

# LECTURA CREATIVA Y REESCRITURA DE TEXTOS

JOHN SAÚL GIL ROJAS

PROFESOR ASISTENTE – UNIVERSIDAD DEL VALLE

## Resumen

La lectura creativa y la re-escritura de textos busca desde la hermenéutica del lenguaje enriquecer la sensibilidad estética y literaria de los estudiantes a través del trabajo con relatos narrativos no verbales, narrativos no literarios, y narrativos literarios, que permitan la recreación de desarrollos cognitivos y la construcción de mundos posibles.

Esta propuesta se fundamenta en la alfabetización creativa en términos de los procesos de comprensión y producción textuales, y se concibe como un proyecto didáctico que recoge en parte la concepción del trabajo por proyectos. En esta perspectiva, se formulan estrategias que correspondan a criterios pedagógicos a partir de los cuales se establecen distintos modos de aproximación al lenguaje. Es así como las secuencias didácticas introducen los presupuestos conceptuales, lingüísticos y estéticos propios para el desarrollo de la competencia poética y, además, constituyen el lugar de encuentro entre las matrices conceptuales y las pautas pedagógicas que definen su realización.

Palabras clave: *lectura, re-escritura, producción, comprensión, hermenéutica, relatos*.

## Abstract

Inspired in hermeneutics, using creative reading and re-writing texts, the research look for enriching aesthetic and literary sensibility of the students by working with narrative no verbal, narrative not

literary, and narrative literary stories that allow the recreation of cognitive developments and the construction of possible worlds.

The work is based in creative literacy based on the processes of understanding and textual production. It's conceived as a didactic project that assumed the conception working by projects. Several strategies are formulated corresponding to pedagogic approaches introducing conceptual, linguistic and aesthetic fundamentals for the development of poetic competition.

Key words: *reading, re-writing, production, understanding, hermeneutic, stories*

## INTRODUCCIÓN

Hablar de didáctica, según Anna Camps (2001), es todavía para muchos hablar de propuestas de enseñanza de contenidos lingüísticos bien delimitados y pretendidamente compartidos por la comunidad educativa. De la aplicación de las propuestas se espera, o a veces simplemente se supone, unos resultados de aprendizaje o educativos, que tendrían que manifestarse en los comportamientos de los estudiantes al final de determinados procesos de enseñanza<sup>1</sup>. Es esta una orientación prescriptiva

johnsaul@telesat.com.co

<sup>1</sup> CAMPS, Anna (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Biblioteca de Textos, Serie Didáctica de la Lengua, Barcelona, 2001, p. 7.

que desafortunadamente ha predominado en la didáctica de la lengua.

En la propuesta que presentamos en este artículo, intentamos redefinir esa orientación conceptual y metodológica en la enseñanza del lenguaje en general y de los procesos de comprensión y producción de textos en particular, explorando la opción hermenéutica para el desarrollo de la competencia poética de los estudiantes. La experiencia que sirve de base a esta propuesta se realiza a través de un curso de "Lenguaje y creatividad" que hace parte de la licenciatura en lenguas modernas y extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, en la cual se intenta percibir la manera como los jóvenes codifican, decodifican y recodifican sus imaginarios afectivos, éticos y estéticos mediante ejercicios con relatos no narrativos, narrativos y literarios.

La lectura creativa y la reescritura de textos como núcleo de la propuesta didáctica que aquí se presenta, significa entonces que el énfasis del trabajo con, en y desde el lenguaje, indaga por las opciones creativas y recreativas de sentido que nos proporciona la exploración de códigos, estructuras y formas de comunicación verbal, no verbal y literaria, a partir de la hermenéutica del lenguaje como modo de aproximación preferencial a los textos que se propone comprender y producir a través del curso. Esto significa postular el ejercicio de la función imaginativa del lenguaje a través de activida-



des que conduzcan hacia un proceso de *alfabetización creativa*<sup>2</sup>, entendido como alternativa en la formación del espíritu analítico, crítico y creativo más allá de las tendencias pedagógicas o epistemológicas que tradicionalmente han reducido el proceso de apropiación del lenguaje a una dimensión instrumental, para propiciar un mayor desarrollo de la competencia poética<sup>3</sup> de los estudiantes universitarios.

Se busca entonces enriquecer la sensibilidad estética y literaria de los estudiantes mediante el trabajo con relatos narrativos no verbales, narrativos no literarios, y narrativos literarios, que permitan la recreación de desarrollos cognitivos alternos, favorables para la comprensión del complejo universo de la ciencia, la cultura, el arte y la filosofía modernos.

## PARADIGMA, ÁREA Y MÉTODO DE LA PROPUESTA

Esta propuesta se ubica en el paradigma de los estudios literarios contemporáneos como orientación al estudio del lenguaje, ya que nos permite abordar el fenómeno creativo desde una perspectiva de trabajo amplia en términos de las posibles realizaciones textuales de los estudiantes.

Apoyándose en Mignolo<sup>4</sup>, Martos Núñez destaca uno de los principios fundamentales que permiten diferenciar el concepto de *crítica* del concepto de *teoría*, subrayando que ésta se ocupa de los *principios generales* en tanto que aquella se orienta hacia la interpretación de *obras particula-*

<sup>2</sup> La *alfabetización creativa*, en términos de los procesos de comprensión y producción de textos, representa una opción pedagógica que va más allá de *alfabetizar* en el sentido literal de "enseñar a leer y escribir", asumiéndose en esta propuesta como una opción recreativa de mundos posibles desde la dimensión ética, estética y afectiva del lenguaje a través del trabajo con distintas estructuras de significación (audiovisual, no verbal, verbal, y literario).

<sup>3</sup> Retomamos aquí el concepto de competencia poética tal como se plantea en los Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana en el capítulo III sobre concepción de lenguaje, en los cuales se orienta el papel de las competencias hacia la construcción de procesos de significación y que permiten, según los autores, visualizar y anticipar que el énfasis en las propuestas curriculares sea alrededor de proyectos pedagógicos o de trabajos a nivel de talleres dentro del área de lenguaje. Se define entonces la competencia poética como "La capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal". Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*, p. 51.

<sup>4</sup> MIGNOLO, W. D., *Elementos para una teoría del texto literario*, Crítica, Barcelona, 1978.

res. Para sistematizar la cuestión, dice este autor, Mignolo distingue dos niveles de acercamiento a la obra literaria: de una parte, la comprensión *hermenéutica*, centrada en los problemas de la interpretación y relacionada con una “*comunidad interpretativa*”; de otra parte, la *comprensión teórica*, orientada hacia los problemas de explicación y relacionada con una “*comunidad científica*”. De este modo Mignolo pone de relieve que la función de las teorías de la investigación literaria es *el acto de la producción literaria en general y no el estudio de la lectura de la obra “x”*<sup>5</sup>.

En este caso nos interesa trabajar la *comprensión de primer grado*, en términos de aproximación inicial y participativa al texto literario, dejando en un segundo plano la *comprensión de segundo grado*, entendida como aproximación secundaria o especializada al texto literario en particular y a los relatos en general<sup>6</sup>.

Ya en el terreno propio de la *didáctica del lenguaje*, proponemos acercarnos a un paradigma que permita la aproximación hermenéutica desde la perspectiva creativa, integrando el conjunto problemático al igual que los posibles desarrollos en los cuales se inscribe esta propuesta.

Dado que nos interesa en esta propuesta el trabajo de comentario y composición de textos como actividad *transversal* dominante, proponemos su inscripción en la dimensión hermenéutica del lenguaje como área de investigación. Esta opción se inscribe dentro de la didáctica del comentario de textos que, según Martos Núñez<sup>7</sup>, tendría que ser abordada desde tres planos principales:

- a. Teoría y análisis del texto
- b. Hermenéutica del lenguaje
- c. Instrucción de la literatura

En nuestro caso, la segunda opción define la posibilidad más acertada al tipo de aproximación planteada en este proyecto, a partir del reconocimiento de las dimensiones psicopedagógicas, lingüísticas, estéticas, sociales y curriculares implicadas en esta perspectiva de trabajo, toda vez que indaga principalmente el universo representacional de los estudiantes, considerando las interpretaciones posibles como punto de partida del trabajo de exploración de la función imaginativa del lenguaje.

El área de investigación está definida entonces aquí por la *hermenéutica del lenguaje*, en tanto establece una opción didáctica que nos permite la

exploración re-creativa de los textos y de las distintas textualidades para el desarrollo de la *competencia poética* (en tanto construcción de mundos posibles), antes que la imposición apriorística de determinados modelos o teorías de la lectura y composición de textos, en este caso particular, de relatos narrativos no verbales, narrativos no literarios y narrativos literarios.

## MÉTODO DE LA PRESENTE PROPUESTA

Esta propuesta se concibe como un proyecto didáctico que recoge parte de la concepción del trabajo por proyectos, en especial aquella relacionada con su definición como “herramienta de cambio profundo”, según Josette Jolibert<sup>8</sup>. De esta manera, este trabajo implica niveles de participación, interacción, autonomía y responsabilidad compartida, propicios para el desarrollo de esta iniciativa, ya que es difícil pensar en la consistencia de la misma sin una disposición plena de sus participantes, en tanto actores principales del ejercicio creativo a partir de las diferentes experiencias y vivencias con las actividades sugeridas para el trabajo en clase.

<sup>5</sup> Al respecto, señala Eloy Martos Núñez: “Si bien la *crítica* puede sustentarse en “principios generales”, en la medida en que haya una *aplicación* de éstos a una obra concreta entramos inevitablemente en el campo de la *comprensión hermenéutica*, porque *interpretar un texto es situarse irremediabilmente en los parámetros de una comunidad interpretativa*”. Martos Núñez, Eloy, Op. cit., p. 13.

<sup>6</sup> En la perspectiva de una aproximación didáctica pertinente a los niveles iniciales de formación y recreación del universo literario, Mignolo destaca una comprensión de *primer grado* y una comprensión de *segundo grado*: “(...) la primera se realiza bajo la forma de *participación* y la segunda de *observación*. En la primera actuamos como lectores oyentes que nos acercamos a Hansel y Gretel. La *participación* se evidencia ya no en las formas intersubjetivas de comprensión que nos hacen adscribir estos relatos a unas clases convenidas (“cuento”, “novela”...), sino a la propia dimensión patética de dichas historias. En cambio en la comprensión teórica, actuamos como lo hizo V. Propp al estudiar los cuentos maravillosos rusos, intentando explicar una serie de regularidades apreciables en todos los cuentos y diseñando unos instrumentos de análisis que reconstruyeran el “funcionamiento del objeto”, en suma, una *morfología* del cuento que dilucidase sus elementos significativos. Nació así el modelo de Propp, prototipo de diversos modelos narratológicos elaborados por Greimas, Todorov, Bremond...etc. Claro está que aquí la actividad principal no es la de participar sino la de observar (analizar, organizar el conocimiento en conceptos...). Un modelo del cuento maravilloso (por ejemplo, Las Funciones de Prof.), no pretende sustituir al cuento mismo ni desvelar por ejemplo el confuso contenido de *Hansel y Gretel* ni ser un juego creativo (Rodari, Lacau), sino que trata sólo de describir las reglas de composición narrativa. Ibid., p. 17.

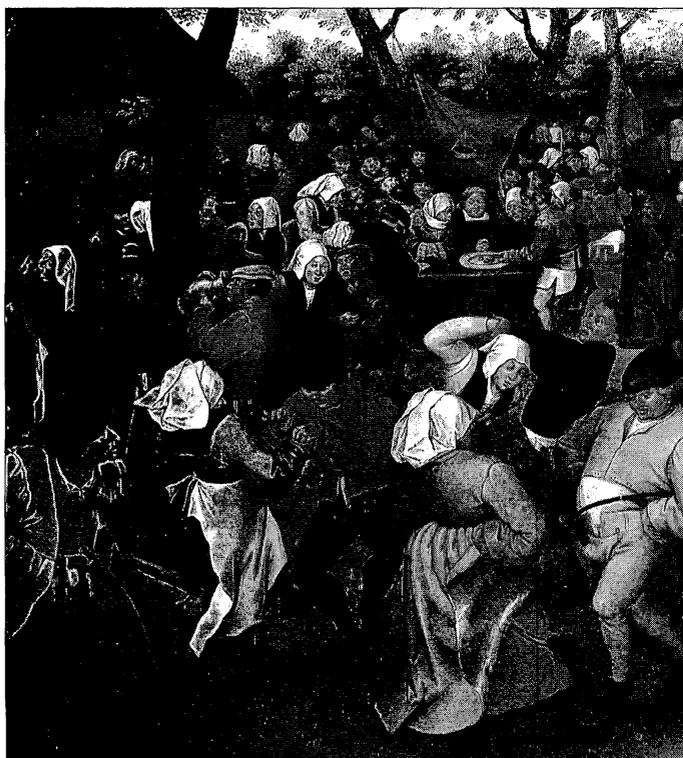
<sup>7</sup> Ibid., p. 45.

<sup>8</sup> JOLIBERT, Josette, *Pedagogía de proyectos*, teleconferencia de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, Cali, 1996.

## CONCEPTOS INICIALES PARA EL TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES

Partiendo del principio según el cual el trabajo con relatos narrativos no verbales, narrativos no literarios y narrativos literarios por su naturaleza polisémica, dialógica y abierta, constituye un escenario propicio para el desarrollo de la competencia poética de los estudiantes mediante la exploración imaginativa del lenguaje, proponemos principalmente la articulación de los conceptos de *relatos narrativos, creatividad y mundos posibles* en este desarrollo, por cuanto permite postular una propuesta pedagógica desde el trabajo con el lenguaje en cuanto recreación de opciones singulares y del goce estético, de realización ética y afectiva de los participantes

Consideramos *textos narrativos*, dicen Adam y Ubaldina<sup>9</sup>, aquellos en los que domina el RELATO; este último término designa en español una modalidad literaria específica también denominada NARRACIÓN, pero puede evocar otras modalidades, como novelas o cuentos. Los autores hacen notar aquí simbiosis de un término (relato/narración) a veces caracterizado de diferentes maneras para efectos analíticos (incluso por la acepción que se le da al segundo a partir de su “traducción” del término francés “*récit*”), pero que en general se refiere al hecho de contar algo, real o imaginario, y a un modo de organización del discurso o de los discursos<sup>10</sup>.



Boda de aldeanos. Pieter Bruegel el Joven. Detalle.

Desde nuestra perspectiva, por tanto, dicen Adam y Ubaldina, el relato no constituye un tipo de discurso ni un tipo de texto, sino un modo particular de organización de los enunciados (escritos, orales e incluso no verbales, si tenemos en cuenta las imágenes)<sup>11</sup>. En este punto nos interesa destacar la opción de trabajar *relatos narrativos no verbales, relatos narrativos no literarios y relatos narrativos literarios*, cuya comprensión implica un proceso de reconocimiento de distintos códigos y materialidades semióticas, necesario para el buen desempeño en los ejercicios de comprensión y producción de textos narrativos en general.

Los relatos que hemos señalado y que están propuestos para los ejercicios de lectura creativa y reescritura de textos, se constituyen como materialidades textuales y como opciones de textualización de los relatos en el orden estructural (icónico, pictórico, gestual, escénico, verbal, audiovisual, etc.) y funcional (dramatizaciones, vídeo clips, instalaciones, narraciones de hechos cotidianos y narraciones de hechos imaginarios, collages literarios, etc.). Es claro que, como lo señalan Adam y Ubaldina, más allá de las formas verbales del relato, múltiples configuraciones semióticas contienen igualmente organizaciones narrativas: la pintura, el vitral, la tira dibujada y la fotonovela, por ejemplo, sin olvidar el teatro y el cine.

En la perspectiva de la lectura creativa y la reescritura de textos como orientación metodológica básica, nos interesa principalmente que los estudiantes comprendan y recrean los relatos que leen a través de los distintos soportes textuales, así como en la cotidianidad de sus experiencias reales e imaginarias. En este punto, nos parece necesario entonces, sino definir, aproximarnos a este propósito a partir de un concepto de *creatividad* que

<sup>9</sup> ADAM, J. Michel, UBALDINA, Clara, *Lingüística de los textos narrativos*, Ariel Lingüística, Barcelona, 1999, p. 11.

<sup>10</sup> Para caracterizar mejor los términos relato/narración es importante observar los trabajos de Bremond (1985) y Todorov (1991) quienes establecen perspectivas analíticas distintas, pero complementarias en torno a las *alternativas posibles de las cuales disponen los relatos* y a los *principios constitutivos del relato*, respectivamente.

<sup>11</sup> En este punto, precisan los autores: “ ( ) el establecimiento de tipologías no es imposible si partimos del GÉNERO DISCURSIVO, que depende de la situación de comunicación en que se inscribe un relato. Todo análisis de un texto narrativo debería, por lo tanto, articular la aproximación discursiva al género y la aproximación textual a la narratividad, como organización específica de los enunciados.” p. 13, 24, Boden Margaret, *Lenguaje, cognición y creatividad*, Gedisa, S.A., Barcelona, 1994, p. 16.

permita orientar el trabajo hacia el desarrollo de la competencia poética de nuestros alumnos.

Creatividad significa facultad de crear, capacidad de creación. Esto nos dice el diccionario de la Real Academia. Margaret Boden (1994), plantea, sin embargo, que si tomamos seriamente la definición de creación que da el diccionario (por lo menos *su* diccionario), “hacer que empiece a existir una cosa o producir a partir de la nada”, la creatividad parece ser no sólo ininteligible sino también estrictamente imposible. Ningún artesano o ingeniero, dice Boden, hizo alguna vez un objeto de la nada. Y los brujos (o sus aprendices) que hacen aparecer escobas y baldes del aire no lo hacen por algún medio inteligible, sino por magia oculta. La “explicación” de la creatividad se reduce entonces a su negación o a la magia. Por supuesto muchas acepciones de la creatividad, desde las míticas fundacionales hasta las más pragmáticas y gerenciales se reclaman para sí una definición acorde con sus intereses, lo cual hace del término (más no del hecho creativo) algo problemático.

No obstante, más allá de la discusión sobre las distintas acepciones (míticas, religiosas, filosóficas, científicas, psicológicas, ideológicas, etc.), el hecho creativo está definido por ciertas regularidades que conducen a su reconocimiento y lo diferencian de acciones espontáneas, excepcionales, excéntricas, cuya naturaleza irregular no les permite convertirse propiamente en signos de la cultura. Es decir, comunican pero no significan o, en algunos casos, ni comunican ni significan colectivamente.

Lo interesante entonces es proponer un concepto de creatividad que considere las dimensiones afectiva, ética y estética como propias del *acto creativo* (en términos de Max Neef: 1992), de manera que su ejercicio conduzca al reconocimiento social y a la expresión de las potencialidades humanas a través de recursos simbólicos y materiales que dignifiquen nuestra condición personal y colectiva.

Finalmente, la aproximación al concepto de *mundos posibles* que nos interesa destacar, radica en la relación con el relato narrativo literario en cuanto creación y recreación de mundos alternativos al mundo de la realidad referencial, lo cual, por supuesto, implica una activa cooperación e interacción con el lector, cuya existencia hace posible el texto. Mundos alternos, paralelos, divergentes, en todo caso, más allá de su concepción metafísica o pseudocientífica, nos interesa su acep-

ción para indagar sobre la riqueza de este concepto y su aplicación en la didáctica de la literatura y de la enseñanza del lenguaje.

En este orden de ideas, Antonio Garrido Domínguez<sup>12</sup> (1993), establece una interesante reseña sobre la tipología de los mundos posibles y nos señala que su interés reciente para la crítica literaria lo comparten, incluso de tiempo atrás, la psicología, la filosofía del lenguaje y la lingüística.

Para Garrido Domínguez, la relación entre el relato literario y mundos posibles, define el lugar de la ficción narrativa en tanto forma de representación que con asidero o no en la realidad objetiva, hace posible el texto en un juego permanente de construcción de la significación, al que invita la trama en el reconocimiento del universo de representaciones del lector. Mundos que, en *el modo de pensamiento narrativo* tal como lo propone Bruner (1996), escapan a los criterios de verdad-falsedad y se instalan en el escenario de las intenciones<sup>13</sup>; mundos potenciales y forjadores de alteridad; mundos a los que cabe exigir únicamente coherencia interna: “Todo es ficticio en el ámbito del relato: narrador, personajes, acontecimientos... la realidad efectiva no es más que el material que el arte transforma y convierte en realidad de ficción”<sup>14</sup>.

De esta manera, cada modelo de mundo es interpretable como un conjunto de instrucciones y lo que se entiende por realidad global estaría integrado por los mundos imaginarios, los mundos deseados o soñados, temidos o los propios de las creencias al lado del mundo efectivo (que es su soporte).

<sup>12</sup> GARRIDO DOMÍNGUEZ, Antonio, *El texto narrativo*, Editorial Síntesis, S.A., Madrid, 1993.

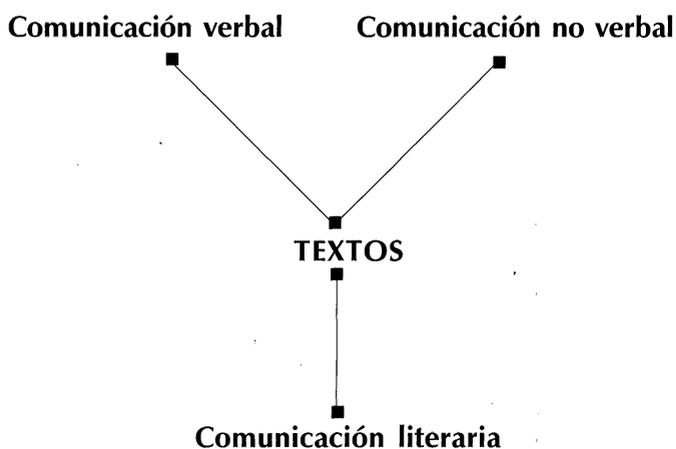
<sup>13</sup> En el capítulo II del texto citado, Bruner nos habla de dos modalidades de pensamiento: la modalidad paradigmática y la modalidad narrativa, entendidas como modalidades de funcionamiento cognitivo, cada una de las cuales, según el autor, brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad (...) “una de las dos modalidades, la paradigmática o lógico-científica, trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y explicación (...) su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción. (Por otra parte), la aplicación imaginativa de la modalidad narrativa (...) se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio”. BRUNER, Jerome, Op., cit., pp. 24-25.

<sup>14</sup> GARRIDO DOMÍNGUEZ, Antonio, Op., cit. p. 29.

## MARCO DE REFERENCIA ESTRATÉGICO PARA EL TRABAJO DE CREACIÓN TEXTUAL

Más que proponer aquí *métodos creativos* específicos, la idea es formular estrategias que correspondan a criterios pedagógicos a partir de los cuales se establezcan distintos modos de aproximación al lenguaje desde la perspectiva creativa.

La aproximación, en este caso preferencial, en términos de la lectura creativa y reescritura de textos debe tener en cuenta la comunicación de forma muy globalizada, incluyendo, como lo propone Martos Núñez, la comunicación literaria como una modalidad central, y no relegándola como a menudo se hace en los programas de lenguaje<sup>15</sup>. Este autor señala el siguiente esquema, como marco de actividades que definen tres aspectos básicos para el desarrollo del lenguaje, el cual nos parece oportuno apropiarse desde la perspectiva creativa de ese desarrollo:



A partir de este esquema, Martos Núñez propone unas actividades-marco<sup>16</sup>, que en este caso adaptamos en la definición de las unidades didácticas del presente módulo y que están caracterizadas de la siguiente manera:

- 1. Actividades de codificación:** hacer una composición (poco importa que la llamemos literatura o no si lo que se fomenta en el alumno es un lenguaje personal).
- 2. Actividades de descodificación:** lectura comprensiva de una obra, en el doble nivel de normalizar/comprender su contenido.
- 3. Actividades de recodificación:** transcribir en un relato escrito una anécdota oída, dramatizar un poema, escribir versiones distintas de una misma historia, etc.

**4. Actividades de transcodificación:** “contar” lo que dice un cuadro o lo que nos sugiere una música, o bien hacer mímica de un mensaje literario.

**5. Actividades de multicodificación:** el teatro o las formas parateatrales como modelo básico de integración de códigos verbales y no verbales.

**6. Actividades de metacodificación:** adiestramiento en los metalenguajes, empezando por el propio metalenguaje literario<sup>17</sup>.

### Plan de acción didáctica

Este plan se refiere a las secuencias didácticas, actividades, matrices conceptuales y pautas para la realización de los ejercicios de comprensión y producción textual a través del curso.

### Secuencias didácticas (SD)

Constituyen una serie de temas y actividades organizadas según una progresión que permite a los alumnos un resultado final, en cada caso relacionado con el objetivo general del curso: el desarrollo de su competencia poética.

### Actividades propuestas

Las actividades propuestas en las secuencias didácticas introducen los presupuestos conceptuales, lingüísticos y estéticos propios para el desarrollo de la competencia poética y, además, constituyen el lugar de encuentro entre las matrices conceptuales y las pautas pedagógicas que definen su realización. Las secuencias y las actividades que se proponen son las siguientes:

<sup>15</sup> Ibid., p. 176.

<sup>16</sup> Ibid., pp. 176-177.

<sup>17</sup> Respecto de las pautas para orientar el trabajo de creación textual, Martos Núñez nos orienta cuando señala lo siguiente: “¿Qué pautas elegir, pues, para aplicar estrategias de creatividad en la enseñanza de la literatura? Básicamente, dice, considerar la literatura en su dimensión lúdico-ambiental ( ) ¿Por qué tomamos el juego como *leit-motiv* de una enseñanza creativa de la literatura? Porque el juego es un medio *creador de ámbitos*, es decir, de *campos de encuentro*, y la realidad y el mundo humano son esencialmente *ambientales*, espacios de confluencia e interacción.” Ibid. p. 177.

SD	TEMA	ACTIVIDADES
SD 1	Acuerdo sobre las nociones básicas del curso.	Definición conjunta de las nociones básicas del curso.
SD 2	Ejercicios de codificación textual.	Composición de relatos narrativos a partir de situaciones reales o imaginarias.
SD 3	Ejercicios de recodificación textual.	Composición de relatos narrativos a partir de la transformación de relatos narrativos literarios.
SD 4	Ejercicios de transcodificación y multicodificación.	Composición de relatos narrativos no verbales y relatos narrativos mixtos, utilizando distintos códigos <sup>18</sup> .
SD 5	Composición de un relato narrativo final.	Composición de un relato narrativo a manera de crónica de la experiencia creativa y escritural del curso.

<sup>18</sup> [21] La definición de “mixtos”, en este caso, implica que estos relatos pueden estar compuestos por la articulación de elementos verbales y no verbales, para efectos de los ejercicios de multicodificación propuestos en esta unidad.

### Matrices conceptuales para la realización de las actividades

Las matrices conceptuales constituyen los conceptos de base que sustentan esta propuesta didáctica. Son las siguientes:

- o La competencia poética entendida como la capacidad de crear mundos posibles a través del lenguaje y sus diferentes formas de representación textual.
- o Los mundos posibles como construcción cultural de alteridades a partir de los universos de referencia y de los saberes previos de los estudiantes.

- o El proceso de alfabetización creativa como alternativa pedagógica para la construcción de una cultura simbólica y representacional, más allá del uso instrumental del lenguaje.

- o La construcción de un estilo escritural y de la identidad personal de los estudiantes, como posibilidad de reconocimiento de su subjetividad a partir de las valoraciones del mundo a través del lenguaje.

- o El cambio actitudinal de los estudiantes, entendido como el desarrollo de una sensibilidad propicia para el reconocimiento de la alteridad y del pensamiento divergente, principios de la tolerancia y del respeto mutuo que sustentan la ética y la cultura de la democracia.



### Pautas pedagógicas

Las pautas pedagógicas propuestas para el logro de los objetivos del curso, son:

- o El desarrollo permanente de actividades complementarias de comentario, comprensión y composición de relatos desde la perspectiva creativa.
- o La relación transversal entre los conceptos de lenguaje, imaginación y creatividad a partir de las distintas actividades con los relatos.
- o La exploración de distintas textualidades a partir del trabajo con relatos narrativos no ver-

bales, narrativos no literarios y narrativos literarios.

- o La ubicación de la estructura básica de diferentes relatos narrativos.

- o La realización de un conjunto de secuencias didácticas, entendidas como una serie de sesiones de trabajo organizadas e integradas según una progresión que permita al alumno la comprensión y producción permanente de distintos tipos de relatos.

### Seguimiento y evaluación

Se realiza mediante rejillas que contienen los siguientes elementos (véase ejemplo en el anexo):

- o **Descriptorios:** describen el orden de cada actividad en términos de la progresión prevista para el desarrollo de las secuencias didácticas en su conjunto.

- o **Consignas:** establecen la orientación de cada actividad mediante instrucciones precisas que se derivan generalmente de un reconocimiento previo de las categorías involucradas a la misma.

- o **Objetivos generales:** se definen considerando las matrices conceptuales señaladas anteriormente.

- o **Indicadores:** definen los desarrollos específicos que se espera lograr con cada actividad realizada a través de las diferentes secuencias.

- o **Observaciones:** se refieren a la valoración de los distintos niveles de aproximación de los estudiantes a los parámetros de cada actividad de comprensión y producción textual.

### Consideraciones generales sobre la evaluación del curso

Aunque de manera formal la evaluación en el curso está prevista en términos de la observación de las actividades individuales y grupales, lo cual incluye la realización por parte de los estudiantes de un *dossier* individual en el cual presentan las composiciones realizadas a través del curso (comentarios, cartas, relatos, pinturas, dibujos, mapas de ideas, textos de las representaciones dramatizadas, etc.). Se propone, sin embargo, trabajar con la coevaluación y la autoevaluación permanente a

través del curso, en tanto propician un mayor nivel de interacción entre los participantes, una revisión permanente de los logros alcanzados, además de un mayor compromiso del grupo con las actividades previstas<sup>19</sup>.

Por su complejidad, la clasificación de estos aprendizajes y de los logros obtenidos deben constituir un objeto de la investigación formativa para los docentes con quienes estamos trabajando en calidad de estudiantes o pares académicos. Digamos, además, que un proceso evaluativo de los logros esperados a partir del trabajo propuesto, tendría que ver en este caso con parámetros generales de tipo cualitativo, como los siguientes:

- o Capacidad para relacionarse y comunicarse abiertamente con otras personas.

- o Reconocimiento de estructuras textuales novedosas a través de los ejercicios de comprensión y producción de relatos no narrativos, narrativos literarios y narrativos no literarios.

- o Asimilación de conceptos nuevos, alternos y divergentes mediante el trabajo con relatos narrativos no verbales, narrativos no literarios y narrativos literarios.

- o Disponibilidad para acoger lo emergente, previsto o no previsto en el desarrollo de las actividades y ejercicios de lectura creativa y reescritura de textos.

- o Incluir perspectivas divergentes en las propuestas de creación textual propias<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Para una aproximación interesante a las propuestas de coevaluación y autoevaluación en el área de lenguaje y la literatura, véase el trabajo de LUENGO GARCÍA, Juan, *Educación literaria y realidad en las aulas*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, España, 1996.

<sup>20</sup> Para la definición amplia de estas categorías y relación con el proceso evaluativo ver: JOLIBERT Josette y JACOB Jeanette, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*, Santiago de Chile, Dolmen, 1998.

## ANEXO. Cuadro descriptivo de una secuencia didáctica

**Tercera unidad****Secuencia 3:** Ejercicios de re-codificación**Tema:** Composición de relatos narrativos a partir de la transformación de relatos narrativos literarios**Actividad propuesta:** Inducir la relación entre mundos referenciales y mundos posibles mediante la construcción del final de la historia de un relato narrativo abierto**Texto de referencia propuesto:** "Continuidad de los parques" de Julio Cortázar

Consigna	Parámetros analíticos	Indicadores	Observaciones
Lean atentamente el texto de referencia y ubiquen los mundos paralelos que se construyen en él, de manera que puedan proponer un final de la historia que mantenga el juego previsto por el autor entre mundos posibles y mundos de referencia	Lograr que el estudiante reconozca el paralelismo entre mundos posibles y mundos de referencia previsto en el relato narrativo literario	El estudiante diferencia los mundos inscritos en el relato narrativo propuesto	
	Introducir la noción de relatos abiertos narrativos en los cuales el lector tiene la necesidad de decidirse por opciones interpretativas propias	El estudiante toma una opción interpretativa de la historia a partir de su propia versión del final del relato en referencia	
	Lograr que el estudiante se apropie de la lógica narrativa de un relato abierto	El estudiante compone el final del relato abierto, guardando la lógica narrativa propuesta	