

Enunciación

Enunciación

Enunciación

Enunciación

La evaluación de la escritura en el marco de un concurso: del texto narrativo al cuento literario*

*Assessment of writing in the frame of
a short story contest:
From narrative text to literary story*

Carlos A. Castrillón**
Zahyra Camargo Martínez***
Miguel Ángel Caro Lopera****
*Grupo de Investigación
Dilema
Universidad del Quindío*

Resumen

En este artículo se presenta uno de los resultados de la investigación "Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez". Se analizan las implicaciones teóricas y metodológicas de la escritura de un texto narrativo en el marco de un concurso de cuento dirigido a los estudiantes colombianos. En ese contexto se formulan las razones por las cuales la gran mayoría de las obras presentadas no alcanzarían el estatus literario, en virtud de los bajos desempeños en cuanto al dialogismo, la alteridad, la visión de mundo, la conciencia narrativa, la excepcionalidad y el juego con el lector. Se concluye, entonces, que los estudiantes producen con facilidad textos con estructura narrativa pero tienen dificultades para configurar una intención literaria.

*Recibido: 10 de abril de 2010 / Aceptado 18 de mayo de 2010

**Profesor del Programa de Español y Literatura. Magíster en Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: sonorilo@yahoo.com

***Profesora del Programa de Español y Literatura. Doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: zcamargo@uniquindio.edu.co

****Profesor del Programa de Español y Literatura. Magíster en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: macaro@uniquindio.edu.co

Palabras clave: *didáctica de la literatura, texto narrativo, competencias en lenguaje, texto escrito*

Abstract

This article summarizes some of the conclusions of the research project entitled "Analysis of a representative sample of short stories submitted to the Gabriel García Márquez National Short Story Contest". The article analyzes both the theoretical and methodological implications of the production of narrative texts within the framework of a short story contest for Colombian students. The article also aims to explain why the majority of texts written by students would not reach the required literary status. This subpar performance is due to many lacking or missing elements: dialogs, the sense of alterity, a world vision, a narrative conscience, exceptionality, as well as the absence of mechanisms to draw in readers and play with their expectations. The article thus concludes that the students are capable of easily writing texts that are narrative in structure, but that they find it difficult to develop a veritable literary intention.

Keywords: *Didactics of literature, narrative text, language skills, written text.*

1. Introducción

El proyecto de investigación "Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez", desarrollado por convenio entre el Grupo de Investigación Dilema de la Universidad del Quindío y el Ministerio de Educación Nacional (2008) se propuso estudiar los textos presentados a dicho evento, con el fin de generar hipótesis en relación con los procesos de la escritura en la escuela y de establecer líneas para programas de formación que permitieran cualificar las prácticas de los docentes. El proyecto, pensado desde los modelos

de Van Dijk (1978, 1983) y De Beaugrande y Dressler (1972), produjo los siguientes documentos: "Hallazgos teóricos, metodológicos y prácticos para la enseñanza de la producción de textos escritos", "Contraste de los resultados del análisis con las políticas educativas y la evaluación por competencias", "Recomendaciones para la definición y evaluación de programas de formación inicial y en servicio de docentes del área de lenguaje", "Propuestas dirigidas a los establecimientos educativos para cualificar los procesos de desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes" y "Estados del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la educación básica, media y superior colombiana".

2. Metodología

El proyecto se estructuró desde un enfoque mixto que imbrica los métodos cuantitativo y cualitativo. Desde el primero, se ponderaron los aspectos más recurrentes que se desprenden de la muestra analizada, como fruto de la aplicación de una grilla evaluativa de 50 desempeños a cada texto; y desde el segundo, se prestó atención a relaciones pertinentes que, sin necesidad de abundantes respaldos numéricos, aportaran por sí solas argumentos significativos a la generación de hipótesis.

Teniendo en cuenta que la muestra está constituida por cuentos que fueron enviados a un concurso literario, los 50 desempeños se organizaron en dos plantillas: una para determinar el rendimiento del componente textual, y otra para la valoración de los aspectos propios del texto narrativo (Bal, 1987) y de la comunicación literaria (Mayoral, 1987). La distribución de la muestra significativa (10%), según las categorías que proponía el mismo concurso, es como sigue:

Tabla 1. Distribución de la muestra por categorías

Categoría	Numero de cuentos	Muestra
A. De grado 1° a grado 7°	12.390	1.239
B. De grado 8° a grado 11	12.599	1.259
C. Educación superior	7.023	702
Total de cuentos	32.012	3.200

Fuente: Informe del proyecto “Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez”

3. Análisis de resultados

En este artículo se propone la revisión de una de las conclusiones del proyecto desde las implicaciones para la práctica de la escritura en el quehacer docente: los problemas relacionados con la compleja relación entre un texto narrativo y un cuento literario.¹

3.1. Los géneros discursivos

En la creación literaria confluyen los grandes problemas del ser humano, tanto por el acto creador en sí como por las complejidades inherentes al papel de la obra en el mundo externo al artista. El escritor trabaja con palabras, pero éstas no pueden ser consideradas objetos neutros, desvinculados de las valoraciones previas. En una paradoja que ilustra bien la problemática del creador, el escritor “inventa” la palabra en su texto, pero esa misma palabra ha sido creada por todos en la práctica lingüística. Las palabras con las que habla el escritor son las mismas con las que hablamos todos y a las que todos hemos provisto de cargas semánticas y axiológicas; pero son, a la vez, palabras recién hechas, desvinculadas de sus contextos “naturales” y puestas a funcionar en situaciones nuevas. Bajtin (1986) destaca ese valor de la lengua en la literatura a partir de sus postulados sobre la estética de la creación verbal.

En la investigación sobre los textos narrativos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez (2008), uno de los rasgos más sobresalientes

es la concepción de la literatura como espacio propicio para el monólogo del autor acerca de sus convicciones. Muchos de los cuentos son el producto de los llamados a la inspiración o de la prolongación de las lecturas que circulan en la escuela, escritos con voluntad e intuición, pero al parecer con un acompañamiento y una orientación que en algunos casos apenas sobrepasan la censura sobre lo notacional y lo morfosintáctico. Lo simbólico y lo imaginario, que son la esencia de la narrativa, la construcción de mundos propios que permitan el diálogo de visiones y la interlocución genuina (MEN, 1998, 2006), están ausentes en la mayor parte de la muestra.

Uno de los desempeños (la clasificación del cuento en géneros discursivos y temas) estaba destinado a verificar los modelos de escritura narrativa y las preocupaciones más frecuentes de los autores. Si bien los tipos no implican una clasificación exacta sino una tendencia que se percibe como intencional o inercial, interesaba recoger datos para tratar de inferir el concepto de literatura que se difunde en la escuela y los imaginarios que circulan en lo que escriben los estudiantes (Álvarez 1993, 2005; González, 1995; Jurado, 1999; Lomas, 2008). Para la estadística debe tenerse en cuenta que las clasificaciones son solo rótulos genéricos que permiten una agrupación inicial (tabla 2).

¹ La estadística completa, por dimensiones y niveles, junto con la discusión ampliada de resultados y los ejemplos textuales que los soportan, puede consultarse en Camargo et ál. (2008).

Tabla 2. Géneros discursivos por categoría

Género	Categoría A	Categoría B	Categoría C	Totales
Cuento canónico	755	620	441	1816
Crónica, testimonio	84	117	29	230
Fábulas y géneros relacionados	76	85	28	189
Mito, leyenda	26	39	15	80
Hipertexto	74	53	8	135
Minificción	23	35	14	72
Anécdota, suceso, relato cotidiano	153	209	128	490
Otros	30	64	24	118
Otros no narrativos	18	37	15	70
Totales	1239	1259	702	3200

Fuente: Informe del proyecto “Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez”

Prima en la muestra el cuento canónico, con calidad desigual en la forma como se asume la historia. Los relatos se desarrollan en su mayoría de modo lineal, con pocos fragmentos de diálogo y descripción y escasa emotividad. El relato maravilloso, abundante en la muestra en formato de fábula, hipertexto y cuento tradicional, y objeto de múltiples plagios e intertextualidades, alcanza a consolidar ejemplos interesantes por la forma como permite proyectar los arquetipos del alejamiento, la aventura, el sueño y la dicotomía héroe-villano (Propp, 1987). Sin embargo, los casos valiosos suelen verse entorpecidos por los giros hacia la preocupación moral muy convencional y la invitación a reflexionar compasivamente sobre las situaciones y los personajes.

3.2. Texto narrativo y cuento literario

En el primer grupo de los desempeños que apuntaban a la identificación de los rasgos del texto se daba gran importancia a la estructura como soporte de la intención narrativa (tabla 3). Se buscaban los indicios que permiten clasificar un texto como “narrativo”, en el sentido amplio del concepto, considerando las innumerables posibilidades de realización textual.

Igualmente, se tenían en cuenta las mixturas e hibridaciones de diversos tipos de texto y su integración a la superestructura, el desarrollo de una historia, un principio de trama, una instancia narrativa, unas coordenadas espacio-temporales y unos personajes definidos en función de la historia. A esto se agregaban, como valores adicionales, la presencia del diálogo, la inclusión de descripciones y el uso creativo del lenguaje.

Tabla 3. Porcentajes de desempeño en el componente narrativo literario, Grupo 1

Desempeño	Categoría		
	A	B	C
31. Conserva un esquema narrativo posible	97	98	99
32. Narra una historia completa siguiendo el plan narrativo	97	97	99
33. Sigue una secuencia completa de acciones que forman una trama	97	95	99
34. Se percibe una instancia narracional bien definida	97	98	99
35. Propone una estructura temporo-espacial adecuada a la historia	96	94	97
36. Se maneja el diálogo como recurso en función de la historia	55	55	47
37. Se incluyen descripciones que contribuyen a la historia	82	90	97
38. Los personajes están bien definidos	96	96	99
39. El título del cuento es significativo	95	96	96
40. Se demuestra uso creativo del lenguaje	45	81	95
41. Se evidencia el uso de intertextos	49	39	33
49. Evidencia operaciones de revisión, corrección y reescritura	92	91	99

Fuente: Informe del proyecto “Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez”

Como lo demuestra la tabla 3, en los desempeños que implican la sujeción a los componentes fundamentales de la narratividad el rendimiento es alto. Nos referimos al planteamiento de un esquema narrativo mínimo, a proyectar una historia completa para dar origen a un germen de trama, a la instauración de un narrador que asuma el discurso en unas coordenadas temporo-espaciales más o menos definidas, a la inserción de descripciones, a la construcción de personajes definidos, al uso de un título que tenga al menos función de organizador metatextual y al planteamiento de algún tipo de uso creativo del lenguaje. En otras palabras, los estudiantes saben, así sea de modo intuitivo, cuáles son los componentes mínimos de un relato. El diálogo como recurso, aunque presente, evidencia problemas notacionales graves que lo hacen precario y poco adecuado para el desarrollo de la narratividad. En cuanto a la intertextualidad, puede afirmarse que su presencia es altamente satisfactoria, sobre todo si tenemos en cuenta que el diálogo intertextual intencional y con carácter recreativo es producto de la cultura del autor como lector (Martínez, 2001). Es interesante el rendimiento en el desempeño 49, que se refiere no al cuento como texto

sino como relato; es decir, se trataba de verificar si el autor tenía conciencia de que su escrito se inscribe en una práctica textual, el texto narrativo, que exige un mínimo de revisión para alcanzar unidad, coherencia y cierre estructural, lo que se opone al relato que queda inconcluso sin que se evidencie un propósito, que alcanza solo el 7%.

Los casos de fracaso en la narratividad se deben a la precariedad en la realización, a la débil conexión entre cada componente y al carácter poco orgánico del todo.

El segundo grupo de desempeños permitía delimitar los textos que tenían algún valor estético asociado; en otros términos, los que superaban la característica de ser narrativos para constituirse como cuentos (tabla 4). La pertinencia en el uso de intertextos servía como indicador de una actitud dialógica que, sin ser indispensable, marcaba una dirección clara hacia la posible conciencia narrativa. Aquí se consideraba la tendencia a la excepcionalidad, el juego con el lector, la estructuración compleja y la codificación de la visión de mundo del autor (Van Dijk, 1987).

Tabla 4. Porcentajes de desempeño en el componente narrativo literario, Grupo 2

Desempeño	Categoría		
	A	B	C
42. Los intertextos identificados son pertinentes	49	39	33
43. Hay búsqueda de excepcionalidad en el tratamiento del tema	51	65	83
44. Se identifican indicios que permiten la construcción de la historia oculta	17	28	36
45. Se expresa una visión particular del mundo	20	64	56
46. Propone una mirada dialógica al mundo	19	57	38
47. Invita a la participación del lector en la construcción de la historia	15	37	33
48. Se orienta a generar un efecto estético en el lector	40	70	76

Fuente: Informe del proyecto "Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez"

Este grupo apunta más al carácter del cuento como objeto estético, en el que está involucrado el lector como destinatario de la intención del autor. El rendimiento ya no es tan abrumador como en el Grupo 1, pero se destacan varios hechos importantes. En primer lugar, existe un problema en la interlocución, sugerida de algún modo en el desempeño 47, lo que contrasta con el porcentaje de cuentos que se orientan a generar un efecto estético en el lector (desempeño 48); esto se explica por la tendencia al cuento moralizante, que tiene como destinatario a un lector al que se quiere convencer de un valor que se considera deseable, lo cual es consistente con el índice relativo de dialogismo en los cuentos (46) y el planteamiento de visiones particulares del mundo (45).

Se debe tener en cuenta el carácter de "subjetividad prestada" y de "escritura por deber" que se nota en muchos de los cuentos, cuyo índice se puede derivar de esta estadística; este fenómeno es de interés particular en el diseño de estrategias para la promoción de la escritura como práctica sociodiscursiva (Pérez Abril, 2003; Castillo et al/ 2007). Por otra parte, es notable el nivel de pertinencia de los intertextos empleados (42), a pesar de los muchos ejemplos de voces ajenas y referencias que no se dialogizan internamente dentro de los textos (Lomas, 2002).

Aunque en este grupo de desempeños las valoraciones son menos objetivas que en los del Grupo 1, la suma de lo que se consideró Aceptable y Sobresaliente en cada ítem puede ser satisfactoria, en especial si se tiene en cuenta que, en su conjunto, estos desempeños apuntan a cierto grado de "calidad literaria", lo cual no es siempre el objetivo de la escritura creativa en la escuela (Vásquez, 2006).

Como puede notarse, la estadística es consistente en todas las categorías. La diferencia tiene que ver con la creciente enciclopedia de los estudiantes, lo que explica el crecimiento del índice de uso de recursos creativos del lenguaje (desempeño 40): el 48% en categoría A, el 81% en categoría B y el 95% en categoría C. Igualmente, se nota el índice decreciente del uso de intertextos (desempeño 41): del 49% en categoría A, a solo el 33% en categoría C; esto puede deberse al hecho de que los niños son más propensos a insertar como intertextos, pero también como copia, calco o referencia suelta, las historias que leen. Nótese también cómo la verificación de la estructura (desempeño 49) llega hasta un 99% en la categoría C, en la que solo aparecen 7 textos que no pueden calificarse como narrativos.

Llaman la atención en la comparación por categorías ciertos comportamientos, que se explican por el hecho de que la lectura de los cuentos de la categoría A suele ser más indulgente que en las otras categorías. Por ejemplo, el rendimiento en el desempeño 42 decrece del 49% en A hasta el 33% en la C, porque se le exige más al estudiante universitario en el manejo de los intertextos que emplea. Lo contrario ocurre en el desempeño 48, en el que el aumento en el deseo de generar un efecto estético en el lector va del 40% en la categoría A hasta el 76% en la C, de la mano de una mayor conciencia narrativa, como se evidencia en el crecimiento concomitante del desempeño 43 (búsqueda de excepcionalidad): del 51% en la categoría A hasta el 83% en la categoría C.

Por otra parte, aunque en el desempeño 44 el rendimiento es bajo (17% en la categoría A, 28% en la B y 36% en la C), se debe tener en cuenta la complejidad que implica estructurar un cuento en varios niveles. Esa complejidad se manifiesta en los desempeños 45 y 46, que tienen un comportamiento muy simétrico. Podría afirmarse que los autores de la categoría B están más dispuestos a arriesgar visiones de mundo particulares (el 64%, contra el 20% en la categoría A

y el 56% en la C), a proponer textos más dialógicos (el 57%, contra el 19% en la categoría A y el 38% en la C) y a apelar al lector (el 37%, contra el 15% en la categoría A y el 33% en la C).

En resumen, en toda la muestra los dos grupos de desempeños tienen un comportamiento bien contrastado en las tres categorías: un promedio del 89% de rendimiento para el primero (lo estructural) y un 43% para el segundo (lo estético literario). Esto permite concluir que, en términos generales, los estudiantes saben de modo intuitivo o enciclopédico qué es un texto narrativo, cuáles son sus componentes y sus diferentes géneros, pero fallan al momento de estructurar un cuento, es decir, un texto narrativo con intenciones literarias.

3.3. El cuento en la escuela

La muestra permite suponer que en la escuela persisten dos ideas acerca de la literatura que han estado presentes en la concepción general: la literatura como el adorno del lenguaje y como el espacio para el consejo y el ejemplo. En cuanto a la primera, se podría afirmar que es inofensiva; para la segunda, se recuerda que la intención moralizante afecta la posibilidad de interlocución.

Tabla 5. Estéticas recurrentes por categoría

Temas	Categoría A	Categoría B	Categoría C	Totales
Futurista	32	27	6	65
De origen popular	24	47	23	94
Humor y absurdo	10	31	27	68
Realismo sucio	2	3	9	14
Fantástico y maravilloso	221	186	144	551
Histórico	10	12	5	27
Realista	281	375	275	931
Misterio y aventuras	155	157	24	336
Amor	3	12	20	35
Con intención moralizante	488	392	157	1037
Otros	13	17	12	42
Totales	1239	1259	702	3200

Fuente: Informe del proyecto "Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez"

No sorprende, entonces, al cruzar los temas con los imaginarios, que haya tan poca conciencia narrativa y tan escaso humor; ni asombra el número tan pequeño de textos narrativos que en opinión de un evaluador literario alcanzarían la categoría de cuentos. Además de las dificultades textuales de todo tipo (Camargo et /ál/ 2008), las aproximaciones al argumento suelen ser intuitivas y los autores sitúan la escritura en el plano exclusivo de lo narrativo que no evidencia contacto con lo literario. Por eso deben destacarse los cuentos bien logrados y aquellos que sugieren un proceso de contacto con la narrativa que puede ser producto del trabajo docente (Lomas, 1999; Camps, 2006).

Hay ejemplos interesantes que muestran diversos recursos narrativos, que no por exigentes están lejos de las posibilidades de la escuela: monólogos que permiten una expresividad abierta, estructuras montadas sobre relatos conocidos, uso de las posibilidades simbólicas del lenguaje, alternancia de narradores, escritura fragmentaria y recuperación del lenguaje juvenil. Es notable la presencia de la minificción, que tiene excelentes ejemplos en la muestra y promueve la pertinencia de cada palabra para las imágenes y situaciones que se quieren recrear.

Ilustremos el éxito y el fracaso con algunos ejemplos. Una constante vicia muchas intenciones narrativas: la interlocución explícita que no supera la instancia para la que se escribe, el docente que pide escribir un cuento como tarea. En este tipo de escritura por deber el niño es objeto de agresión y hace lo que puede.

Por ejemplo, en un cuento con recursos del relato maravilloso y con una trama típica que se encamina hacia un final feliz, el autor declara el propósito en un anexo al texto: “¿Por qué se desarrolló? Porque se debía tratar de cuentos de caballerías, que es el tema que estamos viendo”. Esta anotación está bien acompañada por otras que se constituyen en indicios de que algo no anda bien: “¿Cómo se hizo? De mi imaginación desarrollé este cuento. ¿Cuál es su relación con

el grado cursado? A esta altura del nivel académico debemos estar en capacidad de redactar y proponer”. Parece la declaración de un logro académico, y en efecto lo es: al texto lo acompaña la debida portada, con los datos usuales, como un trabajo presentado al profesor del área de Lenguaje. Independientemente del valor de la historia, se trata solo de un texto narrativo escrito como tarea para demostrar el saber adquirido.

Se señala ahora cómo funciona la conciencia sobre el quehacer narrativo en un cuento de la categoría A, para mostrar que no se trata de algo inalcanzable en la escuela. La autora, una niña de 9 años, plantea en los anexos del relato varios problemas interesantes para una reflexión desde la metodología de trabajo en el área. En primer lugar, la niña tiene conciencia de sí como escritora, es decir, como participante de una actividad discursiva particular destinada a la interlocución que le exige dedicación y esfuerzo, al tiempo que desarrolla de un modo muy consistente sus competencias comunicativas: “Desde 2005 escribo e ilustro cuentos infantiles de gran variedad de personajes imaginarios y temas como son el amor y cuidado a la naturaleza, la paz, el calentamiento global y otros temas de ciencia ficción con los cuales los niños soñamos y nos pone a volar la imaginación”.

Es más, la conciencia de escritura le permite afirmar con tranquilidad: “En el año 2005 gané mi primer diploma por una excelente narración en cuento infantil llamado ‘La monja sin cabeza’”. Esto es tener confianza en una actividad que, independientemente del valor que se le asigne en lo personal y del que efectivamente tenga, contribuye a la consolidación de la fe en las capacidades y en las proyecciones académicas. Por eso la niña puede definir con claridad el tema de su historia, con sus personajes principales y antagonistas: “Se trata de la amistad y la guerra, pues Manuelita y sus amigos forman parte de un gran equipo que luchan por conseguir la paz con el diálogo y el amor”.

El afán moralizante que surge naturalmente en los relatos de los niños queda enmarcado en una estrategia que lo transforma de modo provechoso. La conciencia narrativa es un poderoso ejercicio metacognitivo que tarde o temprano dará frutos porque involucra capacidades complejas. Así, además de lo mencionado, la niña dispone las ilustraciones de su cuento con un plan perfectamente diseñado para impresionar al lector y ganar su simpatía, cuida los detalles estéticos y entiende el valor de su obra como objeto artístico. Para terminar, dedica su cuento con humildad pero con plena comprensión de su valor: "Con cariño este divertido cuento para todos los niños y adultos de Colombia, espero les guste". Y como si fuera poco, cierra su participación con esta nota que demuestra la sinceridad de su trabajo y es una afirmación de personalidad vigorosa: "A mí me gustan los cuentos más ilustrados, pero el espacio en el diskette no me permitió grabar. Gracias". Actitudes como esta, de orgullo y cuidado por la escritura, de esfuerzo permanente y fe en lo que se logra con dedicación, se imponen como retos a los maestros y maestras del país.

4. Conclusiones

Al concebir el texto, desde la perspectiva de De Beaugrande y Dressler (1972), como un acontecimiento comunicativo, se reconoce en él la respuesta a un pacto que se funda entre autor y lector en el marco de una cultura y al abrigo de unas condiciones específicas de enunciación; en este caso se trata de un cuento que será leído y evaluado y que aspira a la publicación y al reconocimiento social y económico.

Por perversión general, en la escuela el interlocutor de todos los textos producidos por los estudiantes es el maestro, para lo cual es irrelevante que el escrito trascienda el ejercicio escolar y se instituya como fenómeno típicamente literario o de escritura creativa, con mayor o menor conciencia de su función sociodiscursiva. La escritura literaria es, entonces, otra forma de "escritura por deber", en cuento para una tarea,

en gesto vacío que refuerza el carácter formal del ejercicio discursivo; la subjetividad que se expresa en este contexto no es más que "subjetividad prestada".

Una de las razones que puede explicar la dificultad para cruzar el umbral hacia el cuento es la tendencia a la reflexión, la anécdota y el testimonio personal, ya como géneros en sí mismos o entremezclados en el relato. Es común también la manifestación de posiciones radicales en torno a creencias, lo cual hace casi imposible trascender hacia una verdadera interlocución. La concepción moralizante, que reduce la complejidad humana a un cruce de relaciones entre buenos y malos, representa casi la tercera parte de la muestra. Este tipo de escritos, que no superan el ámbito de lo íntimo, son muy importantes como catálisis de los conflictos individuales, pero no requieren otro interlocutor que el destinatario específico.

En resumen, los estudiantes demuestran una clara intención narrativa, pero no consuman una interlocución genuina; saben que un cuento cuenta una historia, pero olvidan que expresa además una visión particular del mundo; saben que un texto puede enseñar, pero desconocen que un texto literario no necesariamente tiene que hacerlo; dominan el texto narrativo, pero tienen dificultades para llegar hasta el cuento literario.

Reconocimientos

Los autores de este artículo reconocen como fuente central de las ideas aquí desarrolladas la investigación "Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez", desarrollada en convenio suscrito entre el Grupo de Investigación Dilema de la Universidad del Quindío y el Ministerio de Educación Nacional (2008).

Referencias

- Álvarez, T. (1993). Sobre comprensión y producción del discurso. Aplicación didáctica a un texto narrativo. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (5): 37-50.
- (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: Arte y Literatura.
- Bal, M. (1987). *Teoría de la narrativa*. Madrid: Cátedra.
- Camargo, Z. et ál. (2008). Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez (2007). Informe Ejecutivo. Armenia: Universidad del Quindío. Recuperado de <http://www.ascun.org.co/eventos/IIICNC/Analisisdelosrelatos/AnalisisdelosrelatospresentadosalConcursoNacionaldeCuento2007.pdf>
- Camps, A. (Coord.) (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo, M. J. et ál (2007). *Sobre las pruebas Saber y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en Lenguaje*. Bogotá: Icfes.
- De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Bonilla, S. (Trad.). Barcelona: Ariel.
- González, M. C. (1995). "Bases para la intervención docente en didáctica de la literatura". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (7): 35-72.
- Jurado, F. (1999). *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- (2002). "Imitar, plagiar, crear". *Textos* (30): 5-7.
- (Coord.) (2008). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Martínez, J. E. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.
- Mayoral, J. A. (Comp.) (1987). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Pérez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Icfes, MEN.
- Propp, V. (1987). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- (1987). *La pragmática de la comunicación literaria*. En Mayoral, J. A. (Comp.), *Pragmática de la comunicación literaria (171-194)*. Madrid: Arco/Libros.
- (1997). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Hunzinger, S. (Trad.). Barcelona: Paidós.
- Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria*. Bogotá: Kimpres