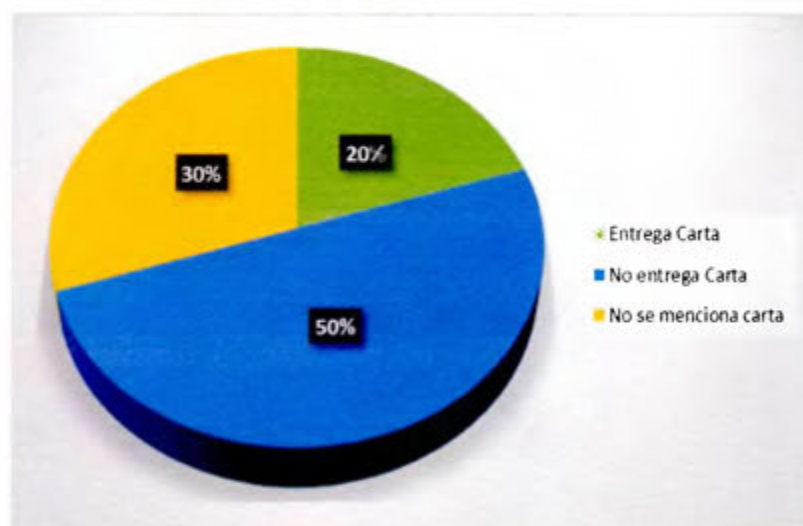
---

<sup>7</sup> Según el modelo interactivo hoy comúnmente aceptado, queda ya claro que “no consideramos que los lectores han comprendido el texto si sólo son capaces de repetir de memoria elementos. Comprenden un texto cuando han establecido conexiones lógicas entre las ideas y pueden expresarlas de otra manera. (Colomina, 2004, p17).



El hecho de reconstruir o crear un final implica diversas habilidades que el estudiante debe llevar a cabo. Cuando se escribe un final, este no puede partir de la nada o desviarse del texto. Es decir, es necesario que el alumno ya maneje detalles de la trama y del cuento en general, debe existir un conocimiento de la obra. “Las deducciones a múltiples niveles que continuamente realiza el lector le permiten no sólo corroborar la comprensión de lo que lleva leído sino anticipar lo que va a venir, en diferentes planos” (Colomina, 2004, 18). Se puede decir que este conocimiento no solo radica en la identificación, sino que es necesario que se conozcan rasgos de los personajes, los ámbitos, espacios, entre otros aspectos, para así imaginar posibles escenarios en los cuales la trama central pueda concluir.

En el caso de los finales creados por los estudiantes se puede decir que:



En las respuestas dadas por los estudiantes la mitad de ellos aseguraron que la carta no se entregó y en los textos se alude a la función de la carta. Según se comprende,

los estudiantes interpretan que el objetivo más que comunicar es de develar la situación del personaje que a la vez sirve como auto- confesión lo cual le da carácter de asumición del personaje protagonista. Esto se refuerza como por ejemplo en la idea de “piso la carta” o “se da cuenta que no necesita de la carta para hablar”. Se demuestra que no solo se comprende el hecho de la escritura de la carta sino de las diferentes funciones que desempeña.

Esta idea del reconocimiento se evidencia en 5 finales, es decir el 50% de los estudiantes (vale la pena rescatar que estos son elaborados por mujeres). En toda creación escrita existe cierta tendencia personal, se considera que este no es un caso aislado. Para estas 5 estudiantes el tema del reconocimiento de la protagonista a sí misma como un ente libre e independiente es sumamente importante, se demuestra que existe la conexión personal con el personaje y la relación con la vida cotidiana.

Sin embargo, 3 estudiantes resaltan la muerte como el eje central. Describen cómo se da ese proceso. Esto tiene su origen en la continuidad del relato, se rescatan elementos como el rojo, la pistola, entre otros.

Finalmente, es de destacar la utilización de elementos literarios como por ejemplo símbolos (rojo, vestido, nácar), el tema de la redondez o circunferencias, la contraposición de nombres (Aurora) y la oscuridad. Esto devela que se tiene conciencia del uso de aspectos estilísticos en la configuración de significado.

Es así como por medio de esta sesión se visualiza la capacidad creativa de los estudiantes en la elaboración y reconstrucción del texto literario. Se muestra la comprensión de los aspectos básicos del cuento. Si bien es cierto, el análisis no es abarcado con la profundidad que se quisiera, los estudiantes utilizan las herramientas

necesarias y demuestran competencias a nivel de inferencias, asociación, entre otras habilidades que se superponen a las necesidades básicas de memorización e identificación del texto. Se privilegia el valor autóctono y personal de la obra “nueva” creada tomando como base el texto literario y su interpretación que tiene valor en sí misma.

### 6.3. Tercera unidad: “Carta a una señorita en París” de Cortázar.

#### Prelectura

La primera etapa de esta sesión se compone de distintas actividades (5). El objetivo es acercar al estudiante al texto a través de distintas maneras. Ante la presentación de las imágenes (¿Dé qué se trata?)



Los estudiantes se aproximan al título de la obra, mencionan hipótesis. La primera imagen se les hace ya conocida porque se ha trabajado en las dos sesiones anteriores. Ya en la segunda establecen predicciones con palabras como mujer, muchacha. Y la tercera si la asocian directamente con París. Es así como al unir las hipótesis la docente les revela el título de la obra.

Luego se procede a la actividad llamada ¿Qué deduzco? Al proyectar las citas los estudiantes deben leerla y extraer la idea central de cada una. A continuación, se presentan las citas y lo comentado por los estudiantes. Téngase en cuenta que la

actividad se realiza de manera oral, por tanto, las ideas no son tan precisas porque con ello se logra un consenso y que cada participante aporte su idea.

Citas	Comentario
<p>Por eso amando tanto la realidad –su «gran mujer»- su recurrencia en lo fantástico debe verse como un intento, a veces desesperado, de estirarnos de la piel de lo cotidiano, de hacernos salir de esta especie de prehistoria de nosotros mismos en la que vivimos. (Ernesto González Bermejo, Conversaciones con Cortázar).</p>	<p>El estilo se basa en ir más allá de la realidad, en llevarnos a un mundo fantástico, irreal, sacarnos de la rutina.</p>
<p>No importa cuántas páginas exactamente tenga, es un relato que no puede durar mucho. Pero la verdadera diferencia no está en la extensión o duración del cuento, sino en su intensidad, que es de otro orden del que brinda la novela. Es esa intensidad la que determina la extensión (y no al revés), la que en sí misma no es un criterio relevante (Oviedo, 1997 p 43).</p>	<p>Lo importante del cuento es la intensidad, la emoción el efecto que produce en el que lo lee.</p>
<p>Su obra es una enciclopedia de la modernidad, pero irreverentemente empalada en eso que hoy llamamos posmodernidad, es decir, en ese sentido de la historia recuperada que reencuentra lo que el hombre es como ente enclavado en el tiempo, en su entorno, en el remolino político y humano que, para bien o para mal, nos ha tocado a vivir. (Alazraki, 1978. p2).</p>	<p>Se centra en la realidad actual del ser humano, un mundo en conflicto, con violencia. Trata temas actuales y de importancia para el que lee.</p>

A partir de la discusión de las citas se extraen, en conjunto, una idea central de cada una. Como se aprecia los estudiantes visualizan la cita desde el punto de vista

lector, es decir, qué quiere decir el autor y cuál es su estilo. Básicamente su punto fijo es esta idea de la tendencia estilística del autor y el contexto. Aluden a estos elementos, aunque no manejan la terminología apropiada, pero sí entienden la tendencia y el estilo del autor a grandes rasgos.

Una vez que se tiene cierta idea de los argumentos centrales de la cita, se procede a estimular la inteligencia visual a través de dos diapositivas. Cada una busca que los alumnos expresen lo que las imágenes les sugieren.



Al ver las imágenes los estudiantes expresan distintas ideas. Afirman que en la primera diapositiva se observan conejos, pero que estos no se relacionan con la idea de “tiernos” que normalmente se tiene acerca de ellos, sino que tienen una mirada agresiva que expresa maldad, y que además no solo se trata de uno sino de varios conejos con las mismas características.

En cuanto a la segunda diapositiva aprecian un hombre que va a comerse un conejo y además una mano que escribe. Un estudiante afirma que esa debe ser la mano del autor que está escribiendo. Los demás apoyan que son los conejos quienes dirigen esa escritura y no la persona, porque argumentan que donde debería estar el borrador hay muchos conejos.

Esta actividad además de promover la inteligencia visual permite recrear un ámbito, un entorno, así como también crear una historia. Al menos eso es lo que se



evidencia. Esto debido a las diferentes interpretaciones que se le dan a una pintura o un dibujo. Los estudiantes brindan distintas apreciaciones, aunque todos coinciden en aspectos generales como la presencia de los conejos, por ejemplo, pero cada uno crea una hipótesis, se predice, se crea una historia y a la vez produce el efecto de curiosidad ya que la mayoría decía: ¿De qué trata el cuento? ¿Es de un hombre que come conejos? ¿Es de conejos que manejan al hombre?

Luego de esta actividad se procede a visualizar un video<sup>8</sup> que trata de recrear algunas escenas del cuento “Carta a una señorita en París”. Después de observar el video se procede a un pequeño cierre. Se espera que los alumnos unan los elementos e intenten deducir qué tienen en común y establecer una hipótesis acerca de lo que trata el texto.

Ante la puesta en común de los elementos, el grupo coincide en que, en efecto, el cuento que se va a tratar se basa en conejos, los cuales tienen un papel fundamental. Entre todos llegan al consenso de que estos conejos son expulsados por otro personaje y se llega a la siguiente hipótesis: a lo mejor está relacionado con un contexto determinado que hace que el hecho de que una persona expulse conejos tenga sentido.

Se puede ver que las actividades realizadas cumplen con las expectativas, porque no solo se enfocan en la motivación sino en la activación de los conocimientos previos.

La actividad cognitiva en la recepción literaria conecta las valoraciones personales con las valoraciones que suscitan determinadas obras, géneros, épocas y movimientos literarios y también con las apreciaciones y valoraciones críticas que aquellas han acumulado en el

---

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=pNYnWn5sEHI> consultado 20/9/2013.

devenir histórico, las cuales actúan como condicionante de la actualización lectora en el presente (Mendoza, 2001, p. 34).

Estos dos aspectos (motivación y conocimientos previos) se convierten en eje central. La primera porque se nota una actitud positiva y emocionada, expectante de las actividades siguientes, lo cual predispone un buen ambiente para el análisis y el aprendizaje, y lo segundo, por ejemplo, se aprecia en la mención de la importancia del contexto en la realización y apreciación de una obra literaria. Este elemento de la importancia de lo contextual se estudió en el semestre anterior como parte del plan de estudios. Es interesante cómo los estudiantes unen elementos que ya conocen y tratan de dar sentido al conocimiento nuevo.

### **Lectura**

El proceso de lectura se realiza de manera distinta a las otras sesiones, se le otorga el nombre de: “La carta despedazada”, se busca movilizar a los estudiantes de sus campos y alrededor del aula hay fragmentos del cuento que deben ser encontrados y ordenados para que luego cada estudiante lea una parte. Una vez que el cuento es leído en grupo, la docente realiza preguntas acerca de las impresiones del cuento.

- ¿Qué les llamó la atención del cuento?
- ¿Cuál es la primera impresión que tienen acerca del autor?
- ¿Los conejos tienen etapas? ¿Cuáles?
- ¿Qué perciben del personaje principal?
- ¿Cómo es el departamento?
- ¿Dónde se encuentran los personajes?
- ¿Por qué se escribe la carta?
- ¿Qué pasa al final del cuento?

Ante estas preguntas, no todos los estudiantes participan, pero la docente involucra a todos para observar las diferentes percepciones. Se tuvo que leer dos veces porque los jóvenes expresaban que no lo comprendieron con la primera lectura. Una vez realizada la segunda lectura se pudo obtener más “comprensión” de la obra. De manera unánime, los estudiantes aseguraban que lo que más llama la atención es la expulsión de conejos, que es un hecho que físicamente no se puede dar pero que, aun así, al imaginarlo, da asco.

En cuanto a la idea del autor, aseguraron que era una persona que aboga por lo irracional y que cuestiona la lógica. Reconocieron las etapas de los conejos en relación con el cambio de color y dicen que perciben del personaje central una gran decepción y miedo, inseguridad. El departamento lo describen frío y ordenado.

Cuando se centran en la carta, lo relacionan con el cuento de “Fedra” en cuanto a su función comunicativa pero también la confesión, le da credibilidad al relato. Y todos concluyen en que el cuento acaba con la muerte.

Esta etapa busca evaluar si los estudiantes han entendido los rasgos generales de la trama: los personajes, los espacios, los sucesos importantes, el orden del relato. Como



se aprecia, los jóvenes reconocen estos elementos principales y comienzan a ir más allá estableciendo comparaciones con otros cuentos previamente analizados.

### **Identificación de elementos principales.**

Para la realización de esta etapa, se trabaja en equipos de trabajo (2). En conjunto los estudiantes dialogan y contestan una guía dada por la docente y luego, realizan una puesta en común de las respuestas.

<b>Trabajo en equipo</b>	
<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<p>Establezca y explique un tema central.</p> <p>¿Qué simbolizan los conejos?</p> <p>¿Cuáles características del cuento aparecen en el texto?</p> <p>Explique la siguiente cita:</p> <p>“El protagonista quiere afirmar su identidad rebelándose contra el mundo bello, delicado y armonioso construido por Andrée, que representa el orden burgués y, en cierta medida, una clase social que para él es inalcanzable. Este contraste fuerte está sofocando su personalidad con el mundo sombrío, inestable y deprimente en el que se ve a sí mismo.” (Yi-Ling Chen, 2003)</p> <p>¿Cuál es el tipo de final del cuento y cuál</p>	<p>Establezca y explique un tema central.</p> <p>¿Qué simbolizan los conejos?</p> <p>¿El texto presenta elementos fantásticos? Explique.</p> <p>Explique la importancia del espacio físico.</p> <p>Analice los personajes del cuento.</p> <p>Explique la siguiente cita:</p> <p>“El protagonista quiere afirmar su identidad rebelándose contra el mundo bello, delicado y armonioso construido por Andrée, que representa el orden burgués y, en cierta medida, una clase social que para él es inalcanzable. Este contraste fuerte está sofocando su personalidad con el mundo sombrío, inestable y deprimente en el que se ve a sí</p>

<p>es su importancia?</p> <p>Explique y dé ejemplos de la importancia del lenguaje en el cuento.</p> <p>¿Cuál es la relación del cuento con el contexto al que pertenece?</p>	<p>mismo.” (Yi-Ling Chen, 2003)</p> <p>Investigue el concepto de metalenguaje y relaciónelo con la importancia de la carta en el texto analizado.</p>
---	---

Cada grupo tiene 7 preguntas que deben resolver; coinciden 3 en tres preguntas.

En el siguiente cuadro comparativo se exponen las respuestas de ambos grupos a la pregunta:

Pregunta	Grupo 1	Grupo 2
Establezca y explique un tema central.	Influencia del orden político en los problemas sociales y el hombre posmoderno va en contra de eso.	El hastío de la cotidianidad por parte del protagonista. “y el nuevo conejito repetía desde esa hora la vida y las costumbres del anterior”.
¿Qué simbolizan los conejos?	Los problemas sociales.	Simbolizan la carga insoportable. “diez estaba bien (...) no ya once porque decir once serían doce”
Explique la siguiente cita: “El protagonista quiere afirmar su identidad rebelándose contra el mundo bello, delicado y	Hace referencia la diferencia entre clases sociales y al odio que llega a sentir una	Lo que se quiere ver es cómo cambiar el mundo, eliminar eso establecido por las

<p>armonioso construido por André, que representa el orden burgués y, en cierta medida, una clase social que para él es inalcanzable. Este contraste fuerte está sofocando su personalidad con el mundo sombrío, inestable y deprimente en el que se ve a sí mismo.” (Yi-Ling Chen, 2003)</p>	<p>persona frente a esas diferencias.</p>	<p>clases altas que todo lo hacen ver como fantástico y bello cuando en realidad todo es caótico y convulso.</p>
---	---	--

Ambos grupos logran extraer un tema central y se centran en las cuestiones sociales, así mismo identifican el símbolo del conejo como lo desagradable del ser humano y a partir de la cita logran extraer el argumento contextual de las clases sociales y la diferenciación. Sin embargo, en el grupo 1 se hace mención del orden lógico establecido por la sociedad.

Ahora bien, en cuanto a las preguntas que tenían distintas, se realiza un conversatorio donde se destacan las siguientes ideas:

- El elemento fantástico se presenta desde el inicio con el hecho de vomitar conejos, debido a que es antinatural.
- Se contraponen los personajes según sus características internas: orden /desorden.
- Identificación de características comunes del cuento como género literario.
- El final del cuento radica en la muerte, y el impedimento para mandar la carta.

- Contexto: opuestos Argentina con el peronismo y Francia (Europa) con lo racional y la democracia. Ambos personajes representan estos extremos.

Se destaca la utilización o mención de los recursos estilísticos. Los estudiantes logran inferir y relacionar el cuento con conocimientos existentes como el peronismo y su tendencia al desorden político en contraposición con Europa. Esta comparación surge al comparar personajes.

#### **Identificación de detalles y organización del texto.**

La actividad del ciego y el lazarillo le brinda movilidad a la clase. Los estudiantes dirigidos por un compañero deben encontrar a un conejo, detrás de él hay una pregunta y una cita que debe ser analizada. Los conejos estaban colocados en varios espacios en el colegio (en el anexo 19 se pueden encontrar algunas fotografías de la actividad). Detrás de cada conejo había una pregunta y una cita, el estudiante debía compartir su respuesta al resto del grupo. En el anexo 20 se realiza la transcripción de las respuestas.

Es muy positivo visualizar, ya en esta tercera sesión, el avance, en cuanto al manejo en la apreciación del cuento se refiere. Se da la apreciación, la valoración y el juicio crítico de la obra. Estos aspectos se ven claramente en las respuestas que los estudiantes realizan. En la mayoría de los casos, tienen problemas a la hora de expresar las ideas de manera escrita, sin embargo, la comprensión del texto se presenta. A continuación, se especifican algunos ejemplos del análisis realizado por los estudiantes:

- Se relaciona lo cotidiano y personal con el texto. Existe una asociación de la experiencia de vomitar como algo desagradable, pero a la vez necesario. El vómito se

necesita para expulsar el malestar. En el texto se muestra el hecho de vomitar conejos como una acción común, lo normal en el personaje y su necesidad de expulsar. Esto fortalece el efecto en el lector.

- Se asume el vómito como necesidad, y lo irracional como normal. Aunque el personaje diga que es normal, se sabe por experiencia que el vomitar es degradable. Ese sentimiento de desagrado es lo que se transmite.
- El estudiante identifica espacios físicos, no solo se refiere a los lugares sino al símbolo del apartamento. Este espacio lo considera cerrado, y lo relaciona con el orden y perfección. Asocia a Sara y Andréé con esa perfección. Es así como el alumno expresa que los papeles hacen referencia al desorden, lo opuesto y rescata el papel del autor por la acción de escribir y su actitud inquietante y desesperada.
- Un alumno ve al personaje como tranquilo porque asume un hecho irreal como normal, analiza la aceptación del yo. Asimismo, considera que el orden cerrado tiene dos significados: por un lado, el orden que representa Andréé y por otro, el orden de la vida. Y concluye que el orden cerrado también se presenta en el personaje porque se centra en su forma de ver la vida que es cerrada para los demás.
- En cuanto a la carta, una alumna valora el efecto emotivo de la misma frente al distanciamiento físico y menciona: "El papel tolera lo impronunciable", resalta el símbolo de la carta como la espera de Andréé, él realiza la carta porque existe un destinatario. Identifica la ironía mediante la exageración de lo anormal (vómito). Asimismo, afirma que la clara mañana en París, refleja la libertad, la esperanza en contraposición a Buenos Aires en el departamento cerrado. Habla del fondo (tema) y la

forma (estructura) carta. Concluye que la funcionalidad de la carta es clara, esperar algún cambio, la ausencia de libertad y presencia de la añoranza.

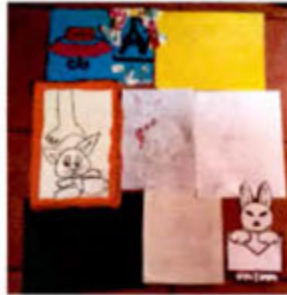
- Un estudiante profundiza en el tema de la fragmentación, su posición se centra en la contraposición de países: luz / oscuridad. Relaciona los 10 conejos con los 10 mandamientos, lo que debe ser. Así como los cambios en las zonas horarias, día y noche ejemplifica con el hecho de que los conejos duermen en el día.
- Como una opinión personal, un estudiante afirma que se podría decir que los conejos son imaginarios y que su presencia física revela una carga emocional que lleva el personaje. También, relaciona la frase “un mes es un conejo” con el ciclo de vida de la mujer embarazada y rescata la comparación del vómito con la realización de un poema, rápido y fuerte, pero que su origen es la mente del autor.
- Otro estudiante relaciona la expulsión de los conejos con la acción de escribir, de ahí el gusto y la responsabilidad de llevarlo a cabo.
- En cuanto al tema de la ambigüedad, el estudiante afirma que se utiliza para recrear el ambiente de confusión y dominación de la sociedad hacia él. El protagonista se opone y lo acepta, y resalta la ambigüedad al explicar la paradoja de la aceptación sumisa.
- Una estudiante aportó que el cambio que sufren los conejos representan las etapas de la vida de las personas, la sociedad misma.
- Como se puede observar, los estudiantes argumentan temas, símbolos, personajes. Las respuestas de los alumnos trascienden ese nivel de memorización o identificación y exploran el terreno de la comprensión y el aprendizaje significativo.

Esto se da en la medida en la que establecen juicios apreciativos propios del estudiante, cuando se asocian materias (como por ejemplo Historia) y se establecen conexiones con la vida en general, con su realidad con su entorno. “el lector que ha comprendido en profundidad puede comparar lo leído con otros textos similares, se identifica con determinadas ideas, personajes o realidades expuestas, es capaz de reconocer la intencionalidad del autor y puede enjuiciarla con argumentos personales, posicionarse ante ella formulando juicios propios” (Colomina, 2004, p 19).

En síntesis, se considera que por la complejidad del texto literario y el desarrollo de las unidades anteriores la calidad del análisis y la aproximación a la obra ha sido favorable. El nivel de comprensión del cuento se logra a grandes rasgos.

### **Recreación**

La etapa de la recreación se da a partir de la actividad “Soy artista” con materiales de reciclaje. El objetivo es demostrar un aspecto de la obra que le llamara la atención y exponer el trabajo realizado ante sus compañeros. Sin embargo, antes de que se realizara la actividad la sesión se vio interrumpida debido al faltante de agua en la institución. Es así como no se pudo dedicar el tiempo esperado en la confección de las obras de material reciclado. Aun así, los estudiantes confeccionaron dibujos correspondientes a las apreciaciones del cuento. Aunque los 10 alumnos realizaron dibujos y la mayoría coincidían en el elemento de los conejos, cada uno tiene sus variaciones.



Algunos trabajos muestran la posesión y supremacía del conejo: un hombre con cara de conejo, un hombre como una marioneta manejado por un conejo. Lo cual refleja el papel protagónico de a figura animal, la continuidad y la normalidad; así como la representación externa de lo que rige al hombre.

Sin embargo, también se muestra lo contrario en otros trabajos al presentar al conejo y una mano humana que lo toma por las orejas. Que significa, según los estudiantes, la capacidad del hombre de manejar los problemas sociales y lo establecido.

Un trabajo contrasta con los demás, ya que lo que aparece en un primer plano son los adoquines como símbolo de muerte y orden y los conejos en un segundo plano, representantes del desorden e irracionalidad.

Así también recrean la figura de la torre Eiffel en un primer plano y un conejo detrás que contrasta. Esto evidencia la importancia del espacio físico y el contraste o fragmentación (luz /oscuridad).

La confección de los dibujos resalta dos aspectos importantes: por un lado, la capacidad de crear, recrear un conocimiento adquirido y poder plasmarlo en una obra nueva, de manera tal que se entienda el mensaje y se aprecien aspectos literarios como, por ejemplo, los temas, espacios, personajes, ideas, sentimientos, entre otros. Por otra



parte, al exponer los dibujos se promueve la interpretación y las diferencias de perspectivas, porque los compañeros al observar las obras establecían hipótesis acerca de lo que se quería transmitir con el dibujo, es así como se propicia un ambiente para el establecimiento y puesta en escena de criterios como cierre del análisis de la obra.

#### 6.4. Cuarta unidad: El coronel no tiene quien le escriba de Márquez.

##### Prelectura

Como motivación se proyecta un video de la primera parte de la obra *El coronel no tiene quien le escriba*<sup>9</sup>. Se comenta a grandes rasgos lo que se observó y luego los estudiantes contestan las preguntas dadas por la docente previamente:

1. ¿Quiénes son los personajes que aparecen?
2. ¿Qué hace el hombre al inicio?
3. ¿Cómo es el espacio donde se encuentran los personajes? Descríbalo
4. ¿Cómo se muestran esos personajes?

Entre los comentarios que prevalecieron, los estudiantes consideraron que los personajes eran una pareja de ancianos en sus acciones cotidianas, identifican que el hombre se dispone a hacer café. Al describir el espacio utilizan palabras como pobre, desaseado, feo, descuidado. Y aseguran que, en el aspecto interno, los personajes se muestran tristes, desolados y decepcionados.

<sup>9</sup> Sánchez, J. (productor), & Ripstein, A (Director). (1999). *El coronel no tiene quien le escriba* [Película]. México: Instituto Mexicano de Cinematografía(IMCINE).

Es importante tomar en cuenta que, al momento de visualizar el comienzo de la película, los estudiantes ya han leído la obra en sus casas, porque debido a la extensión de la obra es difícil leerlo en clase. Es así como se da la etapa de la lectura de manera individualizada en casa.

### **Identificación de elementos principales/ Identificación de detalles**

Esta etapa se realizó a partir de la actividad llamada “Reconstruyamos la historia”. El grupo se divide en dos subgrupos y a un grupo se le asigna el principio de la historia y al otro el final. Los estudiantes deben leer el fragmento y responder unas preguntas dadas por la docente.

<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<p>El coronel destapó el tarro del café y comprobó que no había más de una cucharadita. Retiró la olla del fogón, vertió la mitad del agua en el piso de tierra, y con un cuchillo raspó el interior del tarro sobre la olla hasta cuando se desprendieron las últimas raspaduras del polvo de café revueltas con óxido de lata.</p> <p>Mientras esperaba a que hirviera la infusión, sentado junto a la hornilla de barro cocido en una actitud de confiada e inocente expectativa, el coronel experimentó la sensación de que nacían hongos y lirios venenosos en sus tripas.</p>	<p>-Qué se puede hacer si no se puede vender nada -repitió la mujer.</p> <p>-Entonces ya será veinte de enero -dijo el coronel, perfectamente consciente-. El veinte por ciento lo pagan esa misma tarde.</p> <p>-Si el gallo gana -dijo la mujer-. Pero si pierde. No se te ha ocurrido que el gallo pueda perder.</p> <p>-Es un gallo que no puede perder.</p> <p>-Pero suponte que pierda.</p>

<p>Era octubre. Una mañana difícil de sortear, aun para un hombre como él que había sobrevivido a tantas mañanas como ésa. Durante cincuenta y seis años -desde cuando terminó la última guerra civil- el coronel no había hecho nada distinto de esperar. Octubre era una de las pocas cosas que llegaban.</p> <p>Su esposa levantó el mosquitero cuando lo vio entrar al dormitorio con el café. Esa noche había sufrido una crisis de asma y ahora atravesaba por un estado de sopor. Pero se incorporó para recibir la taza.</p> <p>-Y tú -dijo.</p> <p>-Ya tomé -mintió el coronel-. Todavía quedaba una cucharada grande.</p>	<p>-Todavía faltan cuarenta y cinco días para empezar a pensar en eso -dijo el coronel.</p> <p>La mujer se desesperó.</p> <p>«Y mientras tanto qué comemos», preguntó, y agarró al coronel por el cuello de franela. Lo sacudió con energía.</p> <p>-Dime, qué comemos.</p> <p>El coronel necesitó setenta y cinco años -los setenta y cinco años de su vida, minuto a minuto- para llegar a ese instante. Se sintió puro, explícito, invencible, en el momento de responder:</p> <p>-Mierda.</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué se infiere del primer párrafo?</li> <li>2. ¿Qué se percibe en el espacio físico mostrado y cómo se relaciona con el espacio temporal y psicológico del protagonista?</li> <li>3. ¿Cuáles características se pueden identificar de los personajes mostrados?</li> <li>4. ¿Qué impresión da este primer fragmento acerca de la novela? Si solo tuviera la oportunidad de leer este primer párrafo cómo se imaginaría el resto de la obra.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refiérase a la contraposición de caracteres de los personajes.</li> <li>2. ¿Qué simboliza el gallo?</li> <li>3. Después de esta imagen. ¿Cómo podría ser la relación entre los personajes?</li> <li>4. ¿Cuál es el final de la obra? ¿Esperaba este final? ¿Por qué sí o por qué no?</li> </ol>

El grupo 1 afirma que este primer párrafo expresa la situación económica en la que se encuentran los personajes, que en la descripción brindada se observa la decadencia de alimentos y por ello se infiere que hay una situación paupérrima que trae consigo el sufrimiento. Asimismo, recatan que se dan detalles del pasado de uno de los personajes al mencionar que el varón fue a la Guerra Civil, pero a la vez narra un presente marcado por la pobreza.

Al analizar esta respuesta se infiere que los estudiantes observan la decadencia del ambiente que rodea a los personajes; así como la contraposición y relación en el tiempo narrado: pasado y presente, el pasado como una consecuencia del presente.

Ante la segunda pregunta, responden que el espacio físico permite reconocer la personalidad del protagonista, puesto que se presenta como un hombre paciente (raspa la olla) y entregado a su mujer. El mes de octubre se narra cómo un mes no agradable para el personaje. Es a través de esta respuesta que se evidencia que los estudiantes relacionan a los personajes con el espacio donde estos se desenvuelven; son capaces de hacer esta conexión e identificar características internas del personaje a partir de su espacio.

En la tercera pregunta, al caracterizar a los personajes, los alumnos describen al coronel como un hombre mayor y cansado, paciente y solidario, mentiroso. Y a la esposa como una mujer decepcionada y enferma, fría. A raíz de esta comparación deducen dos aspectos: les asignan características a los personajes que no siempre son explícitas en el texto, como por ejemplo la mentira en el coronel o la frialdad de la esposa y, además, distinguen a los personajes como polos opuestos a partir de estas características.

Acerca de la impresión de este primer párrafo, los estudiantes acotan que desde el comienzo de la obra se demuestra el ambiente de la pobreza, presente en toda la novela; por lo que anticipa la miseria de los protagonistas y la expectativa de un cambio. La importancia de esta apreciación dada por los jóvenes radica en que asocian el espacio o el ambiente con el desarrollo del tema central de la obra. Anticipan la contraposición entre el pesimismo y la esperanza expresada por medio de los personajes centrales. Es decir, establecen hipótesis y conexiones propias del aprendizaje significativo.

El grupo 2 realiza una contraposición de caracteres de los personajes, de un lado colocan el realismo y del otro la fantasía. Explican que por parte del coronel se evidencia un hombre que cree en la pensión de guerra. Mientras que su esposa es una mujer pesimista o considerada realista. Al exponer estos dos puntos de vista los estudiantes enlazan características internas de los personajes y los relacionan con la trama del texto, la espera, la confianza y la realidad.

En cuanto al simbolismo del gallo en la obra, los alumnos aportan que simboliza la esperanza del coronel, la única expectativa para sobrevivir, lo que queda de su hijo. Esto se enlaza con el tema de la fe que tiene el coronel. Sin embargo, para su esposa simboliza la perdición que se encuentra en esa esperanza. Con esta respuesta queda en evidencia la contraposición no solo de los personajes, sino la ambigüedad del símbolo, y los estudiantes se percatan de ello, aluden a dos simbolismos que varían de acuerdo con la perspectiva de cada personaje.

Al presentarse ese final, se cuestiona a los jóvenes acerca de cómo sería la relación entre los personajes. A lo que ellos responden que la imagen del final expresa

desagrado mediante la palabra “Mierda” y relacionan esto con la expresión coloquial, es decir eso es lo que deben comer. Con este aporte, sale a relucir la conexión que los estudiantes realizan de la obra con la realidad y su entorno. Porque asocian la expresión con la negatividad y la decadencia; por tanto, les permite predecir, hipotetizar a partir de la expresión un futuro no positivo. Para predecir o conjeturar se necesita una comprensión de la obra, de los detalles, de los personajes y visualizar posibles escenarios, es así como se evidencia el análisis y la comprensión de estos detalles.

En relación con el final de la obra, los colegas aseguran que el sentimiento que produce el final es de frustración debido a que la espera del coronel es inútil y la realidad es decepcionante, aseguran que no esperaban este cierre porque se espera un final feliz. De este aspecto vale la pena rescatar que se muestra la importancia del efecto en el lector, es decir, qué produce la obra en mí de manera personal. El texto se convierte en parte de la realidad de la persona y se asocia con sentimientos y reacciones. Es a partir de ello que aparece la valoración de la obra en sí misma.

### **Organización del texto/ Recreación**

La organización del texto y la recreación del mismo se realizan en una actividad llamada “Entrevista con el coronel”. Cada estudiante plantea una pregunta que quisiera hacerle al coronel y al jugar “la papa caliente” el que pierde debe asumir el rol del coronel y responder a una de las cuestiones planteadas. A continuación, se enumeran las preguntas planteadas por los alumnos. Es importante aclarar que el día de esta sesión, una estudiante no asistió porque se reportó enferma, de ahí la cantidad de preguntas:

1. ¿Qué pasa si el gallo pierde?
2. ¿Por qué no vende el gallo si se sabe que lo más probable es que va a perder?
3. ¿Quién era más importante para usted, el gallo o su esposa?
4. ¿Por qué sabiendo en las condiciones en las que se encontraba se vestía formal?
5. Coronel ¿Qué pasó con el gallo?
6. ¿Tiene su situación relación con la vida real?
7. ¿Por qué usa siempre su título militar?
8. ¿Por qué después de tantos años seguía esperando la carta?
9. ¿Considera que merece la pensión que se le debe?

La realización de estas preguntas y construir sus respuestas tiene objetivos claros: el estudiante debe asumir el papel de lector y bajo esta posición evaluar su lectura, qué puntos han quedado vacíos con ella. La importancia de realizar una pregunta no radica en su construcción misma, sino en considerar lo comprendido hasta el momento y apreciar esos vacíos, así como construir hipótesis de respuestas a partir de la información dada hasta el momento.

Aunque la docente tenía unas preguntas guía, no fue necesario responderlas porque los alumnos con su trabajo, abarcaron los temas propuestos y esperados.

Otro de los objetivos es tener un rol activo en la construcción del conocimiento al asumir el papel del coronel. Se debe recopilar los insumos de la lectura y responder una pregunta hipotética. Esta respuesta refuerza no solo la comprensión de la obra sino la capacidad de expresar sus juicios de valor de manera oral.

Se puede observar, a partir de las preguntas realizadas y las respuestas dadas de manera oral, que se tratan temas como el símbolo e importancia del gallo, el apelativo "El coronel". Se despierta la curiosidad del accionar del coronel, es decir, lo que el



personaje no cuenta o no demuestra, es decir, se da el establecimiento de hipótesis. Existe una aproximación a temas como la ironía del título militar y la importancia del contexto en general. Se hace alusión al tema de la espera y a su conducta paciente en relación con la carta. Las preguntas están bien planteadas y trabajan temas literarios.

El resultado final de la recepción es la **interpretación del texto**, se trata de una fase que, a modo de síntesis del proceso lector, pone de manifiesto el *juego* de la recepción, la interacción entre el reconocimiento y la captación de datos incluidos en la intertextualidad de la obra y los datos saberes procedentes del **intertexto lector**, se trata de reconocer indicios y datos tales como rasgos de estilo, las alusiones, la identificación de modelos previos y posteriores, etc. (Mendoza, 2001, p72).

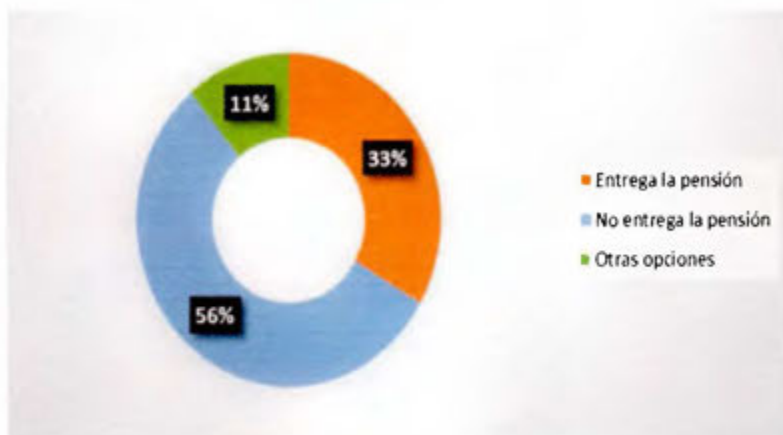
Si se toma como punto de referencia la cita se puede asegurar que los estudiantes al formular preguntas y establecer respuestas, han interpretado el texto de manera global, se combinan rasgos estilísticos, existe un reconocimiento de la obra y se mezcla esa realidad con la del lector, de esta manera se aprecia no solo la identificación sino la comprensión del entorno literario.

Ahora bien, estos saberes no quedan en el vacío, ya que se recrean en la siguiente actividad “A quien interese”, porque el estudiante debe asumir el rol del Gobierno Central y escribir una carta de respuesta para el coronel<sup>10</sup>. En el anexo 21 se adjunta la transcripción de las cartas realizadas por los alumnos.

---

<sup>10</sup> A esta altura del año el taller tenía 10 integrantes. Sin embargo, una estudiante desertó del programa del Diploma y se retiró. En total el taller culminó con 9 estudiantes.





Según se observa en el gráfico, la mitad de los estudiantes escriben en la carta que la pensión no será entregada y aluden como responsable a la crisis económica. Mientras que un 33% aseguran que si será entregada y piden disculpas. El 11% corresponde a un estudiante que no se encuentra en ninguno de los dos polos porque se disculpa y pide seguir esperando a que se resuelva el caso.

La importancia de la carta no radica en la contestación de sí o no, sino en la posibilidad de dar un cierre a la espera del coronel. Los estudiantes tienen en sus manos la oportunidad de terminar o alargar dicha espera en el personaje, se convierten en parte de la historia, actantes del final de la novela.

Al conversar acerca de las respuestas dadas fue enriquecedor ver como los que entregaban una carta de aprobación decían sentir lástima por el personaje. Se observa el valor emotivo y la conexión con el personaje, su entorno. Los alumnos privilegian el valor de la espera y la paciencia. En las cartas esto es evidente a la cantidad de disculpas que se le pide al coronel.

Los que negaban la pensión afirman que, aunque sienten afinidad con el personaje protagonista no se puede obviar el contexto y la realidad del entorno, que es

muy cruda y se contrapone con esa visión idealista y positiva que proyecta el personaje. Es decir, se privilegia el contexto de la obra.

También es fundamental añadir que, en las cartas leídas, se destacan variaciones del verbo esperar, es decir que hace referencia al tema de la espera. De ahí que en las conversaciones se cuestionara el hecho de dar fin a esa espera del personaje, algunos estudiantes argumentaban que al dar una respuesta se mata la esencia de este. Es por ello que un estudiante decidió dar un final sin uno ni lo otro, así de esta manera se mantiene viva la espera del protagonista.

A partir de esta recreación se destaca el análisis de los estudiantes al inferir posiciones de los personajes, al plantear hipótesis de las situaciones no resultas de la obra. No solo se reconocen o se comprenden los personajes y su accionar, sino que logran entrelazar el sentido del final con la ausencia/ presencia del género epistolar al establecer suposiciones como: ¿Si se le entrega la carta seguirá siendo el coronel? Los estudiantes establecen juicios de valor, críticos que les permite asumir un rol activo como lectores.

## Capítulo VII

### Aplicabilidad y trascendencia de las unidades

#### 7.1. Evaluación del taller

Según el método de investigación- acción la evaluación es fundamental para brindar una valoración de los objetivos, resultados, actividades, estrategias y alcances del estudio. Proporciona una valoración objetiva. “Una función importante de la evaluación es proporcionar información en forma de retroalimentación al profesor, conferenciante o tutor de manera que pueda revisar el curso ofrecido al estudiante y, así, mejorarlo. (Mckernan, J, 1996, p. 218)

En el caso del presente estudio esta valoración final del taller la realizan los mismos estudiantes porque son quienes han sido partícipes directos de las sesiones de trabajo. Vale la pena recordar que este estudio parte de una necesidad de los mismos alumnos; por tanto, esta valoración de los resultados es un punto fuerte en la apreciación de resultados. Es por esta razón que se realiza un cuestionario con contacto personal “el investigador contacta con la persona que va a responder y le hace completar el cuestionario” (McKernan, 2001, p. 143). El cuestionario está confeccionado con 4 preguntas abiertas, el objetivo de las mismas es dar una total libertad a los estudiantes de responder. El mismo se realiza el 2 de diciembre del 2013. (Las respuestas completas de estos cuestionarios se encuentran en los portafolios de cada estudiante. Anexo 23). A continuación, se realiza una descripción de las respuestas aportadas por los estudiantes.

Ante la primera pregunta: ¿Qué aprendieron de la carta? Los estudiantes se refieren a la carta como un medio de comunicación, que se caracteriza por ser emotivo, ya que la espera de una respuesta está latente desde su estructura. Asimismo, valoran

que por este medio es más fácil mentir o alterar la realidad. También, destacan la característica del modelo epistolar de la presencia y ausencia al mismo tiempo y la importancia de la intimidad en entre el emisor y el receptor. Es así como se deduce que, a grandes rasgos, identifican características de la carta, así como su importancia.

### **¿Les gustó el taller? ¿Por qué?**

En esta pregunta, todos los estudiantes afirmaron que sí les gustó la realización del taller y al explicar el por qué, hacen referencia a la dinámica, la interacción, participación, el hecho de que no se aburren e incluso un alumno resalta que le gustó porque la profesora se involucró en las actividades.

Por medio de esta pregunta se pudo observar la valoración de los estudiantes ante la clase distinta y llamativa, creativa y dinámica. El ambiente de confianza e interactivo promueve un entorno apropiado para la experimentación y el aprender haciendo. Asimismo, se presenta un giro en cuanto a la posición del docente en la clase porque se privilegia al que aprende y se relaciona con ellos.

### **¿Consideran que aprendieron? ¿Qué cosas?**

Todos los estudiantes afirman que aprendieron diversas cuestiones. Algunos comentan que aprendieron qué elementos se deben tomar en cuenta para realizar un comentario de texto, que reforzaron la expresión oral y escrita; en palabras textuales “Aprender a leer más allá de las palabras”.

Otros estudiantes resaltan la comprensión del significado de las expresiones en las cartas y lenguaje técnico, simbolismos, figuras retóricas y de construcción,

significado de la carta, realización de comentarios de texto y la utilización de diversas técnicas para aprender “aprendí que las cosas creativas te ayudan a aprender mejor”.

Algo sumamente satisfactorio es la mención de la adquisición de habilidades no solo relacionadas con la literatura, sino sociales, ya que se habla acerca del aprendizaje significativo en trabajo en equipo.

### **¿Creen que el taller les va a ser de utilidad?**

Todos los jóvenes afirman que el taller les va a ser de utilidad. Unos resaltan el valor del mismo basándose en el presente porque aseguran que les ayudará para realizar las pruebas y trabajos propiamente del área de Literatura. Otros le otorgan un valor desde la lectura misma, es decir, como lectores consideran que ahora tienen más conocimiento para enfrentarse con cualquier lectura, independientemente del área de estudio.

### **7.2. Evaluación de Bachillerato Internacional: Resultados**

Durante el II Semestre del primer año del Programa de Literatura se analizan tres obras. Aunque la elección de las obras literarias se rige de acuerdo con listas de obras que la organización del IB otorga, esta parte del programa es la única excepción a esa regla. La parte del programa del curso lleva por nombre “Opcional”, es decir, el docente elige, sin regla alguna, las obras que decide analizar con los alumnos. En el caso de esta generación las obras elegidas fueron: Baby boom en el paraíso de Ana Istarú, Cuentos de Angustias y paisajes de Carlos Salazar Herrera y El coronel no tiene quien le escriba de Gabriel García Márquez.

El objetivo central de esta parte del Programa es ofrecer a los profesores la oportunidad de incluir obras que reflejen sus intereses que se ajusten a las necesidades de sus alumnos. La elección de los textos, también, puede estar sujeta a circunstancias de los países.

La evaluación correspondiente a esta parte del Programa se centra en la realización de la Presentación Oral Interactiva (POI). Esta presentación se evalúa de manera interna, es decir, aunque el profesor es quien califica su nota es moderada externamente. Asimismo, se basa en una obra u obras, cada alumno elige la obra y el tema por tratar de acuerdo con sus intereses:

Los temas pueden basarse en cualquier aspecto o aspectos de la obra u obras estudiadas, por ejemplo:

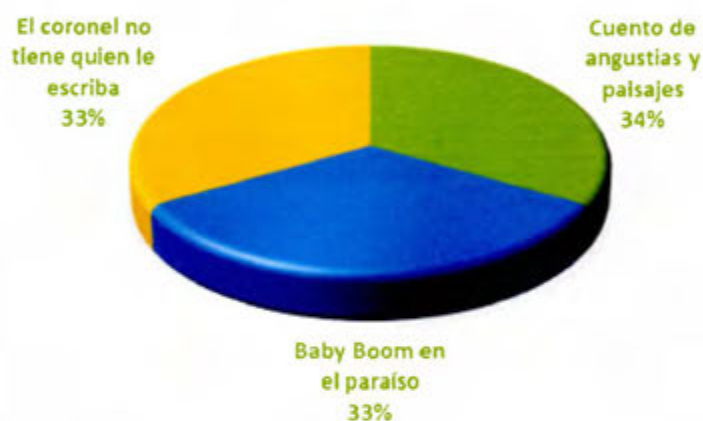
- El contexto cultural de la obra u obras y cuestiones relacionadas
- El enfoque temático
- La caracterización
- Las técnicas y estilo
- La actitud del autor en relación con elementos concretos de las obras (por ejemplo, los personajes o el tema)
- La interpretación de elementos concretos desde diferentes perspectivas.

(Organización del Bachillerato Internacional, 2011, p 58).

De acuerdo con el estatuto del programa del curso, los estudiantes deben elegir su tema de estudio. Sin embargo, como se observa en la cita anterior, los elementos que se sugieren exigen una comprensión e interpretación del texto literario. Se solicita, conocimiento y comprensión de la obra, una apreciación del aspecto tratado, utilizar

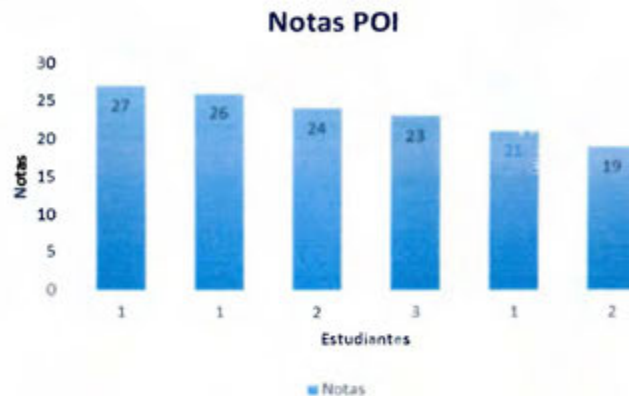
estrategias para captar la atención del receptor y la exposición adecuada del tema. Los estudiantes tienen 15 minutos (individualmente) para llevar a cabo su presentación, pueden trabajar en grupos y son evaluados a partir de criterios de evaluación (Ver anexo 22).

El gráfico de acuerdo con la elección de las obras es el siguiente:



Como se puede observar, la obra de *El coronel no tiene quien le escriba* fue elegida por 3 de los 10 estudiantes. Es decir, se logra un equilibrio y diversidad en las presentaciones. Es importante retomar en este aspecto que con el taller no se espera que los estudiantes elijan la obra sino, que el objetivo central es promover la comprensión del texto narrativo en general. Esta comprensión se evidencia en el rendimiento de la presentación. Los resultados de las presentaciones son los siguientes:





Si se toman los criterios de evaluación como referencia, el puntaje máximo es 30 puntos y el mínimo 1. De acuerdo con los resultados de los estudiantes, se puede observar que las notas tienden al alza. Es decir, la nota más baja es de 19 puntos (2 estudiantes), luego 21 (1 estudiante), 23 puntos (3 estudiantes), 24 puntos (2 estudiantes), 26 puntos (1 estudiante) y la nota máxima fue 27 puntos (1 estudiante).

Los resultados son muy positivos, los estudiantes logran un nivel alto de conocimiento y comprensión de la obra y las estrategias estilísticas, en general. En el caso de la obra *El coronel no tiene quien le escriba* los puntajes más altos corresponden al análisis de este texto (23, 26 y 27 puntos). Los estudiantes trabajan distintos temas como la importancia del símbolo del gallo, la relación de la pérdida vs. la muerte, la espera como tema central y su traslado a los lectores, la dicotomía realidad/idealización, la importancia del movimiento literario, el símbolo del reloj, la carta, entre otros.

Los estudiantes de manera creativa exponen sus temas e incluso realizan una pasarela de símbolos, y a partir de ello exponen las implicaciones en la novela y en el



lector. Se puede apreciar la trascendencia<sup>11</sup> de la obra y la recreación de los aspectos literarios, propios del método interactivo. Es decir, la implementación de estrategias de recreación se transforma en una manera dinámica de aprender y expresar el conocimiento adquirido.

### 7.3. Análisis de Pos test

Como parte del proceso investigativo, desde la perspectiva investigación-acción, para que el aprendizaje sea efectivo, es preciso alimentar un ambiente de confianza y apoyo, de manera que los participantes se sientan libres de compartir sentimientos, opiniones, valores e ideas. Con este objetivo es que se realiza este pos test del taller llamado “Taller para la comprensión narrativa: lectura interactiva a partir de *El Coronel no tiene quien le escriba* en estudiantes de undécimo año del Programa Bachillerato Internacional” que se realizó en el periodo 2012 -2013 en el Programa Bachillerato Internacional en el Colegio de Bagaces.

Se les solicita, a los participantes del taller, que valoren los alcances e implicaciones del estudio para visualizar las diferentes perspectivas de los resultados del taller. De los 10 estudiantes que asistieron al taller 6 de ellos respondieron a este pos test. En el anexo 24, se presentan las respuestas completas de los estudiantes.

#### **II Parte. ¿Hasta qué punto?**

La Primera Parte del instrumento busca mostrar los objetivos del pos test; por tanto, para el análisis de las respuestas de los estudiantes se partirá de la Parte II. La

---

<sup>11</sup> Se considera importante comentar que una vez concluido el taller, los estudiantes prepararon un presente. En este venía en una caja, al abrirla la caja estaba llena de cartas de agradecimiento y despedida.

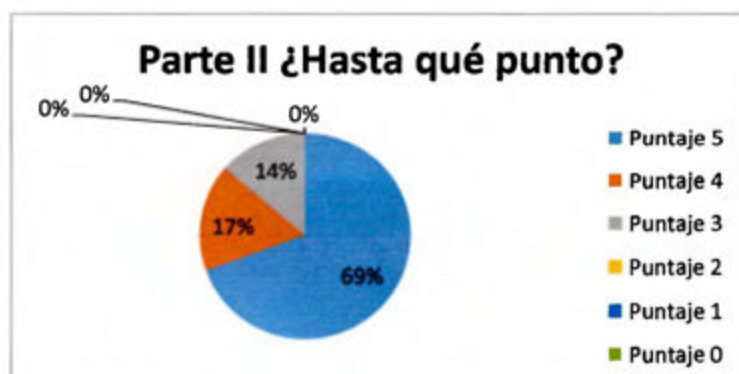
Parte II tiene por nombre ¿Hasta qué punto? Y se busca que los participantes categoricen o valoren el taller brindado por medio de escalas.

¿Hasta qué punto?	Nada	Algo			Todos
	1	2	3	4	5
1. Cree que los objetivos se cumplieron					
2. El taller cumplió con sus expectativas					
3. El taller fue de utilidad					
4. Las actividades fueron de su agrado					
5. Considera significativo el aprendizaje					
6. Cree que el taller le ayudó a desarrollar habilidades					

De los 6 estudiantes, 4 consideran que todos los objetivos del taller se cumplieron y 2 le otorgaron una puntuación de 4 puntos de 5. Cuando se pregunta hasta qué punto el taller cumplió con sus expectativas 4 estudiantes consideran que sí y le otorgan la puntuación máxima, uno le otorga puntuación 4 (algo) y uno 3 (algo). Cuando se hace referencia a la utilidad del taller 4 estudiantes le otorgan el puntaje máximo y 2 le asignan una puntuación de 3 (algo). En cuanto a la valoración de las actividades utilizadas 5 estudiantes afirman que estas fueron de su agrado y un estudiante da la puntuación de 4.

Vale la pena recalcar que el énfasis del taller consiste en el método interactivo; por tanto, el uso de actividades que exploren los sentidos son fundamentales para alcanzar el aprendizaje significativo. De ahí la importancia del rubro siguiente porque se busca indagar si el aprendizaje obtenido a partir del taller ha sido significativo, a lo cual 4 estudiantes consideraron que lo fue en plenitud con el puntaje máximo y 2 le asignaron 4 puntos (algo). Aunado al aprendizaje significativo se consulta si el taller le ayudó a desarrollar algunas habilidades a lo que 4 estudiantes afirman que sí (5 puntos) y 2 estudiantes también lo afirman con una puntuación de 3.

A continuación, se presenta el puntaje general de esta parte:



Como se puede observar en el gráfico el porcentaje más repetido es 5 es decir, la puntuación máxima que hace referencia a el “siempre o todo” los otros porcentajes son positivos ya que tienen un rango de 3 de 5 de puntuación. Es importante recalcar que no existe puntuación de 2 hacia abajo, es así como se deduce que los objetivos en general se cumplieron, que el taller fue provechoso con una serie de actividades que desarrollaron el aprendizaje significativo.

### **Parte III Cuestionario**

El análisis de la Parte III es más puntual porque se conforma a partir de una serie de preguntas abiertas que buscan la libertad de expresión de manera libre y espontánea. La primera pregunta era: ¿Qué fue lo que más le llamó la atención del taller?

Los estudiantes recalcan el valor del método interactivo, ya que hacen referencia “el método que se utilizó en cada lectura que se presentó a lo largo del curso cada una era distinta” “la combinación que hubo entre las actividades como la pasarela, y el análisis del texto literario como dinámica interactiva de aprendizaje” “ la creatividad de muchos de mis compañeros, al utilizar trajes que representaban distintos personajes que

permitían explicar con mayor facilidad la lectura abordada en clase sobre el género narrativa” “Los juegos, entono al cuento Carta a una señorita en Paris” “Las dinámicas realizadas, considero que fue una buena forma de aprender, algo innovador. Cuando un alumno solo escucha al profesor hablar casi todos los días, eso se vuelve rutinario y tedioso, la actividad convirtió la clase divertida y eso me llamo la atención”.

Estas respuestas dejan entrever la rutina a la cual muchos estudiantes se exponen, se valora la creatividad y el uso de distintas actividades que promuevan el aprendizaje basado en resolución de problemas y la dinámica de clase. En este caso, las actividades a las cuales hacen referencia los estudiantes señalan el éxito del taller basado en el método interactivo a partir de distintas etapas que buscan reforzar el aprendizaje ascendente y descendente.

La segunda pregunta se basa en la descripción de algo importante que aprendiera durante el taller, se resaltan distintos puntos, algunos específicos del análisis literario como el aprendizaje de distintos puntos de vista a partir del análisis, el simbolismo de la carta en el texto *El coronel no tiene quien le escriba*, al ser un objeto que evidencia la presencia emocional, pero la ausencia física de un individuo, o el análisis simbólico de las obras. Sin embargo, me llama mucho la atención la siguiente respuesta: “Algo importante fue la espera del coronel por la carta que nunca llevaría, pues a pesar de que nunca perdió la esperanza, esto nos demuestra que la vida muchas veces puede decepcionarnos”, ya que resalto la relación que el estudiante realiza de la obra literaria con su vida. Esto marca la permanencia y el aprendizaje significativo porque evidencia la última etapa del método interactivo que se basa en la construcción a

partir del aprendizaje, es decir, que el estudiante reconozca la relevancia de un tema y lo relacione con su entorno.

La tercera pregunta trata de evidenciar qué le gustó más y qué le gustó menos del taller, con ello se busca evidenciar los puntos fuertes y débiles de la propuesta. Los estudiantes resaltan más los puntos fuertes, sin embargo, se considera que un punto débil es el límite de tiempo y la falta de un espacio apropiado para llevar a cabo las actividades. Entre los aspectos positivos se resaltan: “fue la actividad donde incluso la profe se vio envuelta para ser más específico la que tuvo que ver con los disfraces que unos compañeros utilizaron” “fue el compromiso de todos mis compañeros por querer transmitir el conocimiento adquirido mediante la lectura previa a las exposiciones” “método que parte de la práctica lúdica”. Por medio de estas respuestas, es que se logra valorar la importancia de la metodología empleada y el valor que los estudiantes le otorgan porque los aspectos que señalan como puntos fuertes se relacionan con aspectos actitudinales y el manejo de una metodología lúdica que permita la exploración de diferentes habilidades.

Sin abandonar el énfasis en los aspectos literarios se pregunta se es importante que se logre la comprensión de un texto y no solamente a la identificación de aspectos aislados. Los estudiantes recalcan que es fundamental ya que es un descubrimiento de posturas de análisis, diferentes perspectivas. Pero, lo que llama poderosamente la atención es la relación con su vida actual ya que un estudiante afirma que “lo que dice la lectura para aplicarlo en la vida real o simplemente entender el mensaje de como las situaciones que viven los personas, son un reflejo de lo que vivimos día con día” o “Actualmente me encuentro en la universidad, y el poder comprender un texto le facilita

para realizar buenos análisis y exponer. Además, cuando uno entiende el texto, la información perdura más, no solo queda al momento”. Esto evidencia que existe una trascendencia de la literatura, y por tanto del taller, a la vida de los estudiantes.

Esta trascendencia se visualiza en la utilidad y el valor del taller una vez que estos estudiantes están en la universidad, porque afirman que, aunque no estudian específicamente literatura deben leer y estos conocimientos se aplican a toda área de estudio, resaltan el valor del manejo escénico y espontaneidad para transmitir un mensaje, el uso de actividades para captar la atención de un público y la criticidad. Es por ello que todos los estudiantes encuestados afirman que es importante que este tipo de talleres se sigan impartiendo “considero que, si este tipo de clases se impartieran a nivel de educación, habría estudiantes con un mejor rendimiento académico y con mayor conocimiento, estudiantes críticos, que no se quedan con la primera impresión que le brinda la lectura, sino que van más allá analizando lo que se puede disfrazar mediante las palabras literarias”.

En conclusión, se puede notar que los estudiantes entrevistados consideran que el taller realizado ha sido de importancia no solo en el aspecto literario sino en el desarrollo de habilidades de análisis y expresión. Y que estos aspectos han sido de importancia en su vida académica actual, lo cual involucra la trascendencia del taller y el aprendizaje significativo del método interactivo de lectura.

## Capítulo VIII

### Conclusiones y recomendaciones

#### 8.1. Conclusiones

- En cuanto a la implementación del taller de lectura interactiva, se evidencia que es viable llevar a cabo un taller que se centre en los procesos en el sistema educativo, específicamente en el Programa de Bachillerato Internacional. Esto pese a que no existe un espacio en el programa que sea únicamente para ello, es así que es necesario realizar una transversalidad de las obras. La realización del taller debe tener un objetivo claro, en este caso fue la comprensión narrativa.
- De acuerdo con la opinión de los docentes en el diagnóstico realizado, se alude la poca comprensión del texto a elementos como la falta de tiempo de clase, la gran cantidad de contenidos o la rigidez de los planes de estudio dados por el Ministerio de Educación Pública. Pese a ello, es importante rescatar que en gran medida la adquisición de nueva información parte del interés de los estudiantes frente al texto. En este caso específico, aunque hay que cumplir con el programa indicado y con el tiempo limitado, los estudiantes y la docente disfrutaron el taller y alcanzan altos niveles de comprensión.
- La lectura interactiva y la apreciación de las obras tiene su riqueza en el proceso. El hecho de ser interactiva promueve la movilidad, dinámica e interacción en clase. Esto genera una motivación, y, por ende, una actitud enteramente positiva en los alumnos. Existe disposición para participar, interactuar y, por tanto, la comprensión de la obra literaria tiene un sentido en la realidad del estudiante.



- El desarrollo de las micro y macro destrezas se lleva a cabo durante el proceso. Según la opinión de los mismos estudiantes, lo fundamental del taller fue el desarrollo de las dinámicas y la manera activa en la clase. Esta perspectiva demuestra el valor de la variedad de actividades, tanto visuales, auditivas, cinestésicas, entre otros. Los insumos tomados de los conocimientos previos y las asociaciones con la realidad implican una conexión directa del estudiante con el texto literario.
- La riqueza del portafolio como herramienta propedéutica se muestra en la visualización de los trabajos de los alumnos, funciona como archivo de apoyo para recopilar, ordenar y clasificar la información. Este instrumento promueve, en los jóvenes, la creación propia y el registro de las actividades realizadas en el proceso.
- También, se rescata que es posible establecer ejes de transversalidad y unificar los objetivos del taller con los objetivos del programa de estudios. En el fondo, la meta común fue la comprensión narrativa y los resultados del aprendizaje fueron exitosos en ambos ejes. Esto promueve el ahorro de tiempo y el aprendizaje significativo porque en lugar de repetir contenidos, los estudiantes los ponen en ejecución y, por tanto, se vuelven permanentes.
- Un aspecto muy acertado fue la relación entre las actividades interactivas y la evaluación final del curso (POI). Los estudiantes pudieron hacer uso de las habilidades desarrolladas y aplicarlas en su presentación final, ya sea que utilizaran el texto del taller o eligieran otro de su agrado. La comprensión se demuestra en las notas finales del POI.



- El objetivo central del presente estudio se basa en elaborar esquemas narrativos y trascender la manera habitual de estudiar literatura en secundaria. A partir de los trabajos realizados por los estudiantes, el posttest y su trascendencia en el presente, se evidencia que se adquiere una comprensión narrativa. Los jóvenes son capaces de relacionar sus experiencias o conocimientos previos con los nuevos, pueden identificar detalles generales y específicos de la obra y logran crear o recrear a partir del texto. La comprensión narrativa va más allá de la identificación o memorización; esto se evidencia en las interpretaciones personales de cada joven con pruebas de relación, asociación, comparación y la puesta en común de juicios propios.
- En cuanto al género epistolar, los alumnos van más allá de identificar características de la carta de manera memorística. El taller comienza con un texto transparente y a medida que avanza, los textos son más complejos, es así como se concluye con una novela. Los estudiantes aprecian el valor de la carta en el sentido independiente de la obra; inscriben conceptos como la identidad, la intimidad, la presencia y ausencia; relacionan la importancia de la carta como medio de comunicación y establecen asociaciones con medios actuales. Huelga decir, que los estudiantes adaptan el sentido de la carta y su valor en cada texto analizado.
- Por último, en los trabajos realizados por los estudiantes, es digno de rescatar la trascendencia y significancia de los textos literarios. En las cartas diseñadas se evidencian problemáticas personales y familiares de los alumnos. Ellos expresan su entorno y demuestran intereses, deseos, metas, entre otros factores personales, lo cual deja a la vista la interacción directa con el texto y la literatura, así también

ejemplifica la importancia de la literatura no solo como una materia académica, sino como agente social y personal, es decir, una manera de relación y expresión.

## **8.2. Recomendaciones**

- Aunque cada sesión del taller estaba planeada con tiempo suficiente para el desarrollo de las etapas, es importante tomar en cuenta que algunas veces, no fue suficiente. En algunas ocasiones, los estudiantes se atrasan o se extienden en el desarrollo de las actividades. Esto implica que, en algunos momentos, hubo necesidad de ir más de prisa de lo esperado.
- Además de programar con tiempo suficiente las actividades, es importante que en la programación se tomen en cuenta las actividades institucionales y tener la posibilidad de reestructurar porque algunas sesiones pueden verse interrumpidas por motivos propios de una institución educativa.
- Se recomienda que exista una continuidad de las sesiones del taller para que los resultados sean los esperados, asimismo cumplir con la entrega de los trabajos. Si un alumno falta a clases, se encuentra rezagado o perdido en cuanto a las apreciaciones y actividades realizadas.
- Para efectos de este taller, por el planteamiento del objetivo general, se centra únicamente en desarrollar destrezas de comprensión de textos literarios; pero para posteriores talleres por realizar, vale la pena considerar la comprensión lectora y la producción escrita como ejes por relacionar, a efectos de validar y profundizar en portafolios o, para el caso pertinente, diarios.

## Bibliografía

### Libros

Amoretti, Hurtado, María. *Didáctica de la literatura*. (2007). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Bofarull, M. Teresa *et al.* (2001). *Comprensión lectora: El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.

Bustamante, Guillermo, Jurado, Fabio. 1997. *Los procesos de lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Castilla del Pino, Carlos (ed). 1989. *De la intimidad*. Barcelona: Editorial Crítica.

Colomina, Montserrat. (2004). *Creecer entre líneas: materiales para el fomento de la lectura en Educación Secundaria*. Madrid: CISSPRAXIS, S.A.

Elliott, J. (2005). *La investigación- acción en educación*. Madrid: Ediciones MORATA.S.L.

García Márquez, Gabriel. (1987). *El coronel no tiene quien le escriba*. México: Editorial Diana, S. A.

García Márquez, Gabriel. (1982). *El olor de la guayaba*. Bogotá, Colombia: La oveja negra Ltda.

Grassi, Marie, Claire. (1998). *Lire l'epistolarie*. París: DUNOD.

Klenowski, Val. (2007). *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

Maqueo, Ana María. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México: Editorial LIMUSA.

Mckernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Ediciones MORATA.S.L.

Mendoza, Antonio. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.

Quintanal Diaz, José. (1997). *La lectura. Sistematización didáctica de un plan lector*. Madrid: Editorial Bruño.

Salinas, Pedro. (2002). *El defensor: elogio y vindicación de la correspondencia epistolar, de la lectura, las minorías literarias, los viejos analfabetos y el lenguaje*. Barcelona: Ediciones Península, S.A.

Simón Evangelina, Elvira Castaño y Adriana Berti. (2004) *Comprender e interpretar: un desafío permanente. Una propuesta superadora*. 1 ed. Santa Fe, Argentina: Rosario, Hoo sapiens.

### **Tesis**

Orozco Chavarría, Olma Vanessa. (2011) *El relato corto como artefacto pedagógico y la capacidad narrativa en estudiantes avanzados de español como L2*. Tesis para optar por Licenciatura en Enseñanza del español como segunda lengua. Universidad de Costa Rica.

Schnell, Eva (2011). *El modelo interactivo de escucha y lectura para la enseñanza del se en español de* Tesis para optar por Licenciatura en Enseñanza del español como segunda lengua. Universidad de Costa Rica.

Villalobos, Emilia. (2011). *El relato corto como artefacto pedagógico* Tesis para optar por Licenciatura en Enseñanza del español como segunda lengua. Universidad de Costa Rica.

### **Artículos**

Aranguren, José. El ámbito de la intimidad. En: Castillo del Pino, et al, 1989. Barcelona: Editorial Crítica.

Camps, Victoria. La reconstrucción de lo público en lo íntimo. En: Castillo del Pino, et al, 1989. Barcelona: Editorial Crítica.

Chen Sham, Jorge. 1997. "Forma epistolar y comunicación íntima en "Carta a Georgina Hubner" de Juan Ramón Jiménez. En: *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. Volumen XXIII (2): 83-92.

García Méndez, Javier. 1988. "El coronel no tiene quien le escriba: novela de carencia". En: Casa de las Américas. Año XXIX (170): 28-39.

Hernández, Javier Luis. 2004. "El ocaso del poder como alegoría latinoamericana en tres novelas de Gabriel García Márquez". En: *Cuadernos Americanos*. Volumen 2. Año XVIII (104): 43-56.

Herrera Montero, Bernal. 1978. "La soledad y el tiempo en Gabriel García Márquez". En: *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. Volumen 4 (2). 1-15.

Herrera Montero, Bernal. 1984. "De *La Hojarasca* a *El Otoño del Patriarca*: Tras la esencia del poder". En: *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. Volumen 10 (1). 15-30.

Mejía, Lucy. 1992. "Aproximación a un modelo interactivo de lectura. Un enfoque semántico-comunicativo". En: Bustamante, G, Jurado Fabio: 55-67.

Morales, Lourdes Elena. 1996. "La justicia bíblica y el héroe militar en dos novelas de Gabriel García Márquez". En: *Alba de América*. Volumen 14 (26 y 27): 291-306.

Organización del Bachillerato Internacional. Guía de Lengua A: Literatura. 2011. Cardiff, Wales: Peterson House.

Peña, Cristina. El discurso de la intimidad. En: Castilla del Pino, et al, 1989. Barcelona: Editorial Crítica

Vallejos Ramírez, Mayela. 2001. "Villaamil no tiene quien lo nombre y el coronel no tiene quien le escriba: un trabajo comparado entre *Miau* y el coronel no tiene quien le escriba". En: *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. Volumen XXVII (2). 109-119.

Violi, Patrizia. 1987. "La intimidad de la ausencia: formas de la estructura epistolar". En: *Revista de Occidente*. (68): 87-99.

Terao, Ryukichi. 2003. "El coronel no tiene quien le escriba: la simbolización y el vivir de una realidad violenta". En: *Estudios de Literatura Colombiana*. (12): 71-86.

Sánchez, J. (productor), & Ripstein, A (Director). (1999). *El coronel no tiene quien le escriba* [Película]. México: Instituto Mexicano de Cinematografía(IMCINE).

### **Páginas de internet y material audiovisual**

Arjona, R. (2005). Mojado. En *Adentro* [CD]. New York: Estados Unidos. Sony BMG Music.

ASOBITICO: [http://asobitico.org/acerca\\_de\\_asobitico.php?idioma=1](http://asobitico.org/acerca_de_asobitico.php?idioma=1) Fecha de consulta: 20 de agosto 2013.

Organización de Bachillerato Internacional: <http://www.ibo.org/es/>. Fecha de consulta: 20 de agosto 2013.

Video de Carta a una señorita en París:  
<https://www.youtube.com/watch?v=pNYnWn5sEHL>. Fecha de consulta: 20/9/2013.

## **Anexos**

### **Anexo 1: *La honda de David de Augusto Monterroso***

Había una vez un niño llamado David N., cuya puntería y habilidad en el manejo de la resortera despertaba tanta envidia y admiración en sus amigos de la vecindad y de la escuela, que veían en él –y así lo comentaban entre ellos cuando sus padres no podían escucharlos- un nuevo David.

Pasó el tiempo

Cansado del tedioso tiro al blanco que practicaba disparando sus guijarros contra latas vacías o pedazos de botella, David descubrió que era mucho más divertido ejercer contra los pájaros la habilidad con que Dios lo había dotado, de modo que de ahí en adelante la emprendió con todos los que se ponían a su alcance, en especial contra Pardillos, Alondras, Ruiseñores y Jilgueros, cuyos cuerpecitos sangrantes caían suavemente sobre la hierba, con el corazón agitado aún por el susto y la violencia de la pedrada.

David corría jubiloso hacia ellos y los enterraba cristianamente.

Cuando los padres de David se enteraron de esta costumbre de su buen hijo se alarmaron mucho, le dijeron que qué era aquello, y afearon su conducta en términos tan ásperos y convincentes que, con lágrimas en los ojos, él reconoció su culpa, se arrepintió sincero y durante mucho tiempo se aplicó a disparar exclusivamente sobre los otros niños.

Dedicado años después a la milicia, en la Segunda Guerra Mundial David fue ascendido a general y condecorado con las cruces más altas por matar él solo a treinta y seis hombres, y más tarde degradado y fusilado por dejar escapar con vida una Paloma mensajera del enemigo.



## Anexo 2: Cuento armado por docentes.

### Docente 1

<p><b>1. “La honda de David” de Augusto Monterroso</b></p>
<p>2. Había una vez un niño llamado David N., cuya puntería y habilidad en el manejo de la resortera despertaba tanta envidia y admiración en sus amigos de la vecindad y de la escuela, que veían en él –y así lo comentaban entre ellos cuando sus padres no podían escucharlos- un nuevo David.</p>
<p>3. David corría jubiloso hacia ellos y los enterraba cristianamente.</p>
<p>4. Cansado del tedioso tiro al blanco que practicaba disparando sus guijarros contra latas vacías o pedazos de botella, David descubrió que era mucho más divertido ejercer contra los pájaros la habilidad con que Dios lo había dotado, de modo que de ahí en adelante la emprendió con todos los que se ponían a su alcance, en especial contra Pardillos, Alondras, Ruiseñores y Jilgueros, cuyos cuerpecitos sangrantes caían suavemente sobre la hierba, con el corazón agitado aún por el susto y la violencia de la pedrada.</p>
<p>5. Cuando los padres de David se enteraron de esta costumbre de su buen hijo se alarmaron mucho, le dijeron que qué era aquello, y afearon su conducta en términos tan ásperos y convincentes que, con lágrimas en los ojos, él reconoció su culpa, se arrepintió sincero y durante mucho tiempo se aplicó a disparar exclusivamente sobre los otros niños.</p>
<p>6. Pasó el tiempo</p>
<p>7. Dedicado años después a la milicia, en la Segunda Guerra Mundial David fue ascendido a general y condecorado con las cruces más altas por matar él solo a treinta y seis hombres, y más tarde degradado y fusilado por dejar escapar con vida una Paloma mensajera del enemigo.</p>

**Docente 2**

<b>1. “La honda de David” de Augusto Monterroso</b>
2. Había una vez un niño llamado David N., cuya puntería y habilidad en el manejo de la resortera despertaba tanta envidia y admiración en sus amigos de la vecindad y de la escuela, que veían en él –y así lo comentaban entre ellos cuando sus padres no podían escucharlos- un nuevo David.
3. Cansado del tedioso tiro al blanco que practicaba disparando sus guijarros contra latas vacías o pedazos de botella, David descubrió que era mucho más divertido ejercer contra los pájaros la habilidad con que Dios lo había dotado, de modo que de ahí en adelante la emprendió con todos los que se ponían a su alcance, en especial contra Pardillos, Alondras, Ruiseñores y Jilgueros, cuyos cuerpecitos sangrantes caían suavemente sobre la hierba, con el corazón agitado aún por el susto y la violencia de la pedrada.
4. David corría jubiloso hacia ellos y los enterraba cristianamente.
5. Cuando los padres de David se enteraron de esta costumbre de su buen hijo se alarmaron mucho, le dijeron que qué era aquello, y afearon su conducta en términos tan ásperos y convincentes que, con lágrimas en los ojos, él reconoció su culpa, se arrepintió sincero y durante mucho tiempo se aplicó a disparar exclusivamente sobre los otros niños.
6. Pasó el tiempo
7. Dedicado años después a la milicia, en la Segunda Guerra Mundial David fue ascendido a general y condecorado con las cruces más altas por matar él solo a treinta y seis hombres, y más tarde degradado y fusilado por dejar escapar con vida una Paloma mensajera del enemigo.

**Docente 3**

<b>1. “La honda de David” de Augusto Monterroso</b>
2. Había una vez un niño llamado David N., cuya puntería y habilidad en el manejo de la resortera despertaba tanta envidia y admiración en sus amigos de la vecindad y de la escuela, que veían en él –y así lo comentaban entre ellos cuando sus padres no podían escucharlos- un nuevo David.
3. Cansado del tedioso tiro al blanco que practicaba disparando sus guijarros contra latas vacías o pedazos de botella, David descubrió que era mucho más divertido ejercer contra los pájaros la habilidad con que Dios lo había dotado, de modo que de ahí en adelante la emprendió con todos los que se ponían a su alcance, en especial contra Pardillos, Alondras, Ruiseñores y Jilgueros, cuyos cuerpecitos sangrantes caían suavemente sobre la hierba, con el corazón agitado aún por el susto y la violencia de la pedrada.
4. David corría jubiloso hacia ellos y los enterraba cristianamente.
5. Pasó el tiempo
6. Cuando los padres de David se enteraron de esta costumbre de su buen hijo se alarmaron mucho, le dijeron que qué era aquello, y afearon su conducta en términos tan ásperos y convincentes que, con lágrimas en los ojos, él reconoció su culpa, se arrepintió sincero y durante mucho tiempo se aplicó a disparar exclusivamente sobre los otros niños.
7. Dedicado años después a la milicia, en la Segunda Guerra Mundial David fue ascendido a general y condecorado con las cruces más altas por matar él solo a treinta y seis hombres, y más tarde degradado y fusilado por dejar escapar con vida una Paloma mensajera del enemigo.

**Docente 4**

<b>1. “La honda de David” de Augusto Monterroso</b>
2. Había una vez un niño llamado David N., cuya puntería y habilidad en el manejo de la resortera despertaba tanta envidia y admiración en sus amigos de la vecindad y de la escuela, que veían en él –y así lo comentaban entre ellos cuando sus padres no podían escucharlos- un nuevo David.
3. Cansado del tedioso tiro al blanco que practicaba disparando sus guijarros contra latas vacías o pedazos de botella, David descubrió que era mucho más divertido ejercer contra los pájaros la habilidad con que Dios lo había dotado, de modo que de ahí en adelante la emprendió con todos los que se ponían a su alcance, en especial contra Pardillos, Alondras, Ruiseñores y Jilgueros, cuyos cuerpecitos sangrantes caían suavemente sobre la hierba, con el corazón agitado aún por el susto y la violencia de la pedrada.
4. David corría jubiloso hacia ellos y los enterraba cristianamente.
5. Cuando los padres de David se enteraron de esta costumbre de su buen hijo se alarmaron mucho, le dijeron que qué era aquello, y afearon su conducta en términos tan ásperos y convincentes que, con lágrimas en los ojos, él reconoció su culpa, se arrepintió sincero y durante mucho tiempo se aplicó a disparar exclusivamente sobre los otros niños.
6. Pasó el tiempo
7. Dedicado años después a la milicia, en la Segunda Guerra Mundial David fue ascendido a general y condecorado con las cruces más altas por matar él solo a treinta y seis hombres, y más tarde degradado y fusilado por dejar escapar con vida una Paloma mensajera del enemigo.

**Docente 5**

<b>1. “La honda de David” de Augusto Monterroso</b>
2. Había una vez un niño llamado David N., cuya puntería y habilidad en el manejo de la resortera despertaba tanta envidia y admiración en sus amigos de la vecindad y de la escuela, que veían en él –y así lo comentaban entre ellos cuando sus padres no podían escucharlos- un nuevo David.
3. Cansado del tedioso tiro al blanco que practicaba disparando sus guijarros contra latas vacías o pedazos de botella, David descubrió que era mucho más divertido ejercer contra los pájaros la habilidad con que Dios lo había dotado, de modo que de ahí en adelante la emprendió con todos los que se ponían a su alcance, en especial contra Pardillos, Alondras, Ruiseñores y Jilgueros, cuyos cuerpecitos sangrantes caían suavemente sobre la hierba, con el corazón agitado aún por el susto y la violencia de la pedrada.
4. Cuando los padres de David se enteraron de esta costumbre de su buen hijo se alarmaron mucho, le dijeron que qué era aquello, y afearon su conducta en términos tan ásperos y convincentes que, con lágrimas en los ojos, él reconoció su culpa, se arrepintió sincero y durante mucho tiempo se aplicó a disparar exclusivamente sobre los otros niños.
5. David corría jubiloso hacia ellos y los enterraba cristianamente.
6. Pasó el tiempo
7. Dedicado años después a la milicia, en la Segunda Guerra Mundial David fue ascendido a general y condecorado con las cruces más altas por matar él solo a treinta y seis hombres, y más tarde degradado y fusilado por dejar escapar con vida una Paloma mensajera del enemigo.

### **Anexo 3: “La inmólación por la belleza” de Denevy.**

El erizo era feo y lo sabía. Por eso vivía en sitios apartados, en matorrales sombríos, sin hablar con nadie, siempre solitario y taciturno, siempre triste, él, que en realidad tenía un carácter alegre y gustaba de la compañía de los demás. Sólo se atrevía a salir a altas horas de la noche y, si entonces oía pasos, rápidamente erizaba sus púas y se convertía en una bola para ocultar su rubor.

Una vez alguien encontró una esfera hispida, ese tremendo alfiletero. En lugar de rociarlo con agua o arrojarle humo –como aconsejan los libros de zoología-, tomó una sarta de perlas, un racimo de uvas de cristal, piedras preciosas, o quizá falsas, cascabeles, dos o tres lentejuelas, varias luciérnagas, un dije de oro, flores de nácar y de terciopelo, mariposas artificiales, un coral, una pluma y un botón, y los fue enhebrando en cada una de las agujas del erizo, hasta transformar a aquella criatura desagradable en un animal fabuloso.

Todos acudieron a contemplarlo. Según quién lo mirase, semejaba la corona de un emperador bizantino, un fragmento de la cola del Pájaro Roc o, si las luciérnagas se encendían, el fanal de una góndola empavesada para la fiesta del Bucentauro, o, si lo miraba algún envidioso, un bufón.

El erizo escuchaba las voces, las exclamaciones, los aplausos, y lloraba de felicidad. Pero no se atrevía a moverse por temor de que se le desprendiera aquel ropaje miliunanochesco. Así permaneció durante todo el verano. Cuando llegaron los primeros fríos, había muerto de hambre y de sed. Pero seguía hermoso.

**Anexo 4: Transcripción de los finales realizados por los docentes de “Inmolación por la belleza” de Denevy.**

**Docente 1:**

“cuando llegaron los primeros fríos...el personaje lo cubrió con manta espacial al erizo para protegerlo y no degradar su atención hacia el público”

**Docente 2:**

“cuando llegaron los primeros fríos...el pobre animalito había muerto, a la vista de quienes emulaban su belleza”.

**Docente 3:**

“cuando llegaron los primeros fríos...y el ropaje se desprendió, el erizo volvió a la realidad, pero nunca más se sintió solo”.

**Docente 4:**

“cuando llegaron los primeros fríos...tuvo que esguarecerse bajo las hojas de unos arbustos, mientras cesaba de llover. El erizo estaba sentado bajo un árbol, muy aburrido, cuando de pronto miró de un lado a otro y observó a un humilde hombrecillo, que al verlo se asustó, luego se aproximó a aquel extraño animal. Al observarlo se admiró al ver aquella criatura nunca vista y replicó ¡Aquí está el animal extraño que me dijo el rey que le llevara y a cambio de éste me dará a su hija en matrimonio! Así lo hizo y el hombrecillo se llevó al erizo al palacio del rey; este al ver la extraño criatura exclamó ¡Te has ganado a mi hija para que la tomes en matrimonio, el humilde joven muy feliz aceptó la propuesta del rey cansándose con su hija y fueron muy felices, gracias al erizo que se creía ser tan feo”.

**Docente 5:**

“cuando llegaron los primeros fríos...el erizo se echó a correr por todo lado para portar su traje con tal suerte que no se desprendió nada y así vivió feliz por siempre”.

**Anexo 5: Transcripción de las respuestas de los docentes en la mesa redonda.****Docente 1****Institución a la que pertenece:** Colegio de Bagaces**A. Ordenamiento del cuento****1. ¿Era necesario ordenar el cuento? ¿Por qué?**

Toda obra debe tener orden lógico.

**2. ¿Qué criterios lo llevaron a considerar que el texto necesitaba un ordenamiento?**

Debe llevar una coherencia entre párrafos.

La narración debe contemplar un clímax.

**3. ¿Qué criterios utilizó para ordenar el cuento?**

Señalar el fondo de la obra.

Lectura del título de obra.

**4. ¿Qué diferencia hay entre el texto ordenado y el desordenado?**

La diferencia entre ordenado y el desordenado es la secuencia de las historias, pero en su fondo existe orden.

**B. Historia incompleta****5. ¿Por qué es necesario terminar la historia?**

Para desarrollar el efecto catarsis en las historias.



**6. ¿Cuál parte cree que se ha privilegiado como la más importante? ¿Por qué?**

El segundo párrafo, porque hace un cambio a la vida del erizo en su forma de vivir, por lo tanto nosotros podemos contribuir con la sociedad realizando prácticas sociales.

**7. ¿Es importante que el estudiante alcance el nivel de comprensión? ¿Por qué?**

Los estudiantes que alcancen el nivel de comprensión de lectura desarrollarán su lenguaje coherente eliminando vicios y modismos.

**8. ¿Qué metodologías usa para alcanzar el nivel de comprensión literaria en los estudiantes?**

Programación de lecturas por trimestre.

Representación contextual de la obra para analizar su funcionalidad.

Compartir estrategias entre compañeros de departamento.

Realizar comentarios cruzados sobre un tema.

**Docente 2**

**Institución a la que pertenece:** Colegio Nocturno de Bagaces

**A. Ordenamiento del cuento**

**1. ¿Era necesario ordenar el cuento? ¿Por qué?**

Sí, porque toda narración debe tener introducción, un desarrollo y un desenlace para que sea comprendida por el receptor, primero en un nivel literal y luego para llegar al inferencial.

**2. ¿Qué criterios lo llevaron a considerar que el texto necesitaba un ordenamiento?**

Para la comprensión de este.

**3. ¿Qué criterios utilizó para ordenar el cuento?**

Busqué el párrafo de inicio, el cual en este particular es muy clásico. De igual manera escogí el párrafo que me sugería una cláusula final la cual en este particular me depara una pregunta ¿Es mejor matar seres humanos que animales?

**4. ¿Qué diferencia hay entre el texto ordenado y el desordenado?**

No respondió.

**B. Historia incompleta**

**5. ¿Por qué es necesario terminar la historia?**

Eso depende del escritor pues hay obras cuyo final se le deja al receptor. Sin embargo, talvez en un cuento corto como el que nos ocupa es importante terminar la historia para poder sacar una reflexión al respecto, trayendo los hechos o el tema principal al siglo XXI en el cual los seres humanos no valen por lo que son sino por lo que tienen, incluida la belleza.

**6. ¿Cuál parte cree que se ha privilegiado como la más importante? ¿Por qué?**

Para mí el desenlace, pues es del que extraigo la enseñanza.

**7. ¿Es importante que el estudiante alcance el nivel de comprensión? ¿Por qué?**

Sí. Porque existe una exigencia por parte del MEP, sobretodo en cuanto a la lógica en la literatura. Pero además, es importante que nuestros estudiantes adquieran ese nivel o que lleguen a él para que haya goce por la lectura, algo que en nuestros días ha venido a menos.

**8. ¿Qué metodologías usa para alcanzar el nivel de comprensión literaria en los estudiantes?**

Leer las obras con ellos (si son cortas, completas, si son largas fragmentos).

Ubicar la obra en el contexto sociocultural en el momento que fue escrita.

Traer la obra a nuestros días.

Enfatizar en el vocabulario desconocido.

**Comentarios finales:** me sugiere que como docentes pocas veces nos involucramos en actividades lúdicas que nos pongan a pensar más allá de nuestro estructurado conocimiento. Por tanto, me considero privilegiada al haberseme escogido en esta oportunidad.

**Docente 3**

**Institución a la que pertenece:** Colegio de Bagaces

**A. Ordenamiento del cuento****1. ¿Era necesario ordenar el cuento? ¿Por qué?**

Sí. Porque todo texto narrativo debe llevar una secuencia de los hechos para poder entenderlos.

**2. ¿Qué criterios lo llevaron a considerar que el texto necesitaba un ordenamiento?**

Para poder comprenderlo, pues todo texto que lleva una secuencia es más fácil de interpretar.

**3. ¿Qué criterios utilizó para ordenar el cuento?**

Se tomó en cuenta la estructura que debe llevar cada párrafo: introducción, desarrollo y conclusión. En ese orden se organizaron los párrafos y las ideas. Si un texto no lleva ese orden no se entiende.

**4. ¿Qué diferencia hay entre el texto ordenado y el desordenado?**

El texto ordenado permite una mejor comprensión. El texto desordenado interrumpe la secuencia.

**B. Historia incompleta****5. ¿Por qué es necesario terminar la historia?**

Porque siempre se debe llegar a un final, debemos conocer cómo termina y qué le sucede al personaje principal de la historia.

**6. ¿Cuál parte cree que se ha privilegiado como la más importante? ¿Por qué?**

La parte más importante del texto es el tercer párrafo porque el disfraz que le hicieron al erizo está relacionado con la apariencia. Los demás admiran la belleza y no lo que hay por dentro.

**7. ¿Es importante que el estudiante alcance el nivel de comprensión? ¿Por qué?**

Sí es necesario porque se quiere que los estudiantes sean capaces de razonar, que comprendan el texto y que puedan relacionarlo con otros. De esta manera podrán utilizar hasta un mejor lenguaje.

**8. ¿Qué metodologías usa para alcanzar el nivel de comprensión literaria en los estudiantes?**

Se hace una lectura preliminar.

Se comenta en grupo.

Se recrea el texto mediante otro texto (pasaje).

Se asignan guías de comprensión.

**Docente 4**

**Institución a la que pertenece:** Colegio Nocturno de Bagaces

**A. Ordenamiento del cuento****1. ¿Era necesario ordenar el cuento? ¿Por qué?**

Porque no se iba a p apreciar la organización secuencial de la historia que se va a contar.

**2. ¿Qué criterios lo llevaron a considerar que el texto necesitaba un ordenamiento?**

Los criterios que me llevaron a considerar que el texto necesitaba un ordenamiento fueron; el contexto sociocultural de la obra, el análisis de la obra y el análisis interpretativo.

**3. ¿Qué criterios utilizó para ordenar el cuento?**

El lugar, las particularidades del entorno o lo que está sucediendo en la obra, las ideas que prevalecen, lo que significó y significa la obra desde su punto de vista.

**4. ¿Qué diferencia hay entre el texto ordenado y el desordenado?**

En que en el texto ordenado vamos a disfrutar las acciones que se contemplan dentro de un texto y en el desordenado no vamos a apreciar la suma de secuencias que nos da la historia narrada.

**B. Historia incompleta****5. ¿Por qué es necesario terminar la historia?**

Para poder observar a pleno juicio ¿cómo fue que culminó la historia narrada? Toda historia narrada se estructura con introducción, desarrollo, clímax y desenlace, aunque no necesariamente todas tienen ese orden.

**6. ¿Cuál parte cree que se ha privilegiado como la más importante? ¿Por qué?**

La organización secuencial de la historia. Porque las secuencias son las acciones que se contemplan dentro de un texto; es decir, se inician, se desarrollan y se terminan. En una obra literaria, como el cuento, la novela y la leyenda, la suma de las secuencias da la historia narrada.

**7. ¿Es importante que el estudiante alcance el nivel de comprensión? ¿Por qué?**

Sí es importante porque el estudiante al comprender lo que está leyendo este va a descubrir el disfrute por la lectura, va a sentir el deseo de leer, de conocer historias nuevas y así reconocerá que la lectura es muy importante.

**8. ¿Qué metodologías usa para alcanzar el nivel de comprensión literaria en los estudiantes?**

Estimulando el lenguaje en forma natural por medio del diálogo y del juego, el cerebro aprende, lo importante es el estímulo amoroso, constante, sistemático, adecuado a las condiciones del estudiante y de su familia.

**Comentarios finales:** la privación de la lectura interfiere en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes. Un estudiante con deficiencia lectura vive triste, deprimido, agresivo y angustiado.

**Docente 5**

**Institución a la que pertenece:** Colegio de Bagaces

**A. Ordenamiento del cuento****1. ¿Era necesario ordenar el cuento? ¿Por qué?**

Sí claro, porque me permite entender la historia narrada.

**2. ¿Qué criterios lo llevaron a considerar que el texto necesitaba un ordenamiento?**

El texto necesitaba un orden porque no se entendían bien las ideas, no existía relación entre los párrafos.

**3. ¿Qué criterios utilizó para ordenar el cuento? El inicio y el final del cuento.**

Luego en el desarrollo, la coherencia entre los párrafos.

**4. ¿Qué diferencia hay entre el texto ordenado y el desordenado?**

El ordenado se entiende más fácilmente, tiene una secuencia determinada: introducción, desarrollo y final; mientras que el desordenado no se entiende con claridad y hay ausencia de coherencia de ideas.

**B. Historia incompleta****5. ¿Por qué es necesario terminar la historia?**

La historia debe terminarse porque si no se entiende, el sentido del texto se pierde; es decir debe tener las partes fundamentales: introducción, desarrollo y final.



**6. ¿Cuál parte cree que se ha privilegiado como la más importante? ¿Por qué?**

El último párrafo porque es ahí donde queda la enseñanza propia del cuento.

**7. ¿Es importante que el estudiante alcance el nivel de comprensión? ¿Por qué?**

Sí es necesario, porque si no va a entender el texto, se va a sentir aburrido o frustrado, probablemente desmotivado. La lectura es un hábito que debe promoverse.

**8. ¿Qué metodologías usa para alcanzar el nivel de comprensión literaria en los estudiantes? Lectura de texto, trabajos en grupos, exposiciones, guías de trabajo.**

**Anexo 6: “Armando Historias” diagnóstico 1**



**Anexo 7: Transcripción del análisis de estudiantes de “La honda de David”  
diagnóstico 1**

**Subgrupo1**

**Título:** La virtud de David

En el primer párrafo del cuento de Augusto Monterroso (1998) del cuentario la oveja negra y otras fábulas; se muestra una descripción del personaje principal “David”. Como este presenta y tiene habilidades con la resortera “onda”. Una cita que argumenta lo mencionado es la siguiente: “...David N. cuya puntería y habilidad en el manejo de la resortera despertaba tanta envidia...”

El segundo párrafo, muestra el desarrollo de sus habilidades y la aplicación de la misma. La cita que lo argumenta es “...practicando disparos contra latas vacías...mucho más divertido ejercer contra los pájaros su habilidad...”

En el tercer párrafo, se pudo ver una gran influencia de la familia y la sociedad sobre el personaje de David, la siguiente cita ayuda a evidenciarlo “cuando los padres de David se enteraron de esta costumbre (...) afearon su conducta en términos tan ásperos y convincente que, con lágrimas en los ojos, él reconoció su culpa”.

Para concluir con el análisis de sus párrafos, en el último de ellos narra cómo se desarrolló en la milicia su habilidad. “dedicado años después a la milicia...general y con decoro...degradado y fusilado por dejar escapar con vida a una paloma mensajera enemiga”.

En el párrafo de conclusión da primero una explicación de su habilidad y hasta donde lo llevo en la vida y luego como dicha habilidad le fallo y le jugó una mala pasada, por ese motivo es asesinado.

## **Subgrupo 2**

### **Título:** La vida irónica de David

En el párrafo uno se presenta al personaje, sus habilidades y la envidia que estas despertaban en sus conocidos, como idea central. “despertaba tanta envidia y admiración en sus amigos de la vecindad y de la escuela”.

En el segundo párrafo se presenta una evolución del personaje David, porque descubre que es más divertido matar pájaros que darle a latas vacías. “David descubrió que era mucho más divertido ejercer contra los pájaros la habilidad con que Dios lo había dotado, de modo que de ahí en adelante la emprendió con todos los que se ponían a su alcance”.

En el tercer párrafo está presenta la religiosidad y se evidencia con las palabras: “David” al ser un personaje de la Biblia y “cristianamente” que se refiere a la religión. “David corría jubiloso hacia ellos y los enterraba cristianamente”.

“Con lágrimas en los ojos, él reconoció su culpa, se arrepintió sincero y durante mucho tiempo se aplicó a disparar exclusivamente sobre los otros niños”. En este párrafo se presenta cómo el personaje principal, reconoce sus errores y trata de enmendarlos con nuevas ideas, se nota entonces el paso a una nueva etapa, dejando sus actos anteriores. Y además, que sus nuevas acciones no son nada buenas, son peores más bien.

“más tarde degradado y fusilado por dejar escapar con vida una paloma mensajera del enemigo”. En esta apartado se da la presencia de la ironía en la vida de David, ya que cuando era niño sus padres lo reprimieron, y a causa de eso, él no mató la paloma y así lo matan.

### **Subgrupo 3**

#### **Título:** El nuevo David

En el cuento se da ocultamiento de habilidades hacia los padres por el temor a ser marginados “así comentaban entre ellos cuando sus padres no podían escucharlos”.

Las habilidades de David se tornaron violentas y destructivas y comenzó a asesinar pájaros, los cuales caían ensangrentados. Se menciona que Dios le dio esas habilidades y busca diversión asesinando. “descubrió que era divertido ejercer contra los pájaros la habilidad que Dios le había dotado”.

Los padres regañaron a David por su crueldad contra los pajaritos, el reconoció la culpa. Se evidencia la violencia y sed de sangre del hombre que lo destruirá a sí mismo: “afearon su conducta (...) el reconoció su culpa, se arrepintió sincero (...) se aplicó a disparar exclusivamente sobre los otros niños”.

Sus habilidades lo ayudaron a sobrevivir ante 36 hombres pero fue exterminado por no eliminar a una paloma, destacando la educación del niño por parte de los padres, que corrigieron únicamente su carácter hacia los pájaros “fusilado por dejar escapar con vida a una paloma mensajera del enemigo”.

**Temas sobresalientes:**

Las malas bases en la educación pueden conllevar a serios daños en el futuro. En cuanto a la corrección de la conducta.

Las habilidades que Dios brinda para la supervivencia humana.

La inocencia del niño y la falta de educación por parte de los padres del niño, puede conllevar a consecuencias graves por la falta de orientación en el uso de sus habilidades.

**Anexo 8: Guía de preguntas en la mesa redonda del diagnóstico 1 de estudiantes**

1. ¿Hay algo en común en todas las actividades realizadas? Si la respuesta es afirmativa, explicar qué es lo que tienen en común.
2. ¿Qué criterios usaron para ordenar la historia?
3. ¿Existe una sola secuencia en las narraciones? Justifique.
4. ¿Cuál es la importancia de la secuencia?
5. ¿Es necesaria la secuencia para alcanzar la comprensión del texto?
6. ¿Cómo encontraron un título para el cuento?
7. ¿Cómo se infiere la idea principal del cuento?

**Anexo 9: “Soy estatua” diagnóstico 1****Subgrupo 1****Subgrupo 2****Subgrupo 3**

**Anexo 10: “Armando historias” diagnóstico 2**



**Anexo 11: Transcripción del análisis de estudiantes de “La honda de David”,  
diagnóstico 2**

**Subgrupo 1**

**Título:** “El ingenuo David”

**Tema central:** la ingenuidad del niño

**4 Apartados (subtemas)**

1. La envidia de la habilidad que tenía David con la resortera “...cuya puntería y habilidad en el manejo de la resortera despertaba tanta envidia y admiración en sus amigos...”. Se muestra un hecho histórico de la biblia como “David” donde se comprueba “un nuevo David” que le da referencia a David que venció a Goliat.

2. El disfrute del dolor de los otros seres vivos “David descubrió que era mucho más divertido ejercer contra los pájaros la habilidad con que Dios lo había dotado”. En la cita anterior se ve como David no se conforma con dispararle a materia inerte sino que prefiere hacerlo con las aves.
3. El reformismo del niño. Entonces los padres tuvieron que implementar una medida de educación al niño para enseñarle lo malo que estaba haciendo “afearon su conducta en términos tan ásperos y convincentes.” En la cita anterior se demuestra cuando los padres intervinieron y tomaron medidas para que el hijo se diera cuenta de lo malo que hacía.
4. Resalto de sus buenas acciones, se aprecian como de nuevo se felicita al personaje principal por sus aportes en la guerra sin tomar en cuenta que se ha convertido en un asesino. “condecorado con las cruces más altas por matar el solo a treinta y seis hombres...” aquí podemos decir que el asumía estar en lo cierto, ya que constantemente se le felicitaba por lo que hacía.

### **Subgrupo 2**

El título escogido es “La ironía”, ya que este se relaciona con el cuento porque, el autor critica que la sociedad da más importancia a una simple paloma que a las propias personas. Esto debido a que lo que él hace de niño lo reencarna de adulto y asimismo es como aprende su error de una forma drástica y claramente irónica.

El tema central se basa en “la ironía” porque el autor lo utiliza en distintos puntos para hacer una crítica a la sociedad.



En el primer apartado abarca la línea 1 al a4. Para este primer apartado, el tema secundario s “la habilidad y asombro que causaba David en sus amigos”. En la siguiente cita se hace referente al tema: “cuya puntería y habilidad en el manejo dela resortera despertaba tanta envidia y admiración en sus amigos de la vecindada”. Como vemos, él causaba impresión ante la gente por su habilidad.

El segundo apartado, va de la línea 5 a la 11. El tema secundario de este apartado es que “aquí se hace representación de como David N es Goliat, según la biblia, en la siguiente cita se referente a este “David descubrió que era mucho más divertido ejercer contra los pájaros la habilidad que dios lo había dotado, de modo en que de ahí en adelante la emprendió con todos los que se ponían a su alcance”. David creía que tenía el poder lastimando criaturas, lastimando pájaros.

El tercer apartado va de la línea 12 a la línea 16, en este tema secundario es como David tomó afición por agredir a personas luego del consejo de sus padres lo cual lo afectaría en un futuro. La cita que hace referencia a este tema es: “él reconoció su culpa, se arrepintió sincero y convincente, con lágrimas en los ojos”. Él reconoció su error, pero desvió su afición por matar aves a lastimar niños.

El cuarto apartado va de la línea 17 a la 21 el tema secundario que se denota en este apartado es como se dice en la biblia Goliat, el asesino de hombres, en este caso, David. Haciendo referente a la siguiente cita: “condecorado con las cruces más altas por matar él solo a 36 hombres y más tarde degradado y fusilado por dejar escapar con vida una paloma mensajera del enemigo”. Aquí se demuestra como por dejar escapar a una paloma que en su infancia hubiera matado los papeles se invirtieron en el cual David se volviera víctima.

En conclusión, al cambiar su afición por matar palomas, gracias a sus padres David llega a perder su vida por dejar libre a una simple ave luego de ser condecorado por asesinar decenas de personas.

### **Subgrupo 3**

**Título:** Habilidad: de bendición a maldición.

El tema central de este cuento es el cambio que puede llegar a tener una persona por la influencia de los comentarios de los demás.

La idea central del primer apartado que abarca de la línea 1-3 es sobre como comparan a la historia bíblica de David y Goliat con David N, mediante elementos del niño que refleja inocencia y bondad al igual al David bíblico. “Niño...David...puntería y habilidad”

La idea principal del segundo apartado se compone de la línea 4-5 en este se da un presagio que insta a un cambio: “Un nuevo David...pasó el tiempo”.

En el tercer apartado que comprende desde la línea 6-12, es la maldad que puede llegar a tener un niño si sus padres no le prestan la suficiente atención ni le enseñan a diferenciar lo bueno de lo malo. “David descubrió que era mucho más divertido ejercer contra los pájaros la habilidad con que Dios lo había dotado, de modo que de ahí en adelante la emprendió con todos los que se ponían a su alcance”.

El apartado cuarto de la línea 13-16 expone la obediencia del niño ante la influencia de sus padres. “Él reconoció su culpa, se arrepintió sincero y durante mucho tiempo se aplicó a disparar exclusivamente sobre los otros niños”. Por lo anterior, el niño se

compromete a no herir más aves, sino emprenderla en contra de otros niños lo que nos demuestra que este cambio es a no matar aves.

En las líneas 17-18 se muestra el quinto apartado en donde el autor vuelve a comparar al David de la obra con el David bíblico, en este caso ambos son condecorados por matar. "...David fue ascendido a general y condecorado con las cruces más altas por matar él solo a treinta y seis hombres".

En síntesis, el autor de esta obra emplea el recurso de un intertexto el cual remonta la historia bíblica de David exponiendo una similitud entre David bíblico y el niño de la historia. A su vez, nos expresa como los comentarios sean positivos o negativos pueden afectar la actitud y acciones de las personas.

**Anexo 12: "Soy estatua" diagnóstico 2**

**Subgrupo 1**



**Grupo 2**



**Grupo 3**



### Anexo 13: "Fedra" de Emilia Macaya

#### FEDRA

##### "Afrodita":

Cuando vino Hipólito del palacio de Piteo, lo vio Fedra, noble esposa de su padre Teseo, e inspiró pasión en ella...

Hipólito, quiso que en adelante este templo se llamase el templo de Cipria".

(Eurípides. Hipólito.)

Querido esposo:

Sé que va a extrañarte mi carta. Es tanto lo que nos separa, tanto lo que evitamos conocer el uno del otro, que la falta de noticias constituye no solo la situación normal, sino el estado deseable para ambos. Últimamente, lo único constante entre nosotros ha sido el olvido. Nuestro más fuerte vínculo. Por eso habrá de sorprenderte ahora recibir noticias mías. Saber de pronto tanto sobre mí, en las dimensiones mínimas de unas cuantas hojas de papel. Romper la indiferencia y el silencio. El muro espeso del silencio. Porque hablábamos mucho antes. ¿Lo recuerdas? Hemos llegado al momento de la vida en que la única tarea sensata es revivir por la

memoria. Todos buscamos nuestro tiempo perdido. Y era precisamente a Proust a quien leía cuando te conocí, al presentarte en mi casa como el novio de mi hermana mayor.

Fuiste el hombre prohibido que conmocionó mis dieciséis años. Tan hermoso. Tan cautivamente hermoso. Tenía además la atracción del secreto, en aquel hijo desconocido cuya madre recibía un nombre hasta entonces extraño para mí. El nombre que le daba mamá cada vez que hablabas de casarte con mi hermana, porque no iba a ser su hija el segundo plato después de esa p... y se mordía los labios para no mancharse la boca ni alterar sus modales de princesa. Era la palabra siempre presente y nunca articulada hasta el final. Como la imagen que llegaste a formar en mi cerebro: persistente pero intocable, otra expresión a medio pronunciar.

Hasta que te encontré en Europa, por una casualidad inexplicable. La familia, aún no recuperada ante la boda de Luisa, menos podía aceptar lo de su muerte. Se referían a ti como el ladrón, el asesino. Y yo pasé a ser la perdida, la otra p... que recogía lo más auténtico de

tus bajos instintos. Con cuánta fuerza te amé entonces. Con cuánto horror frente al pecado, convencida como estaba de que seguías siendo el hombre prohibido. Te quería y te detestaba. Como dicen que es la pasión, un amor brindado con odio.

Pero nos casamos y fue esa nuestra primera gran equivocación. Pasaste, en un segundo, de devoto amante a marido nómada, que es la manera según la cual la sociedad convierte a sus varones en hombres responsables. Siempre los negocios, los viajes, la lucha por la supervivencia y solidez del hogar —decías—de una ciudad a otra, de un país a otra. En mi exclusiva soledad, trataba de consumir las horas, de acortarlas al máximo anulando la conciencia. Bebía mucho. Una obsesiva urgencia por compartir el hastío, las dosis de odio y culpa cuya renovación me acercaba a la ansiedad del adicto, iban imponiéndose hasta llevarme al límite de la incomunicación, que es el límite mismo de la locura. Sólo en tu compañía podía alcanzar la compleja mezcla de dolor y emoción que tanto necesitaba. Los hombres a mi alrededor, capaces de aligerarme cuerpo y alma a través de los contactos convenientes, se transformaban, por la comparación

contigo, en insulsos modelos de baratillo. No podías tener rival.

Por eso apareció Aurora. Sí, la amiga en quien viste la cura para mi aburrimiento y la solución de tu problema doméstico. Pero nunca sospechaste la multitud de formas en que Aurora fue alivio, ya jamás entenderás ni entenderán los de tu sexo, lo difícil que es sumar el más y el menos. Es extenuante tratar de entenderse con otro ser que construye su cuerpo en aristas y no en redondeces, que siente sin altibajos cíclicos, que piensa sin temblor de piel, que eyacula con apremio en lugar de menstruar con largueza. Por Aurora aprendí el sencillo lenguaje de la mirada, la perfecta conjunción de ciclos y sentimientos, la sonrisa con valor de revelación plena, la especial complicidad cuando existen linderos comunes en la topografía corporal. En efecto, solo la mujer podía sustituirte: con ella la comparación resultaba del todo imposible.

Estarás sorprendido y tal vez una mueca de disgusto deforma ahora tu boca. O quizás recurras a la indignación y al reproche. Todas las reacciones las he visto y las conozco. Las tuve frente a mis ojos de la manera más dura en que pueden recibirse.

¿Te hablé ya de tu hijo? La descendencia oculta, el desliz de juventud que casi te cuesta el amor de mi hermana. Un día apareció por casa. Así, sin más: aquí estoy, me llaman el bastardo. Jamás hallaré la forma de reproducir la conmoción de piel y mente en el rayo fugaz de ese momento. Te volvía a ver veinte años atrás, de nuevo abría la puerta para encontrarte allí, intacto, atizando una vez más el fuego virgen de mis dieciséis años. Recuperada del asombro, la magia frente al misterio, la capacidad de ensueño. Percibí un extraño peso en mi cabeza y el olor a juventud recién abierta brotado de aquel cuerpo magnífico, me hizo notar, dolorosamente, las prensas que sujetaban mi pelo en la austeridad del moño. Me solté la cabellera y poco a poco, fueron cayendo a mis pies pudores y tiempos idos.

Desde su llegada, cada vez que alzaba los ojos lo encontraba. Quizás me había imaginado un poco más vieja, porque mi aspecto, evidentemente, le resultó simpático. Las horas se llenaban con sensaciones nuevas que creía muertas ya hacía tiempo, en algún remoto lugar de mi pasado. Descubría su perfume en los sillones que ocupaba, en los cuartos habitados por él. Cada

mañana terminaba de dibujar su cuerpo en las arrugas de las sábanas aún tibias y podía adivinar sus pasos entre la multitud de transeúntes, mucho antes de que tocara la puerta.

Aurora fue percatándose de mi mirada huidiza. En ocasiones, una equivocación de nombres en el momento menos adecuado aumentaba la turbación en que me desenvolvía. Cierta tarde en la cual pretendía recuperar conmigo en la alcoba algo del terreno perdido, una mano vigorosa abrió repentinamente la puerta y frente a mí quedaron aquellos ojos horrorizados, en intensa mezcla de indignación y repugnancia. De pie junto a la cama, Aurora, tratando de cubrir su desnudez con el extremo de la sábana, era la viva imagen de la Venus de Botticelli.

Desde entonces no he vuelto a verlo. Algunos días después envió a un amigo para retirar el equipaje y preguntar cuándo volvías. Sé que piensa contártelo todo, por lo que he decidido anticiparme y ser yo quien rompa el silencio. Tómalo como un escape a mi ansiedad. O como muestra de mi horror. En cualquier caso, comprendo que disculpas y perdones sobran ya en nuestras vidas. No siempre terminan las cosas como pensamos que fuesen en el

momento de hacer los juramentos. Comprobar esto ha sido, quizás, lo más doloroso de todo.

\* \* \*

Dobló la carta en dos partes, luego en cuatro. Miró la chimenea encendida y el reflejo rojizo en la superficie inmaculada de la pistola. Con lentitud, comenzó a romper las páginas apenas terminadas, aún sin firmar. Mil

diminutos pedazos llovieron sobre el calor de las llamas. Dejó caer el cuerpo en el sillón y observó de nuevo el fuego mientras la mano, en lenta caricia, se deslizaba por la longitud del cañón, hacia el nácar labrado de la empuñadura.

**Emilia Macaya Trejos**

*La sombra en el espejo*

**Anexo 14: “Carta a una señorita en París” de Julio Cortázar.**

Andrée, yo no quería venirme a vivir a su departamento de la calle Suipacha. No tanto por los conejitos, más bien porque me duele ingresar en un orden cerrado, construido ya hasta en las más finas mallas del aire, esas que en su casa preservan la música de la lavanda, el aletear de un cisne con polvos, el juego del violín y la viola en el cuarteto de Rará. Me es amargo entrar en un ámbito donde alguien que vive bellamente lo ha dispuesto todo como una reiteración visible de su alma, aquí los libros (de un lado en español, del otro en francés e inglés), allí los almohadones verdes, en este preciso sitio de la mesita el cenicero de cristal que parece el corte de una pompa de jabón, y siempre un perfume, un sonido, un crecer de plantas, una fotografía del amigo muerto, ritual de bandejas con té y tenacillas de azúcar... Ah, querida Andrée, qué difícil oponerse, aun aceptándolo con entera sumisión del propio ser, al orden minucioso que una mujer instaura en su liviana residencia. Cuán culpable tomar una tacita de metal y ponerla al otro extremo de la mesa, ponerla allí simplemente porque uno ha traído sus diccionarios ingleses y es de este lado, al alcance de la mano, donde habrán de estar. Mover esa tacita vale por un horrible rojo inesperado en medio de una modulación de Ozenfant, como si de golpe las cuerdas de todos los contrabajos se rompieran al mismo tiempo con el mismo espantoso chicotazo en el instante más callado de una sinfonía de Mozart. Mover esa tacita altera el juego de relaciones de toda la casa, de cada objeto con otro, de cada momento de su alma con el alma entera de la casa y su habitante lejana. Y yo no



puedo acercar los dedos a un libro, ceñir apenas el cono de luz de una lámpara, destapar la caja de música, sin que un sentimiento de ultraje y desafío me pase por los ojos como un bando de gorriones.

Usted sabe por qué vine a su casa, a su quieto salón solicitado de mediodía. Todo parece tan natural, como siempre que no se sabe la verdad. Usted se ha ido a París, yo me quedé con el departamento de la calle Suipacha, elaboramos un simple y satisfactorio plan de mutua convivencia hasta que septiembre la traiga de nuevo a Buenos Aires y me lance a mí a alguna otra casa donde quizá... Pero no le escribo por eso, esta carta se la envío a causa de los conejitos, me parece justo enterarla; y porque me gusta escribir cartas, y tal vez porque llueve.

Me mudé el jueves pasado, a las cinco de la tarde, entre niebla y hastío. He cerrado tantas maletas en mi vida, me he pasado tantas horas haciendo equipajes que no llevaban a ninguna parte, que el jueves fue un día lleno de sombras y correas, porque cuando yo veo las correas de las valijas es como si viera sombras, elementos de un látigo que me azota indirectamente, de la manera más sutil y más horrible. Pero hice las maletas, avisé a la mucama que vendría a instalarme, y subí en el ascensor. Justo entre el primero y segundo piso sentí que iba a vomitar un conejito. Nunca se lo había explicado antes, no crea que por deslealtad, pero naturalmente uno no va a ponerse a explicarle a la gente que de cuando en cuando vomita un conejito. Como siempre me ha sucedido estando a solas, guardaba el hecho igual que se guardan tantas constancias de lo que acaece (o hace uno acaecer) en la privacidad total. No me lo reproche, André, no me lo reproche. De cuando en cuando me ocurre vomitar un conejito. No es razón para no vivir en cualquier casa, no es razón para que uno tenga que avergonzarse y estar aislado y andar callándose.

Cuando siento que voy a vomitar un conejito me pongo dos dedos en la boca como una pinza abierta, y espero a sentir en la garganta la pelusa tibia que sube como una efervescencia de sal de frutas. Todo es veloz e higiénico, transcurre en un brevísimo instante. Saco los dedos de la boca, y en ellos traigo sujeto por las orejas a un conejito blanco. El conejito parece contento, es un conejito normal y perfecto, sólo que muy pequeño, pequeño como un conejillo de chocolate, pero blanco y enteramente un conejito. Me lo pongo en la palma de la mano, le alzo la pelusa con una caricia de los

dedos, el conejito parece satisfecho de haber nacido y bulle y pega el hocico contra mi piel, moviéndolo con esa trituración silenciosa y cosquilleante del hocico de un conejo contra la piel de una mano. Busca de comer y entonces yo (hablo de cuando esto ocurría en mi casa de las afueras) lo saco conmigo al balcón y lo pongo en la gran maceta donde crece el trébol que a propósito he sembrado. El conejito alza del todo sus orejas, envuelve un trébol tierno con un veloz molinete del hocico, y yo sé que puedo dejarlo e irme, continuar por un tiempo una vida no distinta a la de tantos que compran sus conejos en las granjas.

Entre el primero y segundo piso, Andréé, como un anuncio de lo que sería mi vida en su casa, supe que iba a vomitar un conejito. En seguida tuve miedo (¿o era extrañeza? No, miedo de la misma extrañeza, acaso) porque antes de dejar mi casa, sólo dos días antes, había vomitado un conejito y estaba seguro por un mes, por cinco semanas, tal vez seis con un poco de suerte. Mire usted, yo tenía perfectamente resuelto el problema de los conejitos. Sembraba trébol en el balcón de mi otra casa, vomitaba un conejito, lo ponía en el trébol y al cabo de un mes, cuando sospechaba que de un momento a otro... entonces regalaba el conejo ya crecido a la señora de Molina, que creía en un *hobby* y se callaba. Ya en otra maceta venía creciendo un trébol tierno y propicio, yo aguardaba sin preocupación la mañana en que la cosquilla de una pelusa subiendo me cerraba la garganta, y el nuevo conejito repetía desde esa hora la vida y las costumbres del anterior. Las costumbres, Andréé, son formas concretas del ritmo, son la cuota del ritmo que nos ayuda a vivir. No era tan terrible vomitar conejitos una vez que se había entrado en el ciclo invariable, en el método. Usted querrá saber por qué todo ese trabajo, por qué todo ese trébol y la señora de Molina. Hubiera sido preferible matar en seguida al conejito y... Ah, tendría usted que vomitar tan sólo uno, tomarlo con dos dedos y ponérselo en la mano abierta, adherido aún a usted por el acto mismo, por el aura inefable de su proximidad apenas rota. Un mes distancia tanto; un mes es tamaño, largos pelos, saltos, ojos salvajes, diferencia absoluta Andréé, un mes es un conejo, hace de veras a un conejo; pero el minuto inicial, cuando el copo tibio y bullente encubre una presencia inajenable... Como un poema en los primeros minutos, el fruto de una noche de Idumea: tan de uno que uno mismo... y después tan no uno, tan aislado y distante en su llano mundo blanco tamaño carta.

Me decidí, con todo, a matar el conejito apenas naciera. Yo viviría cuatro meses en su casa: cuatro –quizá, con suerte, tres- cucharadas de alcohol en el hocico. (¿Sabe usted que la misericordia permite matar instantáneamente a un conejito dándole a beber una cucharada de alcohol? Su carne sabe luego mejor, dicen, aunque yo... Tres o cuatro cucharadas de alcohol, luego el cuarto de baño o un piquete sumándose a los desechos.)

Al cruzar el tercer piso el conejito se movía en mi mano abierta. Sara esperaba arriba, para ayudarme a entrar las valijas... ¿Cómo explicarle que un capricho, una tienda de animales? Envolví el conejito en mi pañuelo, lo puse en el bolsillo del sobretodo dejando el sobretodo suelto para no oprimirlo. Apenas se movía. Su menuda conciencia debía estarle revelando hechos importantes: que la vida es un movimiento hacia arriba con un clic final, y que es también un cielo bajo, blanco, envolvente y oliendo a lavanda, en el fondo de un pozo tibio.

Sara no vio nada, la fascinaba demasiado el arduo problema de ajustar su sentido del orden a mi valija-ropero, mis papeles y mi displicencia ante sus elaboradas explicaciones donde abunda la expresión «por ejemplo». Apenas pude me encerré en el baño; matarlo ahora. Una fina zona de calor rodeaba el pañuelo, el conejito era blanquísimo y creo que más lindo que los otros. No me miraba, solamente bullía y estaba contento, lo que era el más horrible modo de mirarme. Lo encerré en el botiquín vacío y me volví para desempacar, desorientado pero no infeliz, no culpable, no jabonándome las manos para quitarles una última convulsión.

Comprendí que no podía matarlo. Pero esa misma noche vomité un conejito negro. Y dos días después uno blanco. Y a la cuarta noche un conejito gris.

Usted ha de amar el bello armario de su dormitorio, con la gran puerta que se abre generosa, las tablas vacías a la espera de mi ropa. Ahora los tengo ahí. Ahí dentro. Verdad que parece imposible; ni Sara lo creería. Porque Sara nada sospecha, y el que no sospeche nada procede de mi horrible tarea, una tarea que se lleva mis días y mis noches en un solo golpe de rastrillo y me va calcinando por dentro y endureciendo como esa estrella de mar que ha puesto usted sobre la bañera y que a cada baño parece llenarle a uno el cuerpo de sal y azotes de sol y grandes rumores de la profundidad.

De día duermen. Hay diez. De día duermen. Con la puerta cerrada, el armario es una noche diurna solamente para ellos, allí duermen su noche con sosegada obediencia. Me llevo las llaves del dormitorio al partir a mi empleo. Sara debe creer que desconfío de su honradez y me mira dubitativa, se le ve todas las mañanas que está por decirme algo, pero al final se calla y yo estoy tan contento. (Cuando arregla el dormitorio, de nueve a diez, hago ruido en el salón, pongo un disco de Benny Carter que ocupa toda la atmósfera, y como Sara es también amiga de saetas y pasodobles, el armario parece silencioso y acaso lo esté, porque para los conejitos transcurre ya la noche y el descanso.)

Su día principia a esa hora que sigue a la cena, cuando Sara se lleva la bandeja con un menudo tintinear de tenacillas de azúcar, me desea buenas noches –sí, me las desea, Andrée, lo más amargo es que me desea las buenas noches- y se encierra en su cuarto y de pronto estoy yo solo, solo con el armario condenado, solo con mi deber y mi tristeza.

Los dejo salir, lanzarse ágiles al asalto del salón, oliendo vivaces el trébol que ocultaban mis bolsillos y ahora hace en la alfombra efímeras puntillas que ellos alteran, remueven, acaban en un momento. Comen bien, callados y correctos, hasta ese instante nada tengo que decir, los miro solamente desde el sofá, con un libro inútil en la mano –yo que quería leerme todos sus Giraudoux, Andrée, y la historia argentina de López que tiene usted en el anaquel más bajo-; y se comen el trébol.

Son diez. Casi todos blancos. Alzan la tibia cabeza hacia las lámparas del salón, los tres soles inmóviles de su día, ellos que aman la luz porque su noche no tiene luna ni estrellas ni faroles. Miran su triple sol y están contentos. Así es que saltan por la alfombra, a las sillas, diez manchas livianas se trasladan como una moviente constelación de una parte a otra, mientras yo quisiera verlos quietos, verlos a mis pies y quietos –un poco el sueño de todo dios, Andrée, el sueño nunca cumplido de los dioses-, no así insinuándose detrás del retrato de Miguel de Unamuno, en torno al jarrón verde claro, por la negra cavidad del escritorio, siempre menos de diez, siempre seis u ocho y yo preguntándome dónde andarán los dos que faltan, y si Sara se levantara por cualquier cosa, y la presidencia de Rivadavia que yo quería leer en la historia de López.

No sé cómo resisto, Andrée. Usted recuerda que vine a descansar a su casa. No es culpa mía si de cuando en cuando vomito un conejito, si esta mudanza me alteró también por

dentro –no es nominalismo, no es magia, solamente que las cosas no se pueden variar así de pronto, a veces las cosas viran brutalmente y cuando usted esperaba la bofetada a la derecha-. Así, Andréé, o de otro modo, pero siempre así.

Le escribo de noche. Son las tres de la tarde, pero le escribo en la noche de ellos. De día duermen ¡Qué alivio esta oficina cubierta de gritos, órdenes, máquinas Royal, vicepresidentes y mimeógrafos! Qué alivio, qué paz, qué horror, Andréé! Ahora me llaman por teléfono, son los amigos que se inquietan por mis noches recoletas, es Luis que me invita a caminar o Jorge que me guarda un concierto. Casi no me atrevo a decirles que no, invento prolongadas e ineficaces historias de mala salud, de traducciones atrasadas, de evasión Y cuando regreso y subo en el ascensor ese tramo, entre el primero y segundo piso me formulo noche a noche irremediamente la vana esperanza de que no sea verdad.

Hago lo que puedo para que no destrocen sus cosas. Han roído un poco los libros del anaquel más bajo, usted los encontrará disimulados para que Sara no se dé cuenta. ¿Quería usted mucho su lámpara con el vientre de porcelana lleno de mariposas y caballeros antiguos? El trizado apenas se advierte, toda la noche trabajé con un cemento especial que me vendieron en una casa inglesa –usted sabe que las casas inglesas tienen los mejores cementos- y ahora me quedo al lado para que ninguno la alcance otra vez con las patas (es casi hermoso ver cómo les gusta pararse, nostalgia de lo humano distante, quizá imitación de su dios ambulando y mirándolos hosco; además usted habrá advertido –en su infancia, quizá- que se puede dejar a un conejito en penitencia contra la pared, parado, las patitas apoyadas y muy quieto horas y horas).

A las cinco de la mañana (he dormido un poco, tirado en el sofá verde y despertándome a cada carrera afelpada, a cada tintineo) los pongo en el armario y hago la limpieza. Por eso Sara encuentra todo bien aunque a veces le he visto algún asombro contenido, un quedarse mirando un objeto, una leve decoloración en la alfombra y de nuevo el deseo de preguntarme algo, pero yo silbando las variaciones sinfónicas de Franck, de manera que nones. Para qué contarle, Andréé, las minucias desventuradas de ese amanecer sordo y vegetal, en que camino entredormido levantando cabos de trébol, hojas sueltas, pelusas blancas, dándome contra los muebles, loco de sueño, y mi Gide que se atrasa, Troyat que no he traducido, y mis respuestas a una señora lejana que estará

preguntándose ya si... para qué seguir todo esto, para qué seguir esta carta que escribo entre teléfonos y entrevistas.

Andrée, querida Andrée, mi consuelo es que son diez y ya no más. Hace quince días contuve en la palma de la mano un último conejito, después nada, solamente los diez conmigo, su diurna noche y creciendo, ya feos y naciéndoles el pelo largo, ya adolescentes y llenos de urgencias y caprichos, saltando sobre el busto de Antinoo (¿es Antinoo, verdad, ese muchacho que mira ciegamente?) o perdiéndose en el living, donde sus movimientos crean ruidos resonantes, tanto que de allí debo echarlos por miedo a que los oiga Sara y se me aparezca horripilada, tal vez en camisón –porque Sara ha de ser así, con camisón- y entonces... Solamente diez, piense usted esa pequeña alegría que tengo en medio de todo, la creciente calma con que franqueo de vuelta los rígidos cielos del primero y el segundo piso.

Interrumpí esta carta porque debía asistir a una tarea de comisiones. La continúo aquí en su casa, Andrée, bajo una sorda grisalla de amanecer. ¿Es de veras el día siguiente, Andrée? Un trozo en blanco de la página será para usted el intervalo, apenas el puente que une mi letra de ayer a mi letra de hoy. Decirle que en ese intervalo todo se ha roto, donde mira usted el puente fácil oigo yo quebrarse la cintura furiosa del agua, para mí este lado del papel, este lado de mi carta no continúa la calma con que venía yo escribiéndole cuando la dejé para asistir a una tarea de comisiones. En su cúbica noche sin tristeza duermen once conejitos; acaso ahora mismo, pero no, no ahora. En el ascensor, luego, o al entrar; ya no importa dónde, si el cuándo es ahora, si puede ser en cualquier ahora de los que me quedan.

Basta ya, he escrito esto porque me importa probarle que no fui tan culpable en el destrozo insalvable de su casa. Dejaré esta carta esperándola, sería sórdido que el correo se la entregara alguna clara mañana de París. Anoche di vuelta los libros del segundo estante, alcanzaban ya a ellos, parándose o saltando, royeron los lomos para afilarse los dientes –no por hambre, tienen todo el trébol que les compro y almaceno en los cajones del escritorio. Rompieron las cortinas, las telas de los sillones, el borde del autorretrato de Augusto Torres, llenaron de pelos la alfombra y también gritaron, estuvieron en círculo bajo la luz de la lámpara, en círculo y como adorándome, y de pronto gritaban, gritaban como yo no creo que griten los conejos.



He querido en vano sacar los pelos que estropean la alfombra, alisar el borde de la tela roída, encerrarlos de nuevo en el armario. El día sube, tal vez Sara se levante pronto. Es casi extraño que no me importe verlos brincar en busca de juguetes. No tuve tanta culpa, usted verá cuando llegue que muchos de los destrozos están bien reparados con el cemento que compré en una casa inglesa, yo hice lo que pude para evitarle un enojo... En cuanto a mí, del diez al once hay como un hueco insuperable. Usted ve: diez estaba bien, con un armario, trébol y esperanza, cuántas cosas pueden construirse. No ya con once, porque decir once es seguramente doce, André, doce que serán trece. Entonces está el amanecer y una fría soledad en la que caben la alegría, los recuerdos, usted y acaso tantos más. Está este balcón sobre Suipacha lleno de alba, los primeros sonidos de la ciudad. No creo que les sea difícil juntar once conejitos salpicados sobre los adoquines, tal vez ni se fijen en ellos, atareados con el otro cuerpo que conviene llevarse pronto, antes de que pasen los primeros colegiales.

**Julio Cortázar**

**Bestiario (1951)**

**Anexo 15: Transcripción de las cartas de estudiantes “Si yo fuera Juan”**

Estudiante 1:

Washington, Estados Unidos

22 de octubre del 2013

Amada familia:

Mamita sé que vas a ser la primera persona que va a leer esta carta por ello te pido que le digas a mi Tita que me encuentro bien, ya sabes que ella se preocupa mucho. Dile a mi papá o lee esta carta junto a él. Les expreso que este país es enorme y muy frío, me encuentro entusiasmada porque me han dicho que aquí nieva, jamás he visto tantos edificios enormes, más grandes que el árbol de Guanacaste que hay en la

casa. Me hace falta tu deliciosa comida, el arroz y los frijolitos, aquí como, así que tranquilos porque todos los días tengo la comidita un poco fría, ya sabes por el clima. He estado buscando empleo, muchos me lo han negado por ser ilegal, pero no pierdo la esperanza de encontrar uno bueno donde me gane mucha plata y les pueda enviar. Dile a mi papa que lo quiero mucho, diga que lo amo ja ja y se porte bien. Denle mi cariño a Volcán. No se preocupen porque me encuentro bien.

Los ama. Yuliana

Estudiante 2:

22-10-2013

Japón

Queridos Padres

Les quería decir que me encuentro bien, he pasado por problemas económicos muy fuertes, pero saldré adelante. Solo quería decirles que los quiero mucho y me esforzare para poder regresar y salir de este problema económico. Tranquilos no se preocupen por mi, conoci un amigo que espero muy pronto me ayudara, tengo las esperanzas de volvernos a ver y enviarle dinero, yo se que juntos vamos a salir de esto,



perdón por todo lo que cometí, y por no haberte dado una mejor condición económica, pero voy a esforzarme y vas a ver que todo va a salir bien.

Los amo

Atte: Mariela

Estudiante 3:

22 de octubre 2013

Querida mamita:

Pensé que venirme de este país sería una gran oportunidad para poder conseguir un buen trabajo y mandarte platita para la casa, y que así podrías comprar el arrocito y los frijoltos, pero no fue así mamita.

Aquí no conozco a nadie, no entiendo nada, nadie me ayuda ni se acercan a mí. Estoy viviendo en un cuartillo que la verdad no tengo ni idea de quién es pero nadie me ha sacado de aquí. Lo que como es algún sobro que me encuentro en las afueras de algún restaurant o en la mesa de algún puesto de comida.

Lamento mucho haber fallado mamita, pero te prometo con mi vida que trataré de conseguir un trabajito para así poder mandarte platita y puedas comer. Prometo

hacerte sentir orgullosa de mi y cuando recoja bastante platita volveré o te mandaré una ropa de marca que venden aquí, muy bonita mamita.

Recuerde que por usted vivo y por usted saldré adelante. Cuidese mucho mamita linda y no olvide que mientras yo viva trataré de darle lo mejor.

Te ama y se despide tu hija

Hillary

Estudiante 4

21 octubre 2013

New York, EE UU

Querida mami:

Le escribo para decirle que no se preocupe por mi que todo va a salir bien que reze mucho por mi y por ustedes que aquí todo es muy diferente pero que ya me voy acostumbrando, me hace mucha falta llegar del cole y verlos, molestarlos, vacilar con todos, que papi me escriba un mensaje, ver al gordo y pedirle besos, molestar a la Guti, pelear y hablar con José y molestarlo, para mi todo ha sido muy difícil sin tenerlos cerca pero se que todo tiene un motivo y que con Diosito todo va a salir bien, no se preocupen por mi que apenas recoja plata se los mando como sea, yo se que nos va a ir muy bien,

saludos al gordo, y dele un abrazote a papi y a todos, dígale a abuela que la quiero mucho y a mis abuelos también, a todos los quiero mucho y espero verlos pronto.

PD: te amo mucho mami, dígale a todos que los amo que son la mejor familia del mundo y mi mayor bendición, gracias por todo y espero verlos pronto. Los amo mucho

Atte: Daniela J.

Estudiante 5:

Nunca Jamás

22 octubre 2013

Mami se que económicamente en casa no están bien...yo lo estoy relativamente y pensar que nada funciona alla es motivo a luchar, pese, a ello aún no lleo a donde Dios quiera enviarme. Solo se que deseo volver, xk me hace falta todo. Pero primero, necesito ayudar. Te amo mucho. Espero que cuides de todo. Me hace falta. Se que cuando llegue me devuelvo. Y encontrare el medio para suplir económicamente mis gastos aquí. Dios te cuide Te proteja.

Vivi

No quiero escribir por ahorita xk se me van a salir las lagrimas, requiero fuerzas, resa x mi x lo necesité mucho. Perdon y gracias x no se si estaré haciendo bien.

Estudiante 6:

Boston, Estados Unidos

22 de octubre de 2013

Hola maa:

Te escribo esta carta mami para contarte como me va aca en esta hermosa ciudad, porque te cuento es muy lindo aca y usted sabe que fue lo que mas he deseado en esta vida estar en los estados, pero te cuento mami aca no es muy fácil a como uno lo ve en la tele. Me busque un trabajo, no es muy fácil pero diay por lo menos gano algo para sobrevivir y para ustedes, perdón mami no es mucho pero es todo lo que puede conseguir y todo este esfuerzo lo hago para demostrarte que yo soy capaz y confie en mi misma para salir adelante.

Con mucho amor Raquel tu hija, te amo

Estudiante7:

22/10/2013

Mi madre

Tengo ganas de ver a mi familia de vivir los momentos tan lindos que vivíamos extraño a mi gente.

Pero siento que desde que llegue a EEUU la vida es mas dura y la gente no es igual la comida es la necesaria del día pero se que en algún momento tendre un mejor trabajo que el que Ahorita tengo.

Espero un día poder volver a compartir y sacarlos de la inmunda como dicen en mi barrio.

La quiere su hijo Mainor Andres

Estudiante 8:

Estados Unidos

22/10/2013

Hola Ma, espero que este bien por allá quiero que sepan que en estos momentos estoy bien, pero quinsabe luego, últimamente no he podido comer y cuando lo hago tengo que pedir en la calle, el ultimo dinero que les envie fue de lo poco que pude guardar la semana pasada, tuve que dormir en una casa prestada de madera casi se esta cayendo pero al menos me protege un poco, el señor que me dio albergue me regalo un colchón, La semana pasada tuve que buscar comida en un basurero.

Supongo que esta va a ser mi última carta no espero que comprendas esto que he escrito pero te quiero, quiero a papi y a gabri.

Daniel Morera

Estudiante 9:

Guadalajara, México

22 de octubre 2013

Querida madre.

Mediante esta carta quisiera expresarte lo mucho que te quiero, y aprecio el gran esfuerzo que hiciste para que yo pudiera venir a buscar trabajo en Texas. La verdad es que aun no lo he conseguido, pero estoy haciendo lo posible para que me den empleo en un rancho que queda en Houston, donde podre trabajar con caballos y ganar lo suficiente para enviarte dinero a ti, para todo lo que necesites.

Para mi usted es lo más importante y hare hasta lo posible para costear todas sus necesidades, le prometo que no la voy a decepcionar.

Recuerde escribirme me gustaría estar al tanto de usted, de si le falta algo o está mal de salud, le juro que apenas tenga suficiente dinero se lo haré llegar.

Recuerde que la amo sobre todas las cosas y que todo lo que hago, es por usted.

La quiero mucho

Clifford lokvist Gamboa

Estudiante 11:

New York, Estados Unidos. 2013

Querida mamá:

Tal y como te dije antes de venir, esto no va a ser rápido ni fácil. Me encuentro bien, tengo algo de dinero, tengo trabajo y estoy viviendo bien. Me estoy esforzando mucho pero es muy duro poder conseguir dinero y un buen trabajo aquí, sin embargo se que con el tiempo, dedicación y la ayuda de Dios voy a poder seguir adelante y cumplir con mi propósito.

Todos los días pienso en ti. Y en poder volverte a ver, sólo te pido que no te preocupes por mi.

Con cariño Cristian.



Estudiante 12:

Estados Unidos

22 de octubre 2013

Hola madre:

Madre ya llegue a los Estados, vieras que me costo pasar pero pude llegar muchas personas murieron pero tuve suerte ya casi no tengo plata solo tengo 10 000 y acá son 5000 pesos, muy pronto conseguiré trabajo para que puedan comer y comprarse ropa salir y darle cosas a mani, los extraño mucho.

Cuando llegue aca me tope con una mujer que me ofrecio trabajar en la prostitución dijo que salía muy bien, ya que a los gringos les gusta las latinas, igual no voy a trabajar en eso, aca es frío y con lo que sabía de ingles hay medio habe con una señora y me dio hospedaje.

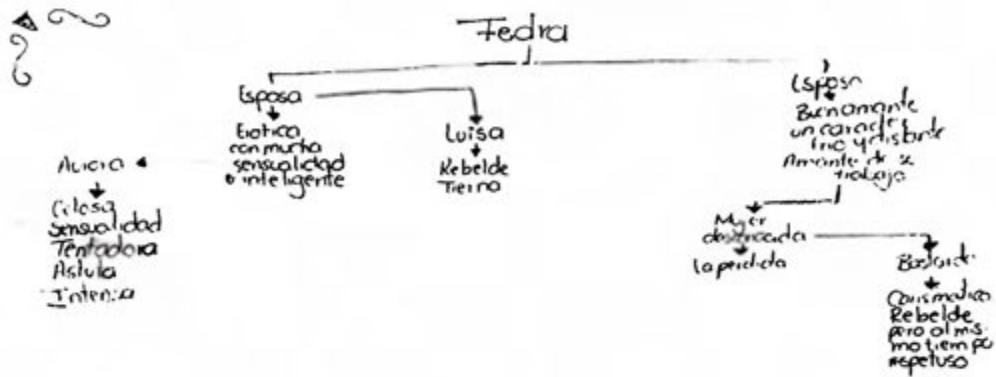
Ella me recuerda mucho a ustedes un poco brava, me dijo que tenia que ayudar, y como vos sabes a mi no me gusta ni modo a adaptarme que me queda, muy proto les estare enviando plata dígame a papi que no sea tan bravo que luego se muere de un infarto que cuide a mani a Frank y a Marco- lo amo.

Los quiero mucho

Lulú

## Anexo 16: Transcripciones de los árboles de relaciones

Estudiante 1:

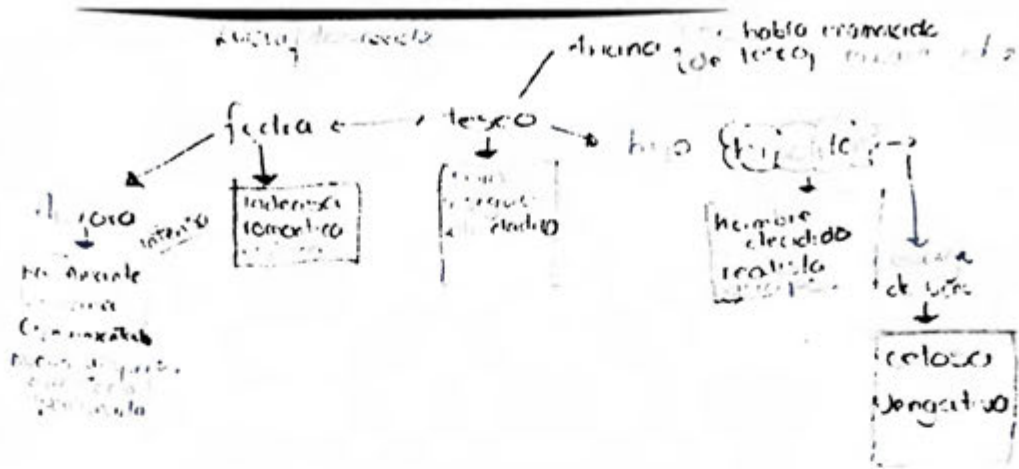


Juliana 11-B ☺

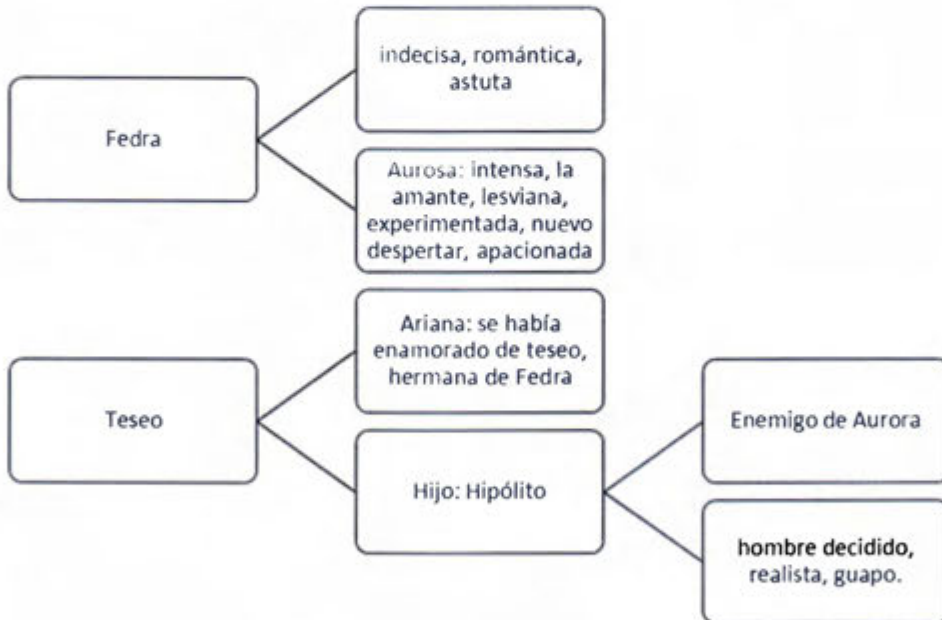
### Transcripción



Estudiante 2:



**Transcripción:**



Estudiante 3:

Aurora → A veces se frustra por que a veces se depende de ella  
 Hijo → tranquilo, con muchos valores, retraído, apuesto  
 Esposa → Intensa, apasionada, amorosa, irrespetuosa, romántica,  
 egoísta. El esposo es despreocupado, desamoroso, egoísta, con una gran personalidad.  
 Hermana mayor → tranquila, aburrida, poco amorosa.

no. Deseo

#### **Transcripción:**

Aurora: apasionada, necesitaba amor, con experiencia en el amor.

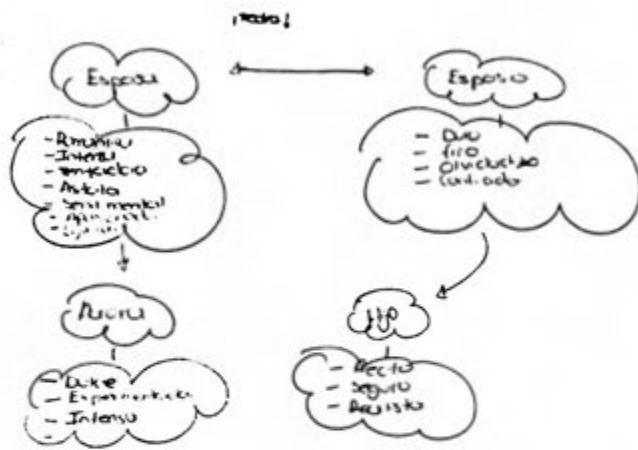
Hijo: tranquilo, con muchos valores, retraído, apuesto.

Esposa: intensa, apasionada, amorosa, irrespetuosa, romántica.

Esposo: despreocupado, desamoroso, egoísta, con una gran personalidad.

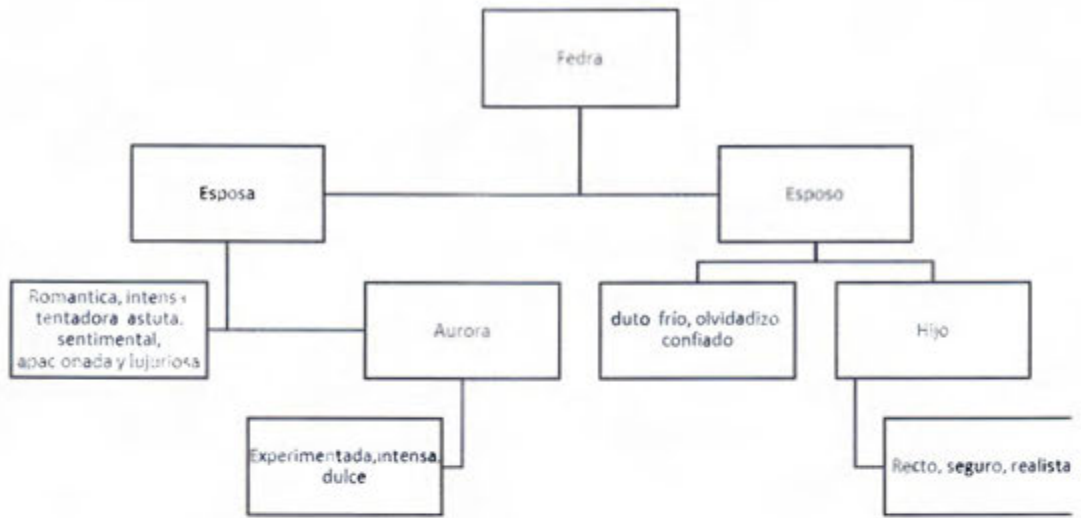
Hermana mayor: tranquila, aburrida, poco amorosa.

Estudiante 4:



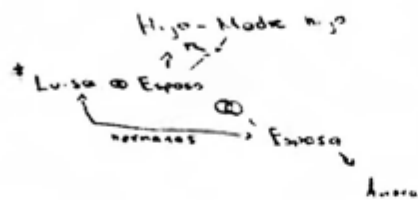
*Daniel Jarama Miguil*

**Transcripción:**



**Estudiante 5:**

## Mapa Conceptual: Personajes



Luisa: está muerta  
(Personaje referencial)

Esposo: Confuso, astuto, (al inicio) = hermoso frívolo  
(fin) = simpático, interesante

despreocupa  
Hijo del Esposo: Inicial - Despreocupado y luego desprecioso y molesto, realista, guapo inseguro.

Esposa: Ansiosa frustrada, asquiada, aburrida (fin)  
Animada, simpática, astuta, caprichosa

Aurora: Alegre, cariñosa, comprensiva, astuta

Madre del hijo: Personaje referencial  
Identifica a "la otra", de juventud

Marcela U...  
Génesis Pérez

Luisa: está muerta (personaje referencial)

Esposo: confuso, astuto, hermoso, frívolo, simpático, interesante.

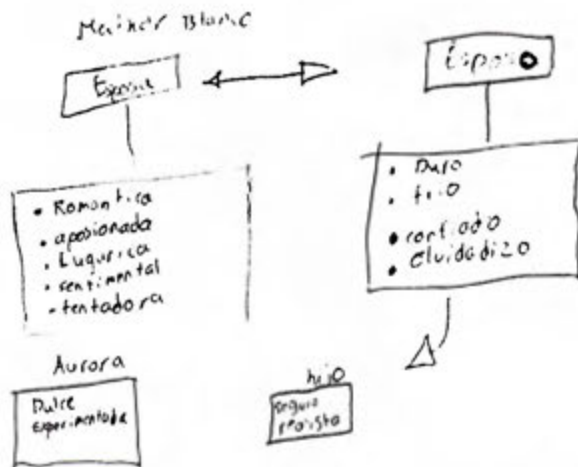
Hijo del esposo: (al inicio) ilusionado y luego decepcionado, molesto, realista, guapo pero inseguro.

Esposa: ansiosa, frustrada, asquiada, aburrida, animada, simpática, astuta, caprichosa y tentadora.

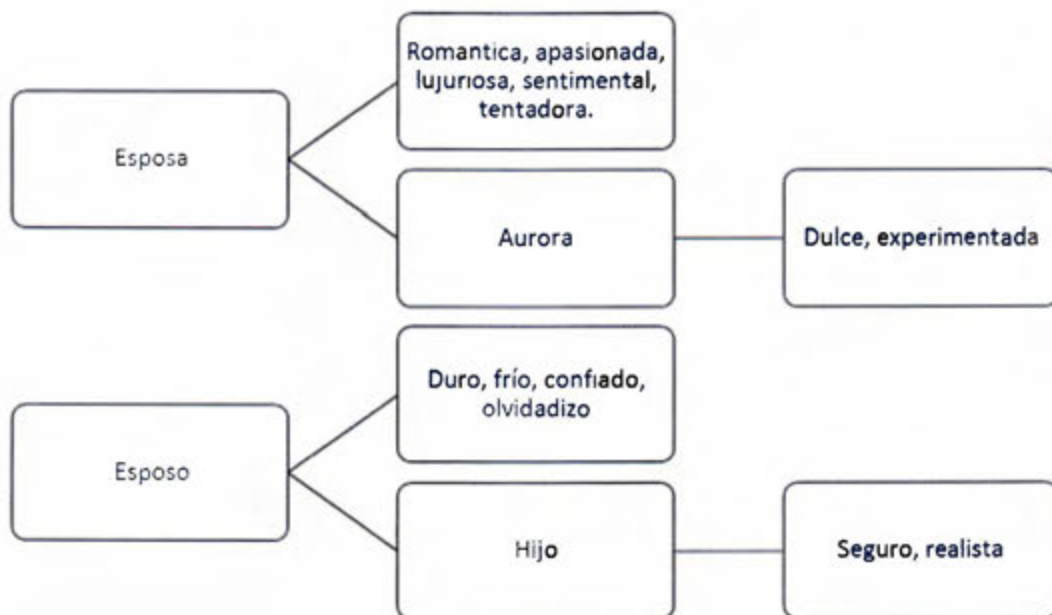
Aurora: alegre, cariñosa, comprensiva, astuta.

Madre del hijo: personaje referencial, identifica a "la otra" de juventud.

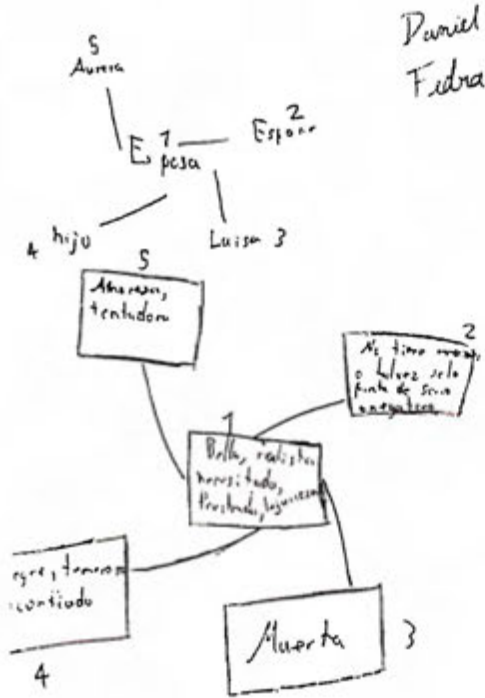
Estudiante 6:



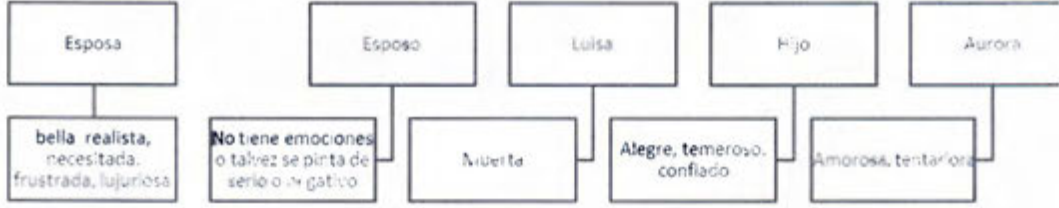
### Transcripción:



Estudiante 7:



Transcripción:



Estudiante 9:



— 100 —

Esposa: la otra, romántica, lujuriosa, degradación, astuta.

1

Esposo: atractivo, infiel, corrupto, confiado, trabajador, despreocupado,  
marido nómada, inconforme.

Luisa: la buena de la familia.

Aurora: amanece, celosa, apasionada.

Bastardo: seguro, atractivo, realista, temeroso.

10

celos, amor al que le...

Esposa: la otra, romántica, lujuriosa, degradación, astuta.

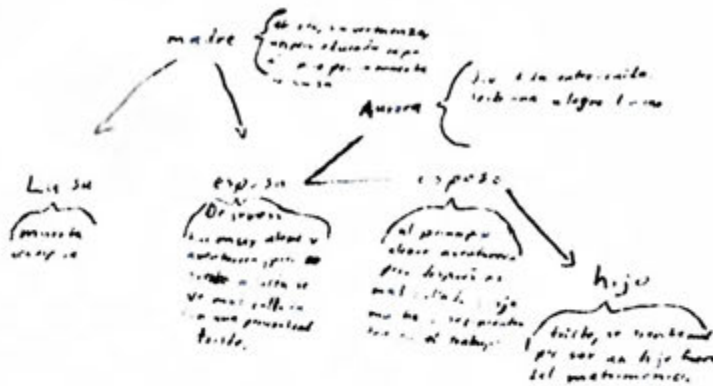
Esposo: atractivo, infiel, corrupto, confiado, trabajador, despreocupado,  
marido nómada, inconforme.

Luisa: la buena de la familia.

Aurora: amanece, celosa, apasionada.

Bastardo: seguro, atractivo, realista, temeroso.

Estudiante 10:



Cristian Huertas Casimiro

11-B

**Transcripción:**



**Estudiante 11:**

Aurora  
 "Aurora"  
 "Aurora"  
 "Aurora"  
 "Aurora"

Teseo = indecisa, intensa, mentirosa.

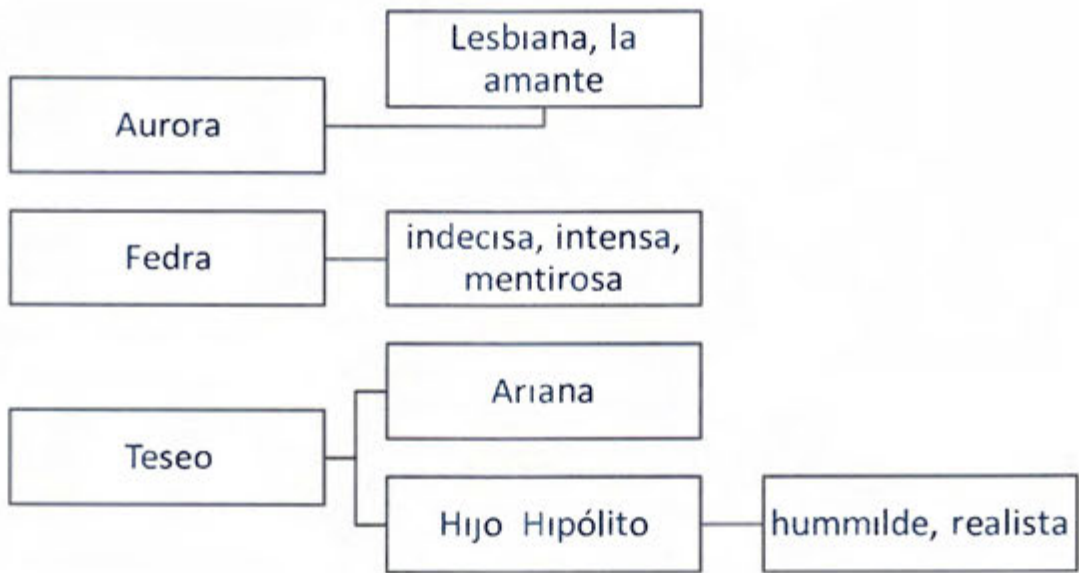
Hijo Hipólito = humilde, realista.

Ariana =

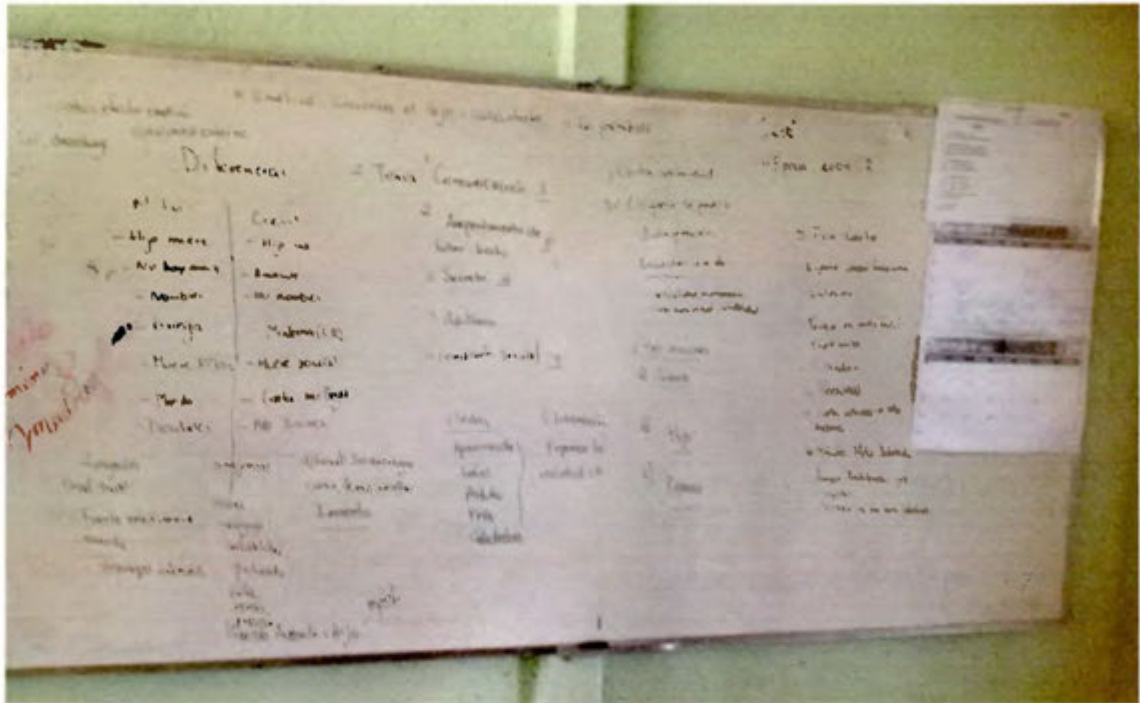
Verónica Rojas  
 Ajún

- Fedra
- Tesco
- Aurora
- Hipólito
- Ariadita
- Ananci

**Transcripción:**



### Anexo 17: Esquema de respuestas pizarra



### Anexo 18: Transcripciones finales del cuento "Fedra"

Estudiante 1:

Seguidamente, se dispuso a admirar el arme que tenía en sus manos y la colocó en la pequeña mesa que había adjunto a la chimenea, piso fuertemente las cenizas de la cara, para así dirigirse hacia su habitación, en donde se olía un ambiente de amargura y decepción, empaco la ropa necesaria y se dirigió junto con su maleta a a puerta, echo un vistazo a su casa y con una sonrisa un poco pícara cerro la puerta, abandonando así cualquier recuerdo y disponiéndose a crear una nueva vida.

Estudiante 2:

Dobló la carta en dos partes, luego en cuatro. Miro la carta, decidió abrirla y por fin decidió enfrentar sus iedos y confesarlo todo a su esposo, firmo la carta y la dejo en la caa del esposo. Despues minutos mas tarde llego el esposo, se dirigió a la habitación leyó la carta, después con sus ojos empañados de lagrimas de odio, volvió a ver a sus esposa quien se encontraba frente a el, le dijo que lo sentía pero que nada la hizo tan feliz que el amor de Aurora y con la pistola en la mano, apuntando al corazón, se escucho el tronar del arma, las gotas de sangre que se discurrían de su pecho y en los gestos de su cara, se podía ver una leve sonrisa como quien reconocia su infidelidad y murió conocimiento la reacción de su esposo.

Estudiante 3:

Para mí un nuevo final para este cuento sería que la carta si fuera enviada al esposo de Fedra y que él la leyera; para que así se diera cuenta del sufrimiento que pasaba su esposa. Luego de haber leído la carta, él se arrepentiría de haberle causado tanto daño a Fedra e iría a buscarla para que lo perdonara y volviera a su lado. Pero cuando llegó al lugar donde ella estaba se enteró que Fedra se había suicidado y que las últimas palabras que había dicho antes de morir fueron “siempre te amare” seguido de su nombre y llevaba puesto el vestido con el que lo conoció.

Estudiante 4:

... y en ese pensamiento que tiene, firma la carta y la envía, dos meses después, luego de la muerte de Aurora, que por venganza se suicida, o al menos eso se cree, recibe una llamada de su esposo en donde le confiesa que entiende la situación en la que se encuentra, ya que él también tenía una preferencia sexual hacia su mismo sexo, y entonces fue ahí donde entendió el porque sus esposo la había abandonado, ella lloró de emoción y luego de un tiempo en el cual las cosas se aclararon vuelven y unen su

amistad y descubren que la muerte de Aurora fue por culpa del hijo del esposo por celos, ya que el siempre estuvo enamorado de su madrastra.

Estudiante 5:

Se marchó a buscar a Aurora, le solicitó ayuda para que su imagen social no se manche. Buscando aquel desliz de su juventud de su querido esposo, le dio fin en su propia cama, con tal que no rompiera el silencio, para perseverar aquella situación. A pesar de que en camino a una nueva criatura fruto de la infidelidad, formara parte de un “stop” de su circunferencia.

Estudiante 6:

El nuevo final que sería, en vez de quemar la carta se la deja y lo piensa mejor, ya que veía una señal que le decía que podía tener un receptor la carta que tenía en sus manos, y en vez de convertirlas en cenizas, mejor le brinda una utilidad a todo aquello que escribió, y al final de cuentas tal vez le dé una ayuda como medio de comunicación dejándole claro todo su pensar a él.

Estudiante 7:

Suavemente su mano llegó a la empuñadura mientras recordaban los momentos en los cuales su esposo se encontraba en casa, sus ojos se apagaron junto con el fuego de la chimenea, otra vez pensó en varios momentos de su vida, la habitación se llenó de oscuridad y las lágrimas bajaban de su rostro. Camino hasta la puerta de roble al otro lado de la habitación, tenía un tallado donde se veía a las morias cortando los hilos de la vida, en seguida abrió la puerta y ahí se encontraba ella, tan bella como el amanecer, totalmente lo opuesto a ella, se alzó su mano de manera veloz y blanco nácar se tiñó del carmesí rojo de Marte.

Estudiante 8:

De repente fue a buscar al esposo, y con lágrimas en las mejillas, le confeso todo con detalles. Sin embargo el esposo se sintió horrorizado por la noticia, y corrió y corrió,, hasta no saberse más de él.

Estudiante 9:

Luego de mucho pensar, con la mano aun acariciando el cañón del arma, tomó su decisión y justo cuando estaba alzando la mano con el dedo en el gatillo, sonó un golpe en la puerta que hizo desaparecer el extenso silencio que había la casa. Justo en la puerta se encontraba Aurora, la cual con su inesperada llegada, le dijo con una intensa voz, que su esposo se había enterado de todo, ya que ella se lo había dicho en persona y este no pudo aguantar el sufrimiento y acabó con su vida. . Esto tuvo un impacto en ella y luego de reflexionar mucho tiempo, se dio cuenta que a él ya lo había perdido hace tiempo, por lo que decidió seguir con la vida existente que creó con Aurora.

Estudiante 10:

Ella ve el arma se ríe sarcásticamente entonces llega el marido Haciendo que ya sabe toda la verdad lo vuelve a ver con una mirada fija con una lágrima, sabiendo que ella a cometido muchas cosas malas, ve el arme ve a Teseo le dice lo siento y Pumm!!

#### **Anexo 19: Fotografías de la actividad “El ciego y el lazarillo”**







### Anexo 20: Transcripción de las respuestas “El ciego y el lazarillo”.

Estudiante 1:

**& Pregunta:** ¿Qué significa el hecho de “vomitar” conejos? Analice la cita: “Nunca se lo había explicado antes, no crea que por deslealtad, pero naturalmente uno no va a ponerse a explicarle a la gente que de cuando en cuando vomita un conejito”

**& Respuesta:** El efecto de vomitar simboliza una acción de expulsar algo fuera del cuerpo, algo que molesta en el organismo. Por ello, para el personaje el hecho de vomitar conejitos era algo satisfactorio, ya que posterior a su expulsión sentía satisfacción y ningún malestar. Pero, para el lector es una situación irreal hasta llegar al punto de pensar que el personaje es irracional.

La cita explica que para el personaje principal, el cual no tiene nombre, el hecho de vomitar es algo normal, lo demuestra con las palabras “cuando en cuando” es algo cotidiano. El efecto en el lector es que vomitar es algo que significa repugnancia y malestar. Por tanto, el hecho de vomitar significa alguna situación que desea expulsar el personaje.

Estudiante 2:



**& Pregunta:** ¿Qué significa el hecho de “vomitar” conejos? Analice la cita: “Nunca se lo había explicado antes, no crea que por deslealtad, pero naturalmente uno no va a ponerse a explicarle a la gente que de cuando en cuando vomita un conejito”

**& Respuesta:** El significado que tiene el efecto de vomitar es una acción que se refiere a expulsar algo en forma violenta a través de la boca. Esto se relaciona con el cuento ya que el personaje expulsaba estos conejos y sentía satisfacción. Pero en cambio el hecho de vomitar no es así, porque el vómito provoca dolor por la expulsión y el motivo de vomitar conejos lo hacía algo antinatural e irracional.

Para el personaje del cuento este hecho de vomitar conejos era algo natural y normal, algo más de su vida cotidiana y el “vomito” en la lectura quiere dar a entender como el escritor utiliza esta acción para evidenciar que el personaje quiere expulsar algo, transmitimos algo.

Estudiante 3:

**& Pregunta:** Refiérase a la importancia e implicaciones del espacio físico. “Sara no vio nada, la fascinaba demasiado el arduo problema de ajustar su sentido del orden a mi valija- ropero. Mis papeles y mi displicencia ante sus elaboradas explicaciones donde abunda la expresión “por ejemplo”.”

**& Respuesta:** El espacio físico es importante debido a que permite que el lector se ubique en las realidades diferentes que en este caso son: París, Buenos Aires y el apartamento que él describe el cual refleja el orden y la perfección.

La cita hace referencia a lo que Sara significaba o simbolizaba para él, lo cual era perfección y obsesión con el orden, osea era como si fuera Andrée en ese momento. La palabra “papeles” hace referencia al desorden y además se relaciona con el escritor pues

está expresando que le gusta leer y escribir. La forma en la que él se expresa es muy importante debido a que es de una forma como desesperada y con inquietud.

Estudiante 4:

**& Pregunta:** ¿Cómo visualiza al personaje principal en cuanto a su configuración emocional? Explique. “me duele ingresar en un orden cerrado”

**& Respuesta:** El personaje principal lo visualizo como una persona tranquila, a pesar de su problema que es vomitar conejos, el se mantiene tranquilo, su preocupación está pendiente porque sabe que en algún momento no va a resistir más.

En la cita se evidencia la preocupación que él tiene, la palabra “me” se denota que él no se encuentra bien, no se siente cómodo, que tiene un feo sentimiento, un sentimiento de dolor, por otra parte “orden cerrado” hace referencia a que él infringe el orden del departamento de André y lo incomodo que es debido al problema de sus conejos, también puede hacer referencia a que ese orden es el orden de la vida que vive a que cada cierto tiempo vomita un conejo y que nada puede hacer para librarse de ese problema, por lo que se considera un orden cerrado.

Estudiante 5:

**& Pregunta:** Explique la función e importancia de la presencia y ausencia en la carta presentada en el texto. “dejaré esta carta esperándola, sería sórdido que el correo se la entregara alguna clara mañana en París”.

**& Respuesta:** La función e importancia de la presencia y ausencia de la carta en el texto es que mediante la carta el personaje principal, presenta un entorno social, físico y emocional. Sin importar como lo diga, porque, no se pronuncia sino que se lee, lo que recurre a que el papel tolera lo impronunciable. La carta es un símbolo de la espera a

André porque “él” sabe que ella está de viaje. El contenido del evento es decir, como se escribe es una carta, es importante como se describe el vomito de conejos, aspecto sarcástico, mediante una exageración recurso empleado para resaltar la función del conejo. Sordido, hace referencia a que la situación expuesta no es la deseable para el personaje. Y se evidencia clara mañana en París, esperanza porque París aloja sin restricción, con libertad mientras que el departamento en Buenos Aires es un espacio cerrado, cosa que desagrada al personaje principal. Por lo que, la carta es un elemento fundamental tanto para la forma y el fondo de la obra de Cortázar. Su funcionalidad es clara, esperar con esperanza de algún cambio, la ausencia de libertad y presencia de la añoranza. De que sea adaptable la situación vivida por él.

Estudiante 6:

**& Pregunta:** ¿Cuál es la importancia de la fragmentación del orden natural? Analice la cita. 2 le escribo de noche. Son las tres de la tarde, pero le escribo en la noche de ellos. De día duermen”.

**& Respuesta:** Es importante la fragmentación ya que el autor hace referencia al cambio que hay entre la sociedad de París con la Argentina, ya que se marca la belleza, al luz en un país y los problemas, la oscuridad en otro. Diez representa un número par y también a los diez mandamientos si se altera no sería el orden natural. En la cita, hace mención al desorden que ha por no ir acorde a la realidad y que se ve como el horario de dormir cambia y no es en la noche la hora de descanso de los conejos si no el día. También, se

ve en el cambio de hora y la diferencia que hay a consecuencia de la rotación de la tierra y eso también se aleja del orden natural.

Estudiante 7:

**&Pregunta:** ¿Los conejitos son producto de la imaginación? Analice ambas posibilidades. “Andréé, un mes es un conejo hace de veras a un conejo pero el minuto inicial, cuando el copo tibio y bullente encubre una presencia inajenable...como un poema en los primeros minutos, el fruto de una noche de Idumea (...) tan aislado y distante en su llano mundo blanco tamaño carta”.

**& Respuesta:** el hecho de que el personaje principal vomite conejos es sin duda alguna algo inatural por lo tanto, se podría decir que los conejos son imaginarios, haciendo presencia física de una carga emocional que lleva el personaje. La cita anterior tiene gran significancia en el texto ya que en ella se hace alusión a tres cuestiones de gran importancia, la primera es el hecho que “un mes es un conejo”, refiriéndonos al ciclo menstrual del ser humano que representa vida una vez la mujer es fecundada. Lo segundo que se presenta en el texto es la conformidad que se tiene al vomitar conejos, debido a que no se expresa aflicción alguna por el hecho. Por último, se retoma la idea de que los conejos sean imaginarios de a que se comparan con un poema, rápido y fuerte pero proviene de la mente del autor.

Estudiante 8:

**& Pregunta:** ¿Cuál es la importancia de que en la carta que escribe el protagonista hay referencias al acto de escribir? Explique. “pero no le escribo por eso, esta carta se la envío a causa de los conejitos, me parece justo enterarla y porque me gusta escribir cartas y tal vez porque llueve”

**& Respuesta:** El acto de escribir es de suma importancia, ya que se hace referencia a este mediante la expulsión de los conejos lo que refleja las ideas del autor al escribir. Cabe destacar que el protagonista no muestra explícitamente la razón por la que escribe, sino que expresa el gusto por escribir cartas, la lluvia y se destacan “los conejitos”, ya que lo expresa de forma diminutiva lo que le da un tono de ternura. Además, el protagonista afirma que le parece justo entregar la carta, por lo que se puede afirmar la importancia a la escritura ya que la carta nunca se envió.

Estudiante 9:

**& Pregunta:** “El protagonista se sitúa en dos mundos”. ¿Se puede afirmar que la ambigüedad es parte fundamental del texto? Argumente. “Ah querida Andréé, que difícil oponerse, aun aceptándolo con entera sumisión del propio ser, al orden minucioso que una mujer instaure en su liviana residencia”.

**& Respuesta:** El personaje principal es ambiguo, ya que presenta cambios drásticos en sus sentimientos y en su comportamiento que se destacan a lo largo del cuento, utilizándolos para dar un mensaje de confusión y de dominación de la sociedad hacia él, por lo que la ambigüedad es una parte fundamental en el texto. En la cita, se pueden observar, al inicio, características que indican que es una carta, escrita por un personaje, que es desconocido. Se presentan dos palabras muy importantes que son oponerse y aceptándolo, lo cual desata la ambigüedad del personaje principal y se resalta aún más cuando dice que es una aceptación sumisa.

Estudiante 10:

**& Pregunta:** Los conejitos se visualizan en 2 etapas ¿Cuáles son? Analice. “creciendo, va feos y naciéndolos el pelo largo, ya adolescentes y llenos de urgencias y caprichos”.

**& Respuesta:** Los conejos muestran dos etapas, no solo se deja ver que es en color y tamaño sino es su actitud, dice que entre más grandes más ansiosos. Esto se relaciona con la vida de las personas y los cambios que sufren. Al inicio parecen tiernos pero luego se vuelven como monstruos.

#### **Anexo 21: A quien interese. Respuestas al coronel**

Estudiante 1:

A quien le interese:

El Gobierno de Colombia, le comunica que el dinero de su pensión se ha atrasado, ya que hemos tenido algunos contratiempos con la Banca Estatal pero dentro de seis meses le será enviada los primeros sobres de dinero. Se le solicita disculpas y se le agradece su comprensión.

Yuliana Duarte Mendoza

Jefe del Departamento de Pensiones de Guerra

Estudiante 2:

2 de diciembre 2013

A quien interese:

Señor, se le informa de parte del Gobierno de Colombia, los más sinceros agradecimientos por su participación en la Guerra, el Gobierno le comunica por estos medios que su pensión nunca llegará, ya que el Estado no tiene los recursos necesarios para pagarle, debido a que en estos momentos necesitamos pagarles a los nuevos generales más jóvenes para prepararlos para una Segunda Guerra Civil, se le agradece por su anterior participación.

Atentamente: Mariela Bolaños

Comandante del Gobierno de Colombia.

Estudiante 3:

A quien interese:

La presente carta es para informarle acerca de la pensión que se les prometió cuando finalizara la guerra.

Sabemos el gran esfuerzo que hicieron y que lucharon a más no poder, es por ello que estamos muy agradecidos con ustedes.

Lastimosamente, esta guerra nos dejó en una crisis económica por ende estamos sin recursos para sustentarles dicha pensión.

Esperamos su comprensión ante dicha situación, si a situación mejora se les dará un aviso pero no hay nada seguro.

Atentamente

Hillary Duarte Peña

Representante Gobierno Centras de Colombia.

Estudiante 4:

2 / dic/ 2013

A quien interese:

Departamento del Gobierno Central de Colombia. Les damos las gracias por su impecable colaboración con el gobierno y la patria y a su vez les informamos que están pendientes sus pensiones de guerra, pero el gobierno se encuentra en decadencia económica y en estos momentos no tenemos los medios para abordar las pensiones.

Agradecemos la comprensión...

Gobierno Central de Colombia.

Estudiante 5:

30 de diciembre 1960

Bogotá, Colombia.

Gobierno Central

Estimado excombatiente:

Coronel, la presente carta es para emitir respuesta a su pensión de guerra, la cual no podrá ser cancelada, debido a dos aspectos. El primero, los gastos de guerra fueron muy altos, sobrepasaron el presupuesto gubernamental, a su vez, la mitad de los registros de combatientes se han extraviado.

Y escribimos nuestras disculpas a los reclutados, que no perdieron el registro.

No se le cancela la pensión de guerra a los que no están en el registro debido a que sería deslealtad militar a los compatriotas y sus familias, cuyos registros no están.



Gracias, esperando su comprensión.

Atte: General Romel

Gobierno Colombiano

Estudiante 6:

02/12/2013

A quien interese:

Primeramente la pensión no se podría efectuar ya que estamos pasando internamente por una crisis que afecta al país y no podemos solucionar su problema hasta que se estabilice la situación económica que afrontamos.

Atte: Mainor Andrés Blanco Chávez

Gobierno de Colombia.

Estudiante 7:

02/12/2013

A quien le interese

Mediante esta carta se le realiza el pago total por sus servicios de coronel durante la guerra civil de 1948. Le agradecemos por su larga espera, pero los últimos años han sido muy difíciles para nuestro gobierno, esperemos nos disculpe por la demora.

Atentamente: Cristian Huertas Carmiol

Director del departamento de pensiones

Gobierno Central de Colombia

Estudiante 8:

A quien interese

Por sus grandes azañas en el campo de batalla, su valentía y su nacionalismo, se le entrega un reconocimiento económico para que pueda costear sus gastos básicos y mas.

Sin embargo, a causa de problemas económicos del gobierno, el monto a entregar, será un poco más bajo que el esperado, pero al menos será suficiente para sufragar sus gastos.

Gobierno de Colombia

Estudiante 9:

A quien interese

Por medio de esta carta se le presenta el enunciado de lo que sucederá con el dinero de recompensa por sus servicios en la guerra, y resulta que con respecto a ese dinero no se le dará por los siguientes motivos:

Homicidio de agentes del gobierno.

Destrucción de documentos clasificados.

Masacre a inocentes.

Por estos cargos se le quitara los bienes restantes y se le enjuiciara.

Gobierno de Colombia.

### **Anexo 22: Tabla calificación Presentación Oral Interactiva**

#### **Presentación oral individual (NS)**

#### **Criterio A: Conocimiento y comprensión de la(s) obra(s)**

- ¿Cuánto conocimiento y comprensión de la obra u obras utilizadas en la presentación demuestra el alumno?

<b>Nivel</b>	<b>Descriptor del nivel</b>
0	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1-2	Se observa poco conocimiento o comprensión del contenido de la obra u obras utilizadas en la presentación.
3-4	Se observa cierto conocimiento y una comprensión superficial del contenido de la obra u obras utilizadas en la presentación.
5-6	Se observa un conocimiento y una comprensión adecuados del contenido y de algunas de las implicaciones de la obra u obras utilizadas en la presentación.
7-8	Se observa un conocimiento y una comprensión muy buenos del contenido y de la mayor parte de las implicaciones de la obra u obras utilizadas en la presentación.
9- 10	Se observa un conocimiento y una comprensión excelentes del contenido y de las implicaciones de la obra u obras utilizadas en la presentación.

**Criterio B: Presentación**

- ¿Cuánta atención se ha prestado a lograr que la exposición sea eficaz y adecuada para la presentación?
- ¿En qué medida se utilizan estrategias para captar el interés del receptor (por ejemplo, acústica, contacto visual, gestualidad, uso eficaz del material de apoyo)?

Nivel	Descriptor del nivel
0	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1-2	La exposición de la presentación es muy pocas veces adecuada y apenas se intenta captar el interés del receptor.
3-4	La exposición de la presentación es, a veces, adecuada y se intenta, en cierta medida, captar el interés del receptor.
5-6	La exposición de la presentación es adecuada y se observa una clara intención de captar el interés del receptor.
7-8	La exposición de la presentación es eficaz y se utilizan estrategias adecuadas para captar el interés del receptor.
9-10	La exposición de la presentación es muy eficaz y se utilizan estrategias que tienen el propósito intencionado de captar el interés del receptor.

**Criterio C: Lenguaje**

- ¿En qué medida es claro y adecuado el lenguaje?
- ¿En qué medida resultan adecuados el registro y el estilo para la presentación elegida?

(En este contexto, “registro se refiere al uso por parte del alumno de elementos tales como vocabulario, tono, estructura de las oraciones y terminología adecuados para la presentación elegida.)

<b>Nivel</b>	<b>Descriptor del nivel</b>
0	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1-2	El lenguaje es muy pocas veces apropiado y se intenta, de forma muy limitada, ajustar el registro y el estilo a la presentación elegida.
3-4	El lenguaje es, a veces, apropiado, y se intenta, en cierta medida, ajustar el registro y el estilo a la presentación elegida.
5-6	El lenguaje es, en su mayor parte, claro y apropiado; se presta cierta atención a un registro y un estilo adecuados para la presentación elegida.
7-8	El lenguaje es claro y apropiado; el registro y el estilo son, en todo momento, adecuados para la presentación elegida.
9-10	El lenguaje es muy claro y totalmente apropiado; el registro y el estilo son, en todo momento, eficaces y adecuados para la presentación elegida.

**Anexo 23: Transcripción de cuestionarios de evaluación del taller****Estudiante 1****02/12/2013****¿Le gustó el taller?**

Si me gusto el taller, ya que es una forma interactiva de aprender, además me ayudo a ampliar mi análisis y mejorar.

**¿Qué aprendió de la carta?**

Aprendí las utilidades y el símbolo que significa una carta, como significante se utiliza para mostrar de una mejor manera los sentimientos, ya que es un medio más personal e íntimo donde expresar los sentimientos al receptor.

**¿Consideran que aprendieron y que cosa?**

Si aprendí mucho, como las utilidades que se le da a una carta, aprendí a ampliar el análisis y los detalles necesarios para realizar un comentario de texto, además aprendí como las cosas creativas te ayudan a comprender mejor las cosas.

**¿Creen que el taller les será de utilidad?**

Este taller si me va a ser de utilidad para mi futuro como son en los comentarios de texto, me va ayudar a ampliar mi análisis de texto, aparte me ayudará en mi futuro y los de otros, para enseñar de forma creativa la amplitud de conocimientos.

**Estudiante 2**

**¿Qué aprendió de la carta?**

Se aprendió lo importante que puede significar para una persona y la forma tan personal que representa, por lo que la persona siente que le están hablando en primera persona como también saber la opinión del otro.

**¿Le gustó el taller? ¿Por qué?**

El taller fue una actividad muy entretenida e interesante de aprender, facilita en gran medida que los estudiantes puedan prestar atención al profesor o profesora y de que se tenga un mejor análisis de las lecturas, esto es lo que hace que el taller le guste a los estudiantes.

**¿Consideran que aprendieron y que cosa?**

Se considera que se aprendió mucho en lo que es el análisis de cuentos y poesías donde las actividades que se realizaron permitieron facilitar este aprendizaje, además de poder dar a conocer más a fondo las herramientas utilizadas por el escritor como: símbolos metáforas, símil, entre otros.

**¿Creen que el taller les será de utilidad?**

Este taller va a ser de gran utilidad por la facilidad que le brinda a los estudiantes de comprender y analizar la información, por lo que hace interactiva y entretenida la clase.

**Estudiante 3****¿Qué aprendió de la carta?**

Aprendí que la carta como medio de comunicación es muy versátil ya que por medio de esta se puede comunicar lo que sea ocultado diversos sentimientos y emociones más fácilmente.

**¿Le gustó el taller? ¿Por qué?**

El taller me encanto ya que se hicieron actividades bastante interesantes y divertidas y lo que mas me gusto fue que la profesora participara con nosotros.

**¿Consideran que aprendieron y que cosa?**

Si considero haber aprendido algo, en mi caso fue el ver como analizar mas fácilmente los cuentos, encontrando su simbología y contexto, y demás cosas útiles para realizar un comentario de texto de calidad.

**¿Creen que el taller les será de utilidad?**

En efecto, este taller me va a ser de gran utilidad para realizar mis trabajos de investigación y comentarios de texto.

**Estudiante 4**

**¿Qué aprendió de la carta?**

De la carta aprendí que es un medio de comunicación en el cual se puede fingir ser lo que no se es. Además que en ella se pueden escribir infinidades de cosas que así como pueden ser verdad, también pueden ser mentira. Osea la carta es el medio donde se escribe lo que cualquier persona quiera.

**¿Le gustó el taller? ¿Por qué?**



Este taller me gustó debido a que las actividades que realizamos durante este fueron muy creativas, además de divertidas. Asimismo, me gustó porque todos participamos y esto ayudó a que el taller se pudiera realizar exitosamente.

**¿Consideran que aprendieron y que cosa?**

Si aprendí muchas cosas, por ejemplo mediante las actividades aprendí a redactar de una mejor manera, también aprendí a analizar de una forma más adecuada los textos.

**¿Creen que el taller les será de utilidad?**

Definitivamente para mí como para mis compañeros será de gran utilidad pues las enseñanzas que nos deja nos han servido de mucho en diversos trabajos del colegio y sé que más adelante seguirán sirviendo también.

**Estudiante 5**

**¿Qué aprendió de la carta?**

Aprendí el simbolismo, funcionalidad de este medio de comunicación y lo que refleja económicamente y social.

**¿Le gustó el taller? ¿Por qué?**

Demasiado, porque mejore habilidades. El medio interactivo facilitó el aprendizaje porque no aburre.

**¿Consideran que aprendieron y que cosas?**

Si aprendí como transformar el fondo de la forma. Falta la práctica. La importancia de los símbolos y funcionalidad.

**¿Creen que el taller les será de utilidad?**

Si me es útil espero aplicarlo en mis comentarios de texto y pruebas.

#### **Estudiante 6**

##### **¿Qué aprendió de la carta?**

Yo aprendí que la carta es un medio por el que uno puede expresarse de una mejor forma, puede resistir el peso que uno le ponga y que también se puede expresar y ocultar sentimientos.

##### **¿Le gustó el taller? ¿Por qué?**

Si me gustó, porque aprendí muchas cosas, las actividades fueron muy entretenidas y siempre dejarán una buena enseñanza.

##### **¿Consideran que aprendieron y que cosa?**

Considero que aprendimos mucho en primera parte a entender mejor las lecturas, también a analizar mejor las cosas.

##### **¿Creen que el taller les será de utilidad?**

Si creo me va a hacer útil, porque falta mucho camino por recorrer y todos los consejos de la profe los pondré en práctica.

#### **Estudiante 7**

##### **¿Qué aprendió de la carta?**

Aprendimos que la carta es un enlace de una persona a otra son poder verse entre sí. En ella podemos escribir muchas cosas desde temas muy formales hasta cartas de una persona a otra informalmente, la carta permite a la persona expresar su situación sin que la otra se asegure de que esto sea cierto.

**¿Le gustó el taller? ¿Por qué?**

Sí, porque en él aprendí mucho acerca del significado mediante la lectura, y además de solo leer interactuábamos mediante unas actividades para que la clase no se tornara aburrida.

**¿Consideran que aprendieron y que cosa?**

Sí, aprendí a ver el significado de las expresiones en las cartas, también adquirí lenguaje técnico mediante el análisis de algunos textos.

**¿Creen que el taller les será de utilidad?**

Sí, ya que en este proceso adquirí más lenguaje técnico lo que me ayudará en la implementación a futuro de mis análisis de texto.

**Estudiante 8****¿Qué aprendió de la carta?**

La carta es un medio de comunicación muy emotivo ya que la persona quien la recibe espera algo sea negativo o positivo. Para el emisor es más fácil mentir por medio de la carta para no enfrentar la realidad.

**¿Le gustó el taller? ¿Por qué?**

Me gustó, porque fue dinámico y eso convierte la información brindada en interesante.

**¿Consideran que aprendieron y que cosa?**

Si

1. Que elementos tomar para crear un comentario de texto.
2. Trabajo en equipo.
3. Aprender a leer más allá de las palabras.

**¿Creen que el taller les será de utilidad?**

Claro, en los exámenes de literatura, para ser una buena lectora y para analizar.

#### **Anexo 24. Postets de estudiantes**

**Estudiante 1**

**Universidad de Costa Rica**

**Maestría en la Enseñanza del Castellano y Literatura**

**Postest Estudiantes**

Nombre de la persona encargada de llevar a cabo la investigación: Berenice Vásquez B.

Nombre del estudiante: Daniel Morera

### I Parte. Introducción.

Como parte del proceso investigativo, desde la perspectiva investigación-acción, para que el aprendizaje sea efectivo, es preciso alimentar un ambiente de confianza y apoyo, de manera que los participantes se sientan libres de compartir sentimientos, opiniones, valores e ideas. Con este objetivo es que se realiza este postest del taller llamado “Taller para la comprensión narrativa: lectura interactiva a partir de *El Coronel no tiene quien le escriba* en estudiantes de undécimo año del Programa Bachillerato Internacional” que se realizó en el periodo 2012 -2013 en el Programa Bachillerato Internacional en el Colegio de Bagaces.

Como un participante de este taller se le solicita respetuosamente ser parte de la valoración de los alcances e implicaciones del estudio. Se agradece su ayuda y se declara que las perspectivas aportadas en este estudio serán utilizadas para uso investigativo.

### II Parte. ¿Hasta qué punto?

¿Hasta qué punto?	Nada	Algo			Todos
	1	2	3	4	5
1. ¿Cree que los siguientes objetivos se cumplieron?					✓
2. El taller cumplió con sus expectativas					✓
3. El taller fue de utilidad					✓
4. Las actividades fueron de su agrado					✓
5. Considera significativo el aprendizaje					✓
6. Cree que el taller le ayudó a desarrollar habilidades					✓

### III Parte. Cuestionario

1. ¿Qué fue lo que más le llamó la atención del taller?

Lo que más atención me llamó fue el método que se utilizó en cada lectura que se presentó a lo largo del curso cada una era distinta

2. Describa algo importante que aprendió durante el taller.

Algo que me pareció realmente importante fueron los diversos puntos de vista que teníamos los estudiantes con respecto a cada lectura

3. ¿Qué le gustó más de este taller? ¿Qué le gustó menos de este taller?

Para Ser honesto no hubo nada que me disgustara lo que más me gustó fue la actividad donde incluso la profe se vio envuelta para ser más específico la que tuvo que ver con los disfraces que unos compañeros utilizaron.

4. ¿Cuáles son los beneficios de comprender un texto?

personalmente me parece que el principal beneficio de comprender el texto es el hecho de luego poder dar nuestra propia interpretación de los sucesos

5. ¿Cree que el taller le ha ayudado en su actividad académica actual? Si la respuesta es afirmativa ¿En qué?

Creo que me ha ayudado mucho no específicamente en mi área de estudio que son las tecnologías pero si en la lectura ya que terminé de descubrir mi pasión por la lectura.

6. ¿Considera valioso que este tipo de talleres se impartan a estudiantes?

Definitivamente recomendaría este tipo de talleres a cualquier estudiante.

## **Estudiante 2**

**Universidad de Costa Rica**

**Maestría en la Enseñanza del Castellano y Literatura**

**Postest Estudiantes**

Nombre de la persona encargada de llevar a cabo la investigación: Berenice Vásquez B.

Nombre del estudiante: Cliffor

### **I Parte. Introducción.**

Como parte del proceso investigativo, desde la perspectiva investigación-acción, para que el aprendizaje sea efectivo, es preciso alimentar un ambiente de confianza y apoyo, de manera que los participantes se sientan libres de compartir sentimientos, opiniones, valores e ideas. Con este objetivo es que se realiza este postest del taller llamado “Taller para la comprensión narrativa: lectura interactiva a partir de *El Coronel no tiene quien le escriba* en estudiantes de undécimo año del Programa Bachillerato Internacional” que se realizó en el periodo 2012 -2013 en el Programa Bachillerato Internacional en el Colegio de Bagaces.

Como un participante de este taller se le solicita respetuosamente ser parte de la valoración de los alcances e implicaciones del estudio. Se agradece su ayuda y se declara que las perspectivas aportadas en este estudio serán utilizadas para uso investigativo.

### **II Parte. ¿Hasta qué punto?**

1. ¿Cree que los siguientes objetivos se cumplieron?				x	
2. El taller cumplió con sus expectativas				x	
3. El taller fue de utilidad			x		
4. Las actividades fueron de su agrado					x
5. Considera significativo el aprendizaje				x	
6. Cree que el taller le ayudó a desarrollar habilidades			x		

### **III Parte. Cuestionario**

1. ¿Qué fue lo que más le llamó la atención del taller?

Lo que más me gustó fue la combinación que hubo entre las actividades como la pasarela, y el análisis del texto literario como dinámica interactiva de aprendizaje.

2. Describa algo importante que aprendió durante el taller.

Algo importante fue la espera del coronel por la carta que nunca llevaría, pues a pesar de que nunca perdió la esperanza, esto nos demuestra que la vida muchas veces puede decepcionarnos.

3. ¿Qué le gustó más de este taller? ¿Qué le gustó menos de este taller?

Los disfraces que utilizaron mis compañeros para realizar una pasarela y analizar diferentes aspectos de la obra.

4. ¿Cuáles son los beneficios de comprender un texto?

Los beneficios de comprender un texto son poder sacar provecho de lo que dice la lectura para aplicarlo en la vida real o simplemente entender el mensaje de como las situaciones que viven los personas, son un reflejo de lo que vivimos día con día.

5. ¿Cree que el taller le ha ayudado en su actividad académica actual? Si la respuesta es afirmativa ¿En qué?

Si, en que al momento de leer un texto intento ver como se relaciona con la realidad o incluso en mi vida, para de esta manera poder entender mejor el mensaje.

6. ¿Considera valioso que este tipo de talleres se impartan a estudiantes?

Claro que sí, muchas veces las clases se toman tediosas dentro de un aula y cada quien en su pupitre, mientras que esta clase de actividades permiten al estudiante y al docente tener un espacio de interacción donde además de continuar el proceso de aprendizaje, permite al estudiante sentirse a gusto mientras lo hace.

### **Estudiante 3**



**Universidad de Costa Rica****Maestría en la Enseñanza del Castellano y Literatura****Postest Estudiantes**

Nombre de la persona encargada de llevar a cabo la investigación: Berenice Vásquez B.

Nombre del estudiante: Minor

**I Parte. Introducción.**

Como parte del proceso investigativo, desde la perspectiva investigación-acción, para que el aprendizaje sea efectivo, es preciso alimentar un ambiente de confianza y apoyo, de manera que los participantes se sientan libres de compartir sentimientos, opiniones, valores e ideas. Con este objetivo es que se realiza este postest del taller llamado “Taller para la comprensión narrativa: lectura interactiva a partir de *El Coronel no tiene quien le escriba* en estudiantes de undécimo año del Programa Bachillerato Internacional” que se realizó en el periodo 2012 -2013 en el Programa Bachillerato Internacional en el Colegio de Bagaces.

Como un participante de este taller se le solicita respetuosamente ser parte de la valoración de los alcances e implicaciones del estudio. Se agradece su ayuda y se declara que las perspectivas aportadas en este estudio serán utilizadas para uso investigativo.

**II Parte. ¿Hasta qué punto?**

¿hasta que punto?	1	2	3	4	5
1. ¿Cree que los siguientes objetivos se cumplieron?					x
2. El taller cumplió con sus expectativas					x
3. El taller fue de utilidad					x
4. Las actividades fueron de su agrado					x
5. Considera significativo el aprendizaje					x
6. Cree que el taller le ayudó a desarrollar habilidades					x

### III Parte. Cuestionario

#### 1. ¿Qué fue lo que más le llamó la atención del taller?

En primer lugar lo que más me llamo la atención fue la creatividad de muchos de mis compañeros, al utilizar trajes que representaban distintos personajes que permitían explicar con mayor facilidad la lectura abordada en clase sobre el género narrativa.

Cabe destacar que este método utilizado fue de gran importancia, puesto que se pudieron abordar contenidos más afondo durante el tiempo que se dio para discutir las lecturas.

#### 2. Describa algo importante que aprendió durante el taller.

Durante el taller aprendí a explicar de forma creativa y dinámica, el conocimiento que había adquirido en la lectura e investigación propia, acerca de la novela “El coronel no tiene quien le escriba”, del autor *Gabriel García Márquez*. Además, aprendí a controlar el tiempo y expresar los puntos más importantes que se iban a abordar durante el tiempo establecido.

#### 3. ¿Qué le gustó más de este taller? ¿Qué le gustó menos de este taller?

Lo que más me llamo la atención de este taller fue el compromiso de todos mis compañeros por querer transmitir el conocimiento adquirido mediante la lectura previa a las exposiciones. Sin embargo lo que menos me gusto fue el espacio donde se realizó,

ya que existían varios factores que no dejaban realizar la exposición de manera fluida y sin distractores.

4. ¿Cuáles son los beneficios de comprender un texto?

5. ¿Cree que el taller le ha ayudado en su actividad académica actual? Si la respuesta es afirmativa ¿En qué?

Sí, porque me ha ayudado a poder desarrollar mi creatividad y manejo escénico en exposiciones posteriores

6. ¿Considera valioso que este tipo de talleres se impartan a estudiantes?

Sí, para que los estudiantes puedan aprender a realizar exposiciones no solo por hacer la tarea, si no por querer demostrar el conocimiento que se ha adquirido utilizando distintos recursos y actividades que pueden ayudar al expositor a llamar la atención del público.

#### **Estudiante 4**

### **Universidad de Costa Rica**

### **Maestría en la Enseñanza del Castellano y Literatura**

#### **Postest Estudiantes**

Nombre de la persona encargada de llevar a cabo la investigación: Berenice Vásquez B.

Nombre del estudiante: Viviana G

#### **I Parte. Introducción.**

Como parte del proceso investigativo, desde la perspectiva investigación-acción, para que el aprendizaje sea efectivo, es preciso alimentar un ambiente de confianza y apoyo, de manera que los participantes se sientan libres de compartir sentimientos, opiniones, valores e ideas. Con este objetivo es que se realiza este postest del taller llamado “Taller para la comprensión narrativa: lectura interactiva a partir de *El Coronel no tiene quien le escriba* en estudiantes de undécimo año del Programa Bachillerato

Internacional” que se realizó en el periodo 2012 -2013 en el Programa Bachillerato Internacional en el Colegio de Bagaces.

Como un participante de este taller se le solicita respetuosamente ser parte de la valoración de los alcances e implicaciones del estudio. Se agradece su ayuda y se declara que las perspectivas aportadas en este estudio serán utilizadas para uso investigativo.

## II Parte. ¿Hasta qué punto?

¿Hasta qué punto?	Nada	Algo	Algo	Algo	Todos
1. ¿Cree que los objetivos se cumplieron?				4	
2. El taller cumplió con sus expectativas			3		
3. El taller fue de utilidad			3		
4. Las actividades fueron de su agrado.				4	
5. Considera significativo el aprendizaje			3		
6. Cree que el taller le ayudó a desarrollar habilidades.			3		

## III Parte. Cuestionario

1. ¿Qué fue lo que más le llamó la atención del taller?

Los juegos, entono al cuento Carta a una señorita en Paris.

2. Describa algo importante que aprendió durante el taller.

El simbolismo de la carta, al ser un objeto que evidencia la presencia emocional, pero la ausencia física de un individuo

3. ¿Qué le gustó más de este taller? ¿Qué le gustó menos de este taller?

Me agrada que sea un método que parte de la práctica lúdica, pero no me agrada que es hasta después de la actividad que se explica lo que se pretende lograr, porque el estudiante no sabe que debe lograr para poder comprender la teoría.

4. ¿Cuáles son los beneficios de comprender un texto?

Comprensión de mensajes específicos.

En obras literarias, si se desea analizar el contenido.

5. ¿Cree que el taller le ha ayudado en su actividad académica actual? Si la respuesta es afirmativa ¿En qué?

No de manera específica. Porque el enfoque fue entonces a obras específicas, que no son tratadas en mi actividad académica. Pero sí, de manera general en aspectos de análisis.

6. ¿Considera valioso que este tipo de talleres se impartan a estudiantes?

Sí, para la comprensión y preparación de las pruebas de la asignatura de literatura en el Programa de Bachillerato Internacional.

### **Estudiante 5**

**Universidad de Costa Rica**

**Maestría en la Enseñanza del Castellano y Literatura**

**Postest Estudiantes**

Nombre de la persona encargada de llevar a cabo la investigación: Berenice Vásquez B.

Nombre del estudiante: Yuliana

### I Parte. Introducción.

Como parte del proceso investigativo, desde la perspectiva investigación-acción, para que el aprendizaje sea efectivo, es preciso alimentar un ambiente de confianza y apoyo, de manera que los participantes se sientan libres de compartir sentimientos, opiniones, valores e ideas. Con este objetivo es que se realiza este postest del taller llamado “Taller para la comprensión narrativa: lectura interactiva a partir de *El Coronel no tiene quien le escriba* en estudiantes de undécimo año del Programa Bachillerato Internacional” que se realizó en el periodo 2012 -2013 en el Programa Bachillerato Internacional en el Colegio de Bagaces.

Como un participante de este taller se le solicita respetuosamente ser parte de la valoración de los alcances e implicaciones del estudio. Se agradece su ayuda y se declara que las perspectivas aportadas en este estudio serán utilizadas para uso investigativo.

### II Parte. ¿Hasta qué punto?

Hasta que punto:	1	2	3	4	5
1. ¿Cree que los siguientes objetivos se cumplieron?					x
2. El taller cumplió con sus expectativas					x
3. El taller fue de utilidad					x
4. Las actividades fueron de su agrado					x
5. Considera significativo el aprendizaje					x
6. Cree que el taller le ayudó a desarrollar habilidades					x

### III Parte. Cuestionario

7. ¿Qué fue lo que más le llamó la atención del taller?

Las dinámicas realizadas, considero que fue una buena forma de aprender, algo innovador. Cuando un alumno solo escucha al profesor hablar casi todos los días, eso se vuelve rutinario y tedioso, la actividad convirtió la clase divertida y eso me llamo la atención.

8. Describa algo importante que aprendió durante el taller.

Aprendí a prestarle mayor atención a los elementos que se presentan dentro de una obra literaria. El autor puede mencionar varias ideas a partir de un símbolo, lo que permite una mayor comprensión del texto. De manera personal, me encanta investigar el contexto de una obra, porque me permite comprender el significado ciertos elementos, como por ejemplo la obra del escritor colombiano Gabriel García Márquez, *El coronel no tiene quien le escriba*, logré sacar varios símbolos como el gallo, el reloj que simboliza la espera de la anhelada carta, entre otros. Esta actividad me enseñó a prestar mayor atención a la obra e investigar contexto.

9. ¿Qué le gustó más de este taller? ¿Qué le gustó menos de este taller?

Existieron varios aspectos, entre los que se encuentra:

- a. Me agradó las elecciones de las novelas y cuentos, las encontré bastante amenas y súper entretenidas, algunas de carácter social, lo cual me fascina, como el cuento *Carta a una señorita en París* de Julio Cortázar.
- b. Las actividades fueron variadas, desde realizar manualidades hasta jugar un juego al aire libre.
- c. Considero que los medios audiovisuales que empleo la profesora fueron entretenidos y acorde a los temas.
- d. El orden fue algo que me agrado, todos mis compañeros participaron lo que convierte la actividad aún más entretenida, la profesora supo mantener dicho orden y era siempre puntual lo cual se aprovechó bastante.

e. Me gusta el poder dar mis opiniones acerca de la obra, esa interacción entre alumnos-profesor dinámica.

f. En realidad, no existió algo que me desagradara, todo fluyó muy bien.

10. ¿Cuáles son los beneficios de comprender un texto?

Actualmente me encuentro en la universidad, y el poder comprender un texto le facilita para realizar buenos análisis y también si hay que exponer uno debe comprender el texto, no memorizarlo porque si se olvida una palabra uno se pierde, en cambio el comprender, el saber que estoy diciendo me da mayor facilidad para explicar. Además, cuando uno entiende el texto, la información perdura más, no solo queda al momento.

También permite conocer lo que realmente quiere expresar el autor, y así comprender el resto de la lectura.

11. ¿Cree que el taller le ha ayudado en su actividad académica actual? Si la respuesta es afirmativa ¿En qué?

Sí, creo que me ha ayuda a tener mayor criticidad, analizar lo que leo, el cual es importante en la universidad en donde se basa en su mayoría de lecturas. Además, amplió mi vocabulario en cierto modo, aprendí a ser creativa en mis presentaciones futuras, porque al ver que nuestra profesora logró captar nuestra atención utilizando métodos ingeniosos que son al mismo tiempo pedagógicos.

12. ¿Considera valioso que este tipo de talleres se impartan a estudiantes?

Por supuesto, considero que si este tipo de clases se impartieran a nivel de educación, habría estudiantes con un mejor rendimiento académico y con mayor conocimiento, estudiantes críticos, que no se quedan con la primera impresión que le brinda la lectura, sino que van más allá analizando lo que se puede disfrazar mediante las palabras literarias.