



REVISTA DE LITERATURA, LENGUA Y PEDAGOGÍA

PROGRAMA
LITERATURA Y LENGUA
CASTELLANA

ENERO - JUNIO
VOLUMEN 2
NÚMERO 1

ISSN - REVISTA EN LÍNEA : 2629 - 4967

Revista Antítesis
Volumen 2 Número 1 2021

ISSN: 2619 - 4961 en Línea



© Universidad de la Amazonia - Florencia, Caquetá - Colombia



| Vigilada Min Educación |

Revista Antítesis

Vol. 2 Núm. 1 | Enero - Junio 2021

ISSN: 2619 - 4961 (en Línea)

Equipo Editorial

Editor General

SANDRA PATRICIA CERQUERA QUINAYA

Universidad de la Amazonia

Comité Editorial

FLOR ÁNGELA BUITRAGO ESCOBAR

Universidad de la Amazonia

JHON FÁIVER SÁNCHEZ LONGAS

Universidad de la Amazonia

DIEGO MAURICIO BARRERA QUIROGA

Universidad Pedagógica de Tunja

JORGE BASTOS

Universidad de la Amazonia

Apoyo Institucional

Universidad de la Amazonia
Vicerrectoría de Investigación y Posgrados
Facultad de Ciencias de la Educación
Programa de Literatura y Lengua Castellana

Editorial Universidad de la Amazonia

Portada

Fotografía: Cascada Anayacito

Por: Grupo Editorial

Diseño y Diagramación

Karol Andrés Suarez Castro
Editorial Uniamazonia

Tabla de Contenido

	Página
ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN	
SEMBLANZA DE FABIO JIMÉNEZ LARGO	4
LA MATRIOSKA O LA FICCIÓN DENTRO DE LA FICCIÓN EN LA NOVELA TRAVESURAS DE LA NIÑA MALA DE MARIO VARGAS LLOSA	6
LA HERMANA: UNA GENEALOGÍA DEL ODIO EN LA CASA GRANDE DE CEPEDA SAMUDIO A PARTIR DE SUS ESTRUCTURAS NARRATIVAS	18
LECTURA Y ESCRITURA COMO ESPACIOS DIALÓGICOS DE CONOCIMIENTO	31
ESTADO DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA PRODUCCIÓN DE RESEÑAS CRÍTICAS EN EDUCACIÓN MEDIA	49
CREACIÓN LITERARIA	
EL LIMBO DEL ALMA PERDIDA	70
VIAJE SIN RETORNO	73
SOY MAESTRO DE ESCUELA	76

SEMBLANZA DE FABIO JIMÉNEZ LARGO

Fabio Jiménez Largo nació en Bogotá, el primero de febrero de 1953, en el seno del hogar de José Cornelio Jiménez y María de Jesús Largo. Después de obtener su título en Filología e Idiomas en la Universidad Nacional de Colombia viajó a Florencia (Caquetá) para vincularse como docente del programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Lingüística y Literatura en 1977. Adelantó pasantías en Literatura y Fonética en España y, en 1998, se graduó como Magister en el programa de Maestría en Tecnología Educativa del ILCE de México.

En el Caquetá encontró su destino y conformó una familia ejemplar. Tres años después de llegado al Caquetá, en 1980, contrajo matrimonio con Omaira Cardona. En esta unión prosperó el amor y les proporcionó a Fabio y a Omaira la felicidad de dos hijos: Favio Fernando y José Ricardo Jiménez.

Forjador de sueños y de mundos, Fabio transitó por la literatura para entregarle sus saberes a innumerables jóvenes de la región que escogieron la enseñanza de la lengua, la poesía y la narrativa como proyecto de vida.

Nos queda en la retina de la memoria su paso silencioso hacia las aulas, con los libros bajo el brazo, con el corazón lleno de esperanza de atrapar en las redes de la literatura a los jóvenes universitarios que estaban bajo su tutela. Nos acompaña, igualmente, en su caminar, la sonrisa abierta, a veces tímida, sus ojos tiernos, su prudencia, sus charlas conciliadoras y su humor, que nos mostraron una calidad humana asombrosa.

Fabio nos acompañó durante 41 años en la Universidad y demostró la persistencia, el amor y la entrega de un docente comprometido, en su esencia misma, con la labor de enseñar y de compartir.

Gracias amigo, colega, por compartir nuestros días y nuestra vida.

Guillermina Rojas Noriega

En memoria de:



Fabio Jiménez Largo
1953 - 2018

Docente del programa de Literatura y Lengua Castellana

LA MATRIOSKA O LA FICCIÓN DENTRO DE LA FICCIÓN EN LA NOVELA TRAVESURAS DE LA NIÑA MALA DE MARIO VARGAS LLOSA

¹Diela Bibiana Betancur

*¹Universidad de Antioquia.
E-mail: diela.betancur@udea.edu.co*

Resumen

La literatura como producto de la cultura es un testimonio de una época y de las relaciones que en ese contexto establecen los hombres y las mujeres con la palabra, con el amor, con su propia sexualidad. Discernir esta relación en la novela *Travesuras de la niña mala* (2006) del Nobel peruano Mario Vargas Llosa es el propósito de este artículo. La relación siempre escurridiza, azarosa, vacilante de los protagonistas de la novela, la niña mala y el narrador, Ricardo Somocurcio, llevan a concluir que su amor es una ficción finamente tejida con los hilos del deseo, de los secretos, de las verdades veladas y las mentiras en veta. Esta novela nos permite aproximarnos a las complejidades del encuentro amoroso que, por supuesto, incluye una relación con la palabra y con el desencuentro.

Palabras clave: erotismo, ficción, Travesuras de la niña mala, literatura, amor.

Abstract

Literature as a product of culture is a testimony of an era and of the relationships that men and women establish in that context with words, with love, with their own sexuality. Discerning this relationship in the novel *Mischief of the bad girl* (2006) by Peruvian Nobel Prize winner Mario Vargas Llosa is the purpose of this article. The always elusive, hazardous, hesitant relationship between the novel's protagonists, the bad girl, and the narrator, Ricardo Somocurcio, lead to the conclusion that their love is a finely woven fiction with the threads of desire, of secrets, of veiled truths. and the lies in vein. This novel allows us to

approach the complexities of the love affair which, of course, includes a relationship with the word and with the disagreement.

Keywords: eroticism, fiction, *The bad girl*, literature, love

La literatura es un campo ficcional que nos introduce en otros horizontes vitales que adquiere para los lectores un estatuto de real. Dentro de la ficción que nos presenta esta novela de Vargas Llosa encontramos otras ficciones, creadas con la materia del silencio, del engaño, del secreto y sostenidas por el amor incorruptible que siente un hombre por una mujer por cerca de cuatro décadas. De esta manera la pasión amorosa, permanente y diáfana, es el reverso de un amor escurridizo, engañoso y volátil, que logra algunos puntos de anudamientos y muchos de enmarañamiento. En todo caso, el amor es una ficción más, que construye la niña mala y en la que queda capturado irremediamente el niño bueno.

Breves anotaciones sobre el autor

En el 2010 Latinoamérica recibe su sexto Premio Nobel de Literatura de la mano de Mario Vargas Llosa, por “su cartografía de las estructuras del poder y sus afiladas imágenes de la resistencia, rebelión y derrota del individuo” según la declaración que en su momento hizo el secretario permanente de la Academia Sueca, Peter Englund.

El escritor de *Los cachorros* (1967) además dramaturgo, periodista y durante un tiempo, militante político, vivió los primeros años de su niñez en Bolivia, su adolescencia en Perú y el resto de su vida en distintas ciudades del mundo: Barcelona, París, Berlín y Londres. Justamente, fue en Europa cuando, según él, descubrió a América Latina. La distancia geográfica no diluyó sus afectos por su país natal, por el contrario, esta posibilitó redescubrir la mirada, afinar su percepción y seguir alimentando sus novelas con aquel lejano Perú, que no ha dejado de asomarse en los resquicios de sus tramas narrativas, en sus columnas de opinión y en sus preocupaciones políticas.

Vargas Llosa fue junto con García Márquez, Julio Cortázar y Carlos Fuentes, un miembro destacado del boom latinoamericano por su crítica a la realidad social. 22 obras narrativas, 9 dramáticas y numerosos ensayos y columnas de opinión conforman la prolija producción de este escritor peruano, entre las cuales valga mencionar su primera producción literaria *La ciudad y los perros* (1963) y su última novela *Cinco Esquinas* (2016). En el lapso de más medio siglo que hay entre estas dos obras, aparecen otras novelas, unas de mayor renombre que otras: *Pantaleón y las visitadoras* (1973), *Elogio de la madrastra* (1988), *Los cuadernos de don Rigoberto* (1997), *La fiesta y el chivo* (2000), *El Paraíso en la otra*

esquina (2003), *El sueño del Celta* (2010), por mencionar algunas.

En su discurso Nobel “El elogio de la lectura y la ficción”, Vargas Llosa vuelve sobre el valor y la función de la literatura en la vida y en las sociedades humanas. Más allá de una mera entretención, la ficción y la imaginación como campos abiertos de libertad, siembran la inconformidad con el mundo real, de allí que posibiliten su transformación. En efecto, para el escritor peruano la literatura aguza la sensibilidad, despierta el sentido crítico, aviva la rebeldía y la inquietud, que son, en última instancia, el combustible para poner en marcha el motor del progreso. Así pues, en la imaginación se gesta la libertad y con ella es posible sacudirnos del letargo, el ensimismamiento y la resignación; es por eso que para él, escribir al igual que leer “es protestar contra las insuficiencias de la vida” (2010, p. 2), es, en última instancia, un acto de resistencia, de protesta, de rebelión:

Sin las ficciones seríamos menos conscientes de la importancia de la libertad para que la vida sea vivible y del infierno en que se convierte cuando es conculcada por un tirano, una ideología o una religión. Quienes dudan de que la literatura, además de sumirnos en el sueño de la belleza y la felicidad, nos alerta contra toda forma de opresión, pregúntense por qué todos los regímenes empeñados en controlar la conducta de los ciudadanos de la cuna a la tumba, la temen tanto que establecen sistemas de censura para reprimirla y vigilan con tanta suspicacia a los escritores independientes. Lo hacen porque saben el riesgo que corren dejando que la imaginación discurra por los libros, lo sediciosas que se vuelven las ficciones cuando el lector coteja la libertad que las hace posibles y que en ellas se ejerce, con el oscurantismo y el miedo que lo acechan en el mundo real (Vargas, 2010, p. 2)

La literatura, ese arte de eternizar el instante, de apresar por medio de las palabras la fugacidad de la vida y de luchar contra la carcoma del tiempo, le permitió también al Nobel “explorar los abismos de lo humano, admirar sus hazañas y horrorizarse con sus desvaríos” (Vargas, 2010, p.2). De ese conocimiento del mundo y de la condición humana da cuenta la novela *Travesuras de la niña mala* (2006), quizás la única novela romántica de este escritor, que narra la historia de amor que tejen, destejen, enmarañan y anudan sus dos protagonistas por cerca de 40 años.

Una travesía por las *Travesuras*

En el verano de 1950, Ricardo Somocurcio, narrador y uno de los protagonistas de esta historia, conoce a la edad de 15 años a Lily, una *chilenita* que deslumbra a todos sus

amigos, pero especialmente a él. Su acento extranjero en las tierras miraflores, su alegría, su sensualidad en el baile, su libertad en el movimiento, en las charlas, en el tiempo, fueron motivo de atracción para los chicos y de envidia para las chicas, quienes sentían por Lily “la fascinación que ejerce sobre el pajarito la cobra que lo hipnotiza antes de tragárselo” (Vargas, 2006, p. 19).

Desde allí Ricardo ya sabía el nombre de su felicidad: vivir en París y en compañía de Lily. En repetidas oportunidades le declara su amor y en todas ellas su respuesta es idéntica: una inquebrantable y al mismo tiempo vacilante negación, lo que le lleva a preguntarse por qué si Lily es tan libre no quiere tener enamorado. Un día del verano de aquel año, quedó al descubierto que Lily no provenía de tierras chilenas y que para ocultar su humilde procedencia se había hecho pasar por extranjera.

En este prematuro encuentro, que por lo demás deja en Ricardo una huella imborrable, se encuentran todos los rasgos que caracterizan al personaje femenino de esta historia: la tendencia a mentir sobre su vida, las referencias deslizantes de su pasado, el aura de misterio que impregnan sus llegadas y sus inesperadas partidas, su negación a vivir un encuentro amoroso. En esta armazón, sin embargo, queda faltando una pieza fundamental de la configuración de esta mujer y móvil de sus decisiones: la ambición.

Diez años después, Ricardo se encuentra en Francia trabajando como traductor para la Unesco y allí, a través de su amigo Paul, conoce a un grupo de jóvenes peruanos que hace escala en París, para luego viajar a Cuba a formarse como guerrilleros, con el objeto de emprender una revolución en el país de los Incas que haría del Perú la segunda República Socialista de América Latina. De este grupo conoce a la camarada Arlette y en ella reconoce a la Lily de su adolescencia. Durante las dos semanas que se queda en París, Ricardo y la camarada Arlette viven una pequeña luna de miel, que le lleva a comprender, en primera instancia, que para ella la revolución es solo un pretexto para salir de su país; y en segundo lugar, que él sigue tan enamorado de ella como en los tiempos de su adolescencia, aunque a ella pareciera no importarle.

La única noticia que tiene de ella es que en Cuba es la compañera sentimental del comandante Chacón, el segundo al mando, ante lo cual se pregunta Ricardo si en realidad la camarada Arlette se ha enamorado o si es un instrumento para librarse del entrenamiento guerrillero. No obstante, la supone allí feliz, vestida de guerrillera y con una pistola en la cintura. Cuán grande es su asombro cuando se la encuentra de nuevo en París, convertida en una mujer elegante, refinada, de buen gusto y, sobretodo, la esposa de un diplomático francés. Ya no es, pues, Lily la chilena, ni la camarada Arlette la guerrillera; ahora es madame Arnoux.

Ricardo lee en este matrimonio un engaño artificioso a través del cual ella puede salir de Cuba e instalarse en París. Con este encuentro comienza una relación intensa de amantes, una segunda luna de miel, un despliegue de promesas por parte de Ricardo y de insistencias para que se vaya a vivir con él. Ella no accede, pues él no podría sostener

la vida de lujos y comodidades que ella tiene y a la que no está dispuesta a renunciar: “yo solo me quedaría para siempre con un hombre que fuera muy, muy rico y poderoso. Tú nunca lo serás, por desgracia” (Vargas, 2006, p. 80). De un momento a otro desaparece sin dejar huella, como si el viento se llevara consigo los rastros de su humanidad. Luego sabe por el señor Arnoux que ella se ha ido llevándose consigo los ahorros de toda una vida de trabajo, dejándolo en la absoluta ruina.

La ausencia de la niña mala y la tristeza que ello le genera, llevan a Ricardo a encontrar en el exceso de trabajo momentos de distracción. Acepta muchos contratos que le implican viajar por toda Europa como intérprete en diversos congresos. Con uno de ellos llega a Londres, que en la segunda mitad de los sesenta, desplazó a París como la ciudad de las modas. El rock, el hipismo, la liberación sexual, el cannabis, la vida promiscua, la minifalda, la popularización de las drogas, las campañas del orgullo gay, el amor libre, hacían parte del ambiente de la Londres de los años 60. Allí, en 1970, Ricardo se reencuentra con un compañero de infancia miraflorentino, Juan Barreto, un hippy elegante, artista y dedicado a retratar caballos de Newmarket, lo que le permite vivir con solvencia luego de cuatro años de indigencia. Con este encuentro revive una intensa amistad que culmina en el lento y doloroso proceso de muerte de Juan Barreto por una rara enfermedad que le deja sin fuerzas, que devasta su organismo y que más adelante se conocerá como SIDA.

A través del mundo hípico que su amigo retrata, reencuentra a la niña mala, ahora Mrs. Richardson, la esposa de un hombre muy rico y amante a los caballos. También en esta oportunidad reanudan sus encuentros fortuitos y Ricardo, que nunca ha dejado de estar enamorado de ella, vuelve a sentirse en plenitud. Esta vez con su marido de turno, ella tiene problemas. Él está a punto de descubrir que ella estuvo casada con otro hombre en Francia, por lo cual se anularía su matrimonio y ella quedaría sin una libra esterlina y en la cárcel. Para evitar ser apresada huye hasta Japón en donde comienza una relación con un gánster japonés y con él, su declive.

Con este hombre ella experimenta algo que nunca había sentido por otros hombres. No es amor, dice, es una dependencia que la vuelve un objeto para él, lugar que ella consiente. Este hombre la somete a una cantidad de vejaciones que fácilmente la hubieran llevado a la muerte sino es porque ella, muy a su pesar, logra huir y regresar a los brazos de Ricardo, del niño bueno, pero ahora, ya no como la mujer elegante y glamurosa de otros tiempos, sino casi como un despojo mortal. Ricardo, en su infinito amor la acoge, renuncia a todo por ella. Se casan y por un tiempo viven felices, o al menos eso cree él, hasta que ella no logra soportar la vida de clase media que lleva y lo abandona.

Esta historia de amor la tejen él, un niño bueno, al decir de ella, predecible, amoroso y bondadoso; un hombre que ha quedado capturado en el amor a esta mujer y que por más que quiera odiarla y olvidarla no puede; y ella, la niña mala, una mujer que persigue un estatus que su nacimiento le negó, que escala pronto y sin escrúpulos, que renuncia al amor impulsada por la ambición; que vive una montaña rusa de picos altos y de bajos escombros. Mientras la vida de Ricardo transcurre en la línea recta de aprender idiomas

y esperarla, la de ella es una arabesco de travesuras y curvas.

Travesura es una palabra que coloquialmente alude a determinadas acciones vivaces, juguetonas y con matices de maldad; riesgos y aventuras que no revisten mayor gravedad y que, generalmente, son atribuidas a los niños. Deriva del adjetivo *travieso*, que califica un comportamiento como inquieto, que supone un *travesar*, esto es, un andar revoltoso de una parte a otra. Según el Diccionario de la Real Academia una de las acepciones de travieso es “que vive distraído en vicios, especialmente en el de la sensualidad”. Así mismo, la palabra *travesura* se relaciona con *travesía* que alude a distancia, camino, viaje, calles, atajos. Pero también la travesía indica un modo de estar de algo *al través*, es decir, a un torcimiento.

Del campo semántico al que está asociado la palabra “travesuras”, se pueden reconocer cuatro acepciones que hacen parte de la trama narrativa de la novela y, en particular, de la configuración del personaje la niña mala. La primera de ellas, la travesura como un riesgo asociado a un carácter temerario, que supone una aventura y que como tal está sujeta a la contingencia y a las gratas sorpresas o a los desafortunados encuentros que le son concomitantes. La segunda, la travesura como una travesía, como un continuo pasaje, sin ruta establecida, sin puerto de llegada, sin levar anclas; de ello da cuenta la metonimia de sus nombres, el desplazamiento de los lugares que habita: Chile, Perú, Cuba, Francia, Inglaterra, Japón. La tercera, la travesura como una inquietud movilizadora por una ambición que no se sacia y por la cual la niña mala paga en términos de sensualidad y de su sexualidad. Y por último, una acepción de travesuras, en términos de torcimiento; en la búsqueda de alcanzar sus propósitos, la niña mala utiliza muchos atajos, burla las convencionalidades sociales, morales y legales, defrauda la confianza de los otros, traiciona a quienes la aman.

Del amor y otras ficciones

Los modos de amar de estos personajes no son inéditos pero si subvierten ciertos imaginarios sociales que se han erigido sobre ideologías morales, machistas y religiosas que ponen el amor romántico de lado de las mujeres, en tanto que el placer sexual y el amor fugaz lo sitúan del lado de los hombres. Nada más alejado de esta idea que la presencia siempre escurridiza de la peruanita de mil caras y que el amor de Ricardo Somocurcio irremediablemente anclado a esta mujer de velas tendidas.

Es claro que el vínculo amoroso ha cambiado con las transformaciones de la sociedad, que los discursos, las prácticas y los rituales amorosos van mudando de piel y que junto a las formas clásicas del amor, existen otras contemporáneas de las que da cuenta el personaje de la niña mala. Si es cierto que la literatura transparente y traduce la vida entonces creemos que ella es un testimonio fiel y al mismo tiempo ficcional de las vicisitudes humanas; y que ella revela que ahora el azar y la inseguridad priman en la pasión “que se presentaba antes con carácter de inapelable estabilidad” (Téllez, 2013, p.

5).

Ricardo Somocurcio es un eterno enamorado de la niña mala como Florentino Ariza lo es de Fermina Daza en la novela *El amor en los tiempos del Cólera*, del también Nobel Gabriel García Márquez; solo que a diferencia de la novela del colombiano, Ricardo y la niña mala fueron tejiendo, en medio de intermitencias, un amor de cuatro décadas; mientras que Florentino y Fermina solo después de 53 años logran consumir su amor. Guardadas las distancias y particularidades de la trama narrativa de las dos obras, en estos personajes masculinos; el amor se inscribe como una marca de hierro candente que remite a un solo nombre; cada uno de ellos diría, como la voz poética del poema *El amenazado* de Borges (1969): “[...] El nombre de una mujer me delata/ Me duele una mujer en todo el cuerpo”.

Este diálogo intertextual se alimenta también con una de las novelas cumbre de Flaubert: *La educación sentimental*. Esta es la historia de Frédéric un joven de provincia que se enamora de una mujer casada y mayor, madame Arnoux, un amor que es correspondido pero jamás consumado. Nuestro protagonista y narrador relee esta historia porque “la madame Arnoux de la novela tenía para mí no solo el nombre, también la cara de la niña mala” (Vargas, 2006, p. 64). No es gratuita la referencia a esta novela francesa que, por lo demás, está llena de desencuentros, que es otro de los nombres del amor en la historia que relata Somocurcio. Los paralelismos son claros: ambas son mujeres casadas, deseadas pero desde cierta perspectiva, imposibles, y su amor llega hasta la vejez aunque con desenlaces distintos. Frédéric cuando ve al amor de su vida con sus cabellos vestidos de blanco se siente fuertemente desilusionado y su amor envejece de golpe; Ricardo, por el contrario, envejecido también como la niña mala, no puede renunciar al sentimiento que desde su adolescencia ha abrigado su ser. Así pues, parafraseando a Hernando Téllez (2013) podríamos decir que en la condición humana, por lo que a la pasión amorosa se refiere, se ofrece una constante que enlaza estos amantes de Flaubert, de García Márquez y de Vargas Llosa.

Ricardo Somocurcio es el niño bueno que alberga un amor que le sobrepasa y lo deja sin voluntad. Se siente el hombre más feliz del mundo cuando se encuentra con la niña mala. No lo afectan sus mentiras; no pregunta por su pasado, acepta pasivamente sus condiciones y lo que ella está dispuesta a darle, como “las sobras que se echan a un perro” (Vargas, 2006, p. 84). Su felicidad solo la empañan las inesperadas partidas de su amante, con las cuales su vida se torna en un estado de vaciamiento, que se acompaña de desvelos, de enfermedad, de despecho y celos. Poco a poco logra sobrellevar esta pena; y con un desbocamiento a trabajar, echa tierra sobre el vacío de su ausencia. La amargura y el rencor van desvaneciéndose con el tiempo y el terreno queda limpio para cuando los hilos invisibles del azar los vuelva a reencontrar. Allí vuelve Sísifo a rodar. Ricardo siente de nuevo que el fuego de su amor llamea como en la adolescencia, que nunca la ha olvidado, que es un eterno enamorado.

Este hombre se encuentra capturado en este ciclo que no deja de empujar a la repetición,

camina sobre la banda moebius de un amor que lo conduce hacia la felicidad, pero que pronto lo enfrenta con el sufrimiento de la ausencia; un intenso, tormentoso y dulce amor al que solo es posible ponerle punto final con la muerte.

Para la niña mala el dinero está en el mismo estatuto en el que ella está para Ricardo. En la riqueza encuentra seguridad, protección, diversión “y la única felicidad que se puede tocar” (Vargas, 2006, p. 81). La ambición es el motor de su vida y el amor solo un elemento accesorio en esta, que sacrifica por acceder a la tranquilidad y al lujo que le da el dinero. La niña mala no es pues la mujer clásica que está buscando ser amada por un hombre o tener un lugar en su deseo. Por el contrario, su preocupación está al margen del amor; para ella los hombres son valiosos en proporción a la chequera que portan, pues solo son un medio para acceder a un estatus social que de otro modo no podría alcanzar. Se comprende de esta manera por qué estos amores tropiezan irremediabilmente, cada uno está absorto en una búsqueda distinta; para Ricardo su felicidad está en la niña mala, mientras que para ella esto es solo un signo de falta de ambición. En palabras de Soler “el hombre y la mujer pueden encontrarse, pero sus amores no se encuentran verdaderamente” (1977, p.11).

Este encuentro no fue posible ni siquiera cuando llegaron a vivir juntos, cuando Ricardo la acoge en el estado lamentable en el que la dejó el gánster japonés y se desvive para cuidarla y favorecer su recuperación. Ella se casa con él, más por gratitud que por amor; pero su ambición es más fuerte que ella, así que un día lo deja todo tirado. Solo una lacónica nota explica su partida: “ya me cansé de jugar al ama de casa pequeñoburguesa que te gustaría que fuera. No lo soy, ni lo seré” (Vargas, 2006, p. 279).

Esta historia con sus encuentros y desencuentros evoca al mito de Pigmalión. Cuenta Ovidio en *La metamorfosis* que Pigmalión, Rey de Chipre, había buscado una mujer para casarse cuya belleza se correspondiera con su representación de mujer perfecta. Al ser infructuosa su búsqueda decidió aislarse y crear una escultura de marfil de una mujer a la que llamó Galatea. Fue tal la hermosura de esta figura que se enamoró de ella y pidió a Venus, la diosa del amor, que le diera vida humana a su obra, quien cumple el anhelo del escultor. Son muchos los desenlaces que la humanidad, después de Ovidio, ha recreado sobre esta historia. Uno de ellos narra que Galatea al tener vida propia rechaza a su enamorado e ingenuo creador, porque ¿cómo ella siendo una mujer tan hermosa podría fijarse en él, un hombre tan poco agraciado, tan imperfecto? La niña mala reactualiza este desenlace al ser imposible para ella consentir ser el objeto de amor del niño bueno. Está agradecida pero no puede pagar con su libertad. Así pues, para ambos el objeto de sus deseos, volátil como el humo, escapa a su aprehensión.

La niña mala que se asume de manera aguerrida para lograr sus ambiciosos propósitos, en la sexualidad adopta una posición totalmente pasiva. Esto no quiere decir que no disfrute del acto sexual, por el contrario, allí encuentra un espacio de profundo placer y regocijo; solo que en tales encuentros asume una posición abandonada, fría a la manera de la ciencia, como si no le importara. Así lo describe en repetidas oportunidades el narrador

“se dejó besar, acariciar, desnudar siempre con esa curiosa actitud de prescindencia, sin permitirme acortar la invisible distancia que guardaba frente a mis besos, abrazos y cariños, aunque me abandonara su cuerpo” (Vargas, 2006, p. 38).

La sexualidad es un terreno en el que cada uno goza a su manera; no es la armonía de los sexos, no es la naranja perfecta que se completa con las dos mitades; no es el paraíso idílico, al cual no regresaremos después de haber sido expulsados. Lacan sintetiza este desencuentro sexual y amoroso con la expresión: “La relación sexual no existe”. Con ello no niega el encuentro sexual y el placer que le acompaña; sino que señala que es también un campo de displacer, de desencuentro, de desproporción; un campo en el que cada una de las personas de la pareja sexual está buscando su propio placer, aunque a veces éste coincida o no, con el disfrute del otro, aunque a veces pueda devenir en sufrimiento o malestar. En otras palabras cada uno goza solo, así esté con otro.

La niña mala es un claro ejemplo de ello. Ricardo y ella pasan juntos un fin de semana, aprovechando la ausencia del esposo de turno. Después de esperar, imaginar, planear ansiosamente este momento, llega el día; Ricardo, por supuesto está feliz y no ve la hora de que sea la noche para poder disfrutar de los deleites amorosos. Pero su felicidad se ve empañada cuando en el titular de un diario lee que varios de los líderes ideológicos del MIR (Movimiento de Izquierda Revolucionario), entre quienes se encuentra su entrañable amigo Paul, han muerto bajo una emboscada del Ejército. Esta amarga noticia es la tinta negra en la hoja del día que se va extendiendo hasta impedirle incluso estar en condiciones para el amor. La niña mala sin embargo, no se conmueve con ello y le dice en tono de orden “hazme terminar con tu boca. Yo no tengo por qué guardar luto” (Vargas, 2006, p. 78).

Solo una vez en la compleja relación que trenzan Ricardo y esta mujer camaleónica, ella asume una posición activa en la cama. Fue en Tokio. Ahora su nombre es Kuriko y es una de las compañeras sentimentales de Fukuda, un gánster que traficaba afrodisiacos y con el que vivía después de fugarse de su esposo inglés. Hasta allí llegó Ricardo para comprobar que pese al tiempo de ausencia y a los 45 años por los que rondaban ambos, seguía igual de enamorado. Ricardo conoce al japonés y en una noche en que éste no se encuentra en casa, la niña mala lo lleva hasta la habitación y emprende un juego erótico, como nunca antes lo había hecho.

Ahora era ella la que me besaba y mordisqueaba por todo el cuerpo y respondía a mis caricias con prontitud y con una resolución que me maravillaba. [...] Entonces, en uno de esos segundos o minutos milagrosos, cuando sentía que mi ser entero estaba concentrado en ese pedazo de carne agradecido que la niña mala lamía, besaba, chupaba y sorbía, mientras sus deditos me acariciaban los testículos, vi a Fukuda (Vargas, 2006, p. 194).

Luego del terror que esta situación le generó, comprendió no que habían sido sorprendidos

por el japonés, sino que había sido un espectáculo que en su complicidad, la niña mala le estaba ofreciendo. Toda esa efusividad no era por ella, ni por Ricardo, sino para complacer a este hombre al que se sentía profundamente atada, no por miedo, no por amor, no por soledad; era una dependencia que ella no lograba comprender y la hacía absolutamente vulnerable, hasta el punto de su propia degradación.

¿Qué representa Fukuda para la niña mala, que hace que ella siendo una mujer tan libre se vea ahora en esta dependencia irracional? ¿Qué representa la niña mala para Ricardo que no puede dejar de amarla, hasta el punto de ser no solo el primer, sino también el único amor? ¿Qué satisfacción encuentran cada uno de estos personajes en el sufrimiento que adviene en la pasión amorosa?

Esta novela muestra una cara del amor, que coincide con lo que expresa Hernando Téllez cuando afirma que “la lujuria y la pureza, la ternura y la perfidia, la lealtad y el engaño, representan dentro del amor el aporte de elementos contradictorios que forman su precaria unidad” (2013, p. 31). En Ricardo hay una cristalización amorosa cuyos cristales vuelven a unirse después de haberse roto en mil astillas y a conservar su forma inicial. Se trata de “un querer- hacer que sobrevive al no poder-hacer y que incluso se refuerza” (Greimas, citado por Téllez, 2013, p. 60).

Se dice que cada hombre tiene en su inconsciente su propio zapato y con él busca a una mujer que encaje en él. Podríamos decir, entonces, que la niña mala calza perfectamente el zapato inconsciente de Ricardo, solo que, a diferencia de la Cenicienta, ella se resiste a ponérselo. En ella, por su parte, el deseo se desplaza metonímicamente de un lugar a otro, de un hombre a otro, de una chequera a otra. No es una mujer de un solo hombre, no es el sosiego lo que busca, es la travesía la que la define. De hecho no es gratuito que sea una mujer de ficciones, en cuya trama vital el amor constituye una ficción más.

La ficción dentro de la ficción o la matrioska mirafiorina La mayor falencia del texto es que se presentan de forma disociada las citas. Estas deben tejerse mejor al texto dando unicidad al mismo.

Conocemos la historia de la niña mala a través de Ricardo y a medida que nos adentramos en la trama narrativa de la novela compadecemos a Otilia, nos confundimos con los secretos de Furiko, nos sorprendemos de los avatares de la señora Richardson, nos impresionamos de la elegancia de mándame Arnoux, nos conmovemos con la camarada Arlette y gozamos con la chilena mirafiorina. Nos desplazamos metonímicamente por las vidas de la peruanita de mil caras, reconocemos en ella una matrioska de la que cada tanto sale una nueva mujer que es radicalmente otra y que, no obstante, que sigue siendo ella misma.

La niña mala es un personaje que se caracteriza por ser una esfinge. La rodea un aura de misterio, construida de relatos, silencios, secretos, ficciones, que se expresan en los distintos nombres con que se presenta y a través de los cuales configura otras realidades.

Su propia historia de vida opera en ella como un núcleo de verdad que no se puede tocar, solo bordear; como un sol que encandila y que al verlo de frente amenaza con robar la luz de los ojos; como un pasado sobre el que pesa la interdicción de no recordar, de no volver la mirada hacia atrás pues se corre el riesgo de quedar paralizados como una estatua de sal. No es gratuito que cuando es confrontada o interrogada, la niña mala siempre responde con la evasión o con la ira, que es otra manera de evadir. En todo caso, su verdad no es el pasado, ni lo vivido, ni la objetividad de lo acontecido. Su verdad es la ficción que le permite reinventarse, escapar a los determinismos de la pobreza, disminuir la distancia de su modesta realidad frente a la ambición de sus deseos. De esta manera, como lo plantea Vargas Llosa en su discurso de Premio Nobel, la ficción y la imaginación son para esta mujer fuentes inagotables de libertad que no solo siembran la inconformidad con su mundo real, sino que posibilita su transformación.

Además de crear la vida que quiere a través de las palabras, con la ficción tiene la posibilidad de hacerse inaprensible para el otro, lo que le permite conservar su íntima libertad, al tiempo que hace de sus vínculos amorosos lazos frágiles y fáciles de romper. No decir la verdad frente a su vida, la hace no comprometerse, no atarse a los otros, poder llegar y partir con igual facilidad. En este sentido su ficción se relaciona con el secreto, con el que guarda y oculta la verdad sobre sí, lo que le posibilita escurrirse fácilmente del dominio de los otros. No es una mujer de sembrarse en una situación, no es un topo que cava su espacio en tierra firme y segura; es un ave migratoria que busca de un lado a otro, que le apuesta al azar y que algunas veces gana.

Su manera de presentarse a los demás es a través de la ficción, de lo que quisiera ser. Su estrategia es efectiva porque esas ficciones le dan un marco a su belleza que deslumbra, atrae y atrapa a los hombres que desea y que le sirven de escabeles para ascender en posición social y riqueza. De esta manera, estas ficciones tienen estatuto de engaño, con hilos de palabra teje marañas que confunden a los otros; en última instancia, sus ficciones crean otras facciones de su ser, jirones de vida que le pertenecen en la medida en que enunciándolos, le posibilitan llegar a lo que desea ser.

En la metonimia del lenguaje ella se desplaza. Y así como la matrioska rusa, dentro de sí alberga otra mujer que siendo otra es radicalmente la misma. Sus modos de gozar en la sexualidad siguen siendo los mismos, sus tendencias al secreto, el aura de misterio de lo vivido, la tendencia a crear ficciones frente a su vida la acompañan hasta la muerte. Estos rasgos son la huella digital que da cuenta de su singularidad. Así, en esta urdimbre de ficciones, Ricardo trata de desenmarañar, de traducir, interpretar, haciendo honor a su oficio, para comprender el comportamiento de la niña mala. Las comprensiones que construye no lo hacen inmune al dolor que le generan las inesperadas partidas, pero al menos le permiten acercarse más a la naturaleza escurridiza de la matrioska mirafloresina.

Referencias bibliográficas

Borges, J.L. (1969). *Obra Poética*. Buenos Aires: Emecé.

Flaubert, G. (2005) *La educación sentimental*. Trad. Luís Echavarrí. Argentina: Editorial Losada.

García M, G (1985). *El amor en los tiempos del Cólera*. Bogotá: Oveja Negra.

Ovidio, N (2006). *Las metamorfosis*. México: Porrúa.

Soler, C. (1977) "La maldición del sexo". *La Carta* No 38 de la A.C.F.C. (1977): 9-29

Téllez, H. (2013). *Nueve ensayos selectos y un cuento*. Medellín: Palabras rodantes.

Vargas LI., Mario "Elogio de la lectura y la ficción". *Fundación Nobel*. Abril de 2014 http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/vargas_llosa-lecture_sp.pdf

Vargas-LI, M (2006) *Travesuras de la Niña mala*. Alfaguara: Bogotá.

LA HERMANA: UNA GENEALOGÍA DEL ODIOS EN LA CASA GRANDE DE CEPEDA SAMUDIO A PARTIR DE SUS ESTRUCTURAS NARRATIVAS

SISTER: a genealogy of hate in the Great House of Cepeda Samudio from its narrative structures

*Juan Carlos Hernández Palencia

*Universidad de San Buenaventura Medellín
E-mail: Juan.hernandez@usbmed.edu.co

Resumen

Partiendo de que las relaciones entre los tipos de focalizador y las formas discursivas empleadas en el enunciado determinan el grado de *mímesis* del narrador y generan el grado de *ficcionalidad* en el lector -como lo sugiere la narratología propuesta por Gerard Genette particularmente en Figuras III- así también las combinaciones entre niveles narrativos y actitudes narrativas del sujeto enunciante determinan al narratario como destinatario del discurso en el relato. A partir de estos presupuestos teóricos se abordó la novela *La Casa Grande* de Álvaro Cepeda Samudio, y en este caso concreto, el capítulo titulado la Hermana con el fin de analizar la manera cómo, a través de las formas de enunciación y de las estructuras narrativas presentadas a través de su discurso, es posible hacer una caracterización y una interpretación de la situación de odio que atraviesa y dinamiza toda la novela en su totalidad.

Palabras clave: Análisis literario, Literatura latinoamericana, Semiótica aplicada.

Abstract

On the basis that the relations between the types of focalizer and the discursive forms used in the statement determine the degree of mimesis of the narrator and generate the degree of fictionality in the reader - as suggested by the narratology proposed by Gerard Genette particularly in Figures III - as well Also the combinations between narrative levels and narrative attitudes of the enunciating subject determine the narrator as the recipient of the discourse in the story. From these theoretical assumptions, the novel *La Casa Grande*

by Álvaro Cepeda Samudio was addressed, and in this specific case, the chapter entitled Sister in order to analyze the way, through the forms of enunciation and the narrative structures presented through his speech, it is possible to make a characterization and an interpretation of the hate situation that crosses and dynamizes the whole novel in its entirety.

keywords: Literary analysis, Latin American literature, Applied semiotics.

Introducción

La siguiente aproximación al capítulo específico de La Hermana, que hace parte de los 10 que en su totalidad componen el texto de La Casa grande¹ del autor colombiano Álvaro Cepeda Samudio; se propone analizar las enunciaciones discursivas a partir de la narratología, fijando especial interés en las formas de focalización, de narración y de características discursivas que coadyuven en tal labor (deícticos, formas enunciativas, etc.)

En relación con esto, el artículo se propone dar cuenta y explicar la manera como el odio –en tanto un elemento que aparece trasversal en la novela- pervive a través de los enunciados que conforman el relato de este capítulo, en tanto que las formas discursivas están estructuradas de tal manera que se genere en el lector la sensación de prevalencia, de proximidad entre el pasado (la niñez) de la narradora y de varios de los personajes que estuvieron en él, y el presente de la enunciación, en el cual ya son otros los que habitan la casa, pero que no logran escapar de ese odio, puesto que fueron o son producto de este.

Esto podría tornarse en un aporte significativo para los estudios literarios en particular y para la reflexión crítica e histórica en general, en tanto que, empleando herramientas de la narratología, la semiótica con enfoque hermenéutico, se da una aproximación re significada a un episodio muy particular de la historia de Colombia y a través de ella, de la condición humana.

El fundamento teórico de este ejercicio es la narratología, la cual, como disciplina teórica, encuentra su interés en el análisis de las formas de enunciación que se presentan en los discursos, particularmente los de carácter literario. En este sentido entonces, los planteos de Shlomith Rimmon Kennan, Adam Michel, Dominique Maingeneau, pero esencial y principalmente de Gerard Genette respecto de estas reflexiones, son los pilares y al tiempo las

¹ No se aborda la novela en su totalidad, pues el ejercicio propuesto, no aplica de forma regular en toda ella. Aunque el autor del texto ha trabajado ya otras instancias de la novela en su totalidad.

herramientas fundamentales de este análisis.

A partir de dichos postulados se ha tomado los diversos discursos, las diversas voces que conforman la textura discursiva del capítulo denominado la *Hermana* para describirlos, analizarlos y desde ahí, sugerir líneas de sentido a través de las cuales comprender e interpretar la noción de odio que en él aparece y que llena de sentido la obra en su totalidad.

En *el capítulo* del texto *La Casa Grande*², es la *Hermana*³, quien por medio de su enunciación establece un vínculo entre las diferentes voces que hacen parte del pasado (la de su hermana, la de su hermano, la del padre etc.) para que interactúen con su voz en el presente, y así contarle a su *hermana*⁴ –interlocutora inmediata que además es una creación de su enunciación- y luego al lector, su percepción y la comprensión que hace de lo ocurrido en esa, su casa. De esta manera, las voces correspondientes a las diferentes temporalidades del relato configuran un diálogo que se manifiesta a través de la voz de (H1), es decir, el relato se configura a partir del recuerdo y de la reflexión que realiza la narradora mientras lo pone en el discurso del diálogo que establece con el recuerdo de su hermana, por lo cual adquiere una forma de monólogo en el que se configura una polifonía textual de las diversas voces y de las diversas miradas que lo componen. Desde el inicio del relato es posible identificar un Yo a través del cual se realiza el acto de enunciación en el que coexisten el sujeto de la historia (pasado) y el sujeto del discurso (presente), en adelante **focalizador** y **narrador** respectivamente⁵; el cual funciona como elemento vincular entre las voces de los diferentes personajes que habitan la historia y de las instancias temporales que la constituyen. Este yo que se configura como unidad discursiva parece interpelar constantemente a las imágenes que en sus recuerdos son ya sus hermanos, su padre, su madre. Por ello es recurrente el hecho de que los enunciados se introduzcan a través de interrogantes que funcionan como detonantes de la reflexión y con ello, como justificación de la destrucción de la familia, lo que hacia el final es la venganza del odio acumulado por sus propios miembros.

¿Qué vas a hacer ahora? No, ya sabemos que no vas a decir nada. Nunca has hablado cuando todos esperábamos que lo hicieras, cuando creíamos que era necesario hablar, dar una explicación o pedirla. Pero es que ellos en realidad tampoco han dicho nada: no se han dirigido a nadie en particular. La mayor, la que más te odia porque es la que más recuerda, lo ha mencionado apenas (Cepeda, 1993, p. 35).

2 En adelante L.C.G

3En adelante H1 (nótese la mayúscula al principio. Es diferencial en la novela)

4En adelante h2 (nótese la minúscula al principio)

5 El nivel de la perspectiva, desde donde se ubica al focalizador como factor que orienta la enunciación del narrador. Véase Genette 1989.

En el apartado anterior, ciertas formas discursivas como “*nunca has hablado...*”. “*no se han dirigido a nadie*”, permiten distinguir entre la circunstancia de la enunciación y la de lo enunciado, ya que estas construcciones verbales cumplen la función de deícticos temporales en donde el “Yo” como ente configurador, comprende a quien enuncia y a quien ve, aunque cada uno pertenezca a diferentes momentos: en el pasado (H1: Niña / foco del recuerdo) y en la actualidad de la enunciación (H1: mayor / quien narra) a través de quien las acciones del pasado se vuelven enunciados cargados de sentido en el presente, razón por la cual la temporalidad parece desplazarse hacia el pasado, pues la primera enunciación, -subrayada- al realizarse para la hermana (h2), semeja un presente que dentro del relato primero es ya del pasado, en el cual se ubica como narradora y focalizadora 18 años atrás.

En *el capítulo*, la narración, como suele ser usual, es posterior a las acciones narradas, esto permite identificar dos instancias temporales en las que pueden distinguirse dos entes discursivos: el narrador de la enunciación y el focalizador de lo enunciado, razón por la cual, estas dos instancias convergen, configurando y determinando los niveles de sentido, el del presente de la enunciación y el del pasado de la focalización.

Aunque *el capítulo*, en comparación con otros del mismo texto, presenta una estructura más definida y organizada en tanto que es posible identificar a los entes discursivos de narrador y focalizador⁶, no lo es en cuanto a la posibilidad de identificar las voces que, evocadas por medio de analepsis hasta el presente de la enunciación, corresponden a los personajes que participan de la catástrofe con la que la familia termina por hundirse en la frustración y el fracaso; como es el caso siguiente, donde es solo la voz que enuncia, la que puede identificarse, no la citada.

“Lo ha dicho en la misma forma como lo dijo su madre hace diez y ocho años, cuando el padre le rompió la cara con la hebilla” (Cepeda, 1993, p. 36).

Hay diferentes actos de focalización ubicados en varios personajes y en diversas circunstancias que componen la historia; sin embargo, los discursos de cada uno se hacen meta relatos contenidos dentro de la historia primera, determinada por la enunciación realizada para la hermana (h2). Es decir, el vínculo entre (H1-h2), tiene un alto grado de sentido en tanto que ese “Yo”, en quien se instala la narración y la focalización, es el punto referencial a través del cual se relacionan tanto las acciones de la historia como los elementos que configuran el discurso y con ello el relato.

Para expresarlo de otra forma, el “Yo” enunciante es a la vez parte del enunciado que aun cuando no se presenta como el “yo” gramatical ni tampoco a través de un deíctico que lo sustituya; es el único punto en el que se encuentran la historia y su enunciación, el pasado y el presente, en ocasiones incluso, recurriendo a formas plurales que lo convierten -según Genette- en un narrador en segunda persona con lo cual se potencia el sentido polifónico de la diferentes voces que se configuran en la de H1.

⁶ Esto en relación con el capítulo de “Los soldados”, por ejemplo.

“Te han dicho lo que todos sabíamos, lo que todos percibíamos porque sabíamos que tenía que suceder con ella también” (Cepeda, 1993, p. 35).

Sin embargo, la coincidencia de los discursos en (H1) no evita las características discursivas de cada personaje, pues la variación en la focalización desde cada uno de los personajes que conforman la historia permite la aparición del registro discursivo de cada uno de ellos, como puede observarse en:

“...No que lo hubieras oído o que te lo hubieran dicho, o que te lo hubieran escrito con jugo feo y sucio de banano en un pedazo de sábana” (Cepeda, 1993, p. 37).

En donde se presenta una manera particular de la enunciación que caracteriza al personaje y también los nexos que este tiene con el relato en su totalidad que representa en su discurso.

De manera semejante, el tipo y la cantidad de información conocida por el narrador y por el personaje sobre el evento diegético, ayuda a que desde diversas instancias se busque generar la misma idea y el mismo interés en el lector pues en este caso quien narra tiene la misma capacidad cognitiva de quien focaliza y al manejar también su misma lengua, buscará ejercer el mismo efecto sobre su interlocutor inmediato (h2) y en el posterior –el lector- pues siempre se habla para comunicar y teniendo en cuenta que un texto narrativo es siempre un enunciado, es posible pensar que busca de alguna u otra manera generar una relación concreta de comunicación con su destinatario.

De esta manera el “Yo” se consolida como un ente que dirige y construye el discurso hacia un “tú” –interlocutor y lector que al escucharlo ayuda en la configuración de las dos instancias temporales en una sola. Así, las circunstancias de enunciación podrían modificarse, adaptándose a los cambios necesarios para dar lugar a otras voces que aparecen a través de esa única voz:

El padre había cabalgando toda la mañana y cuando lo vimos llegar y aun sin bajarse del caballo, le oímos decirte: ve y busca a tu hermana. Tú no preguntaste cuál de nosotras, porque tú también sabías ya de qué se trataba (Cepeda, 1993, p. 36).

Se ilustran aquí las formas de lenguaje que referencian las características de la enunciación, conjuntamente con el nivel y con la actitud de quien narra. El narrador extra-homodiegético cuenta desde el presente parte de la historia del pasado. La narración, al ser retrospectiva con una focalización interna desde fuera, hace que – en ocasiones- la narración y algunas veces la misma focalización se configuren en la temporalidad actual de la enunciación.

La constante presencia del “Yo” como parte de la diégesis, como entidad narrativa, hace que se conserve vigente en y para el discurso llevando incluso a una constatación

de la presencia del monólogo, además al sustituir en su uso la primera persona del plural, presenta una identidad de “conjunto” con sus hermanas y las sitúa en las mismas circunstancias, pero esto sólo puede significar en relación al “Yo” particular de la enunciación, el cual siempre estará actualizado para referenciarlo en relación con su pasado, para dilucidarlo en la conversación que “sostiene” con (h2) ya que al hacerlo explica para sí misma y para el lector los motivos por los cuales se desintegra y destruye su familia. El siguiente ejemplo puede ilustrar adecuadamente la situación:

Pero antes de que el padre apartara la mesita ya la madre había sido derrotada una vez más: pues, aunque lo hubiera notado antes, un momento antes, cuando colocó la botella y luego la servilleta, si entonces hubiera notado que hacía falta el vaso, aún en ese momento hubiera sido demasiado tarde porque el padre ya se había tirado del caballo y se dirigía hacia el sillón (Cepeda, 1993, p. 36-37).

O en otra situación en la que los vínculos entre ella como ente enunciativo y la acción o cosa determinada dentro de una circunstancia de enunciación, y entre ella como sujeto enunciante personificado en un “Yo” y un “tu” narratario que lo escucha, como se aprecia en:

Ni tú ni ella se movieron, fue después, mucho después de que la madre puso el pesado vaso sobre la servilleta; cuando ella se fue a su cuarto. Tú no hiciste nada para detenerla. Parecías desconcertada por las palabras de ella (Cepeda, 1993, p. 38).

En la que el destinatario es convocado por la enunciación para ser incorporado a los acontecimientos de la misma y ante la vista del lector; aunque ese interlocutor sea un recuerdo reconstruido con palabras, un muerto del que se necesita para dar pie y lugar al relato.

En el relato todo momento está vinculado con el del narrador y sus condiciones. En el capítulo de *L.C.G.*, el pasado es donde se dan las acciones de la historia, tiempo que la narradora no supera, pues en su enunciación, ese pasado se hace parte del presente, ya que la fuerza de tirantez compuesta entre esas instancias temporales, hacen que ese pasado –parte del suyo propio- permanezca actual:

La casa estaba quieta y oscura. Hacía un calor húmedo y salobre y creo que nadie dormía. Cada una en nuestros cuartos oyó los pasos duros del hermano. Cuando se detuvieron frente a la cama de ella. Después su voz dura llenó calladamente las habitaciones de la casa: Maldito Padre (Cepeda, 1993, p. 39).

Aparte en el que aparecen indicios de tiempo y espacio que por medio del tiempo verbal

en (estaba quieta, /hacia calor/creo/oyó) producen el efecto de la cercanía, dando al odio y al desdén una vigencia que sobrepasa los 18 años.

Esto se explica a partir de que el ente que focaliza o ve, lo hace desde dentro y emplea el verbo (creo) y la focalización interna desde fuera que prosigue en la continuidad de la narración extra-homodiegética por medio del posesivo utilizado (nuestros) que ya se hace intra-homodiegético, es mayor.

Hay además la presencia de discursos citados de otros personajes y de otros tiempos, que se introducen al relato a través de la voz narrativa por medio de estrategias discursivas que permiten contextualizarlos de manera concreta en el presente de la enunciación; pero sin perder nunca su carácter autónomo.

Todas y cada una de esas intromisiones, aparecen de una forma específica y concreta, caracterizada por el estilo utilizado para determinar el tipo de vínculo entre *discurso citante* (D.Cte) y *discurso citado* (D.Cto). Como se ve en:

“El Padre había cabalgado toda la mañana y cuando lo vimos llegar y aún sin bajarse del caballo, le oímos decirte: Ve y busca a tu hermana” (Cepeda, 1993, p. 36).

Aquí la presencia del “Yo” está implícita en el Nosotros, para dar lugar a una citación concreta de la voz del padre en Estilo Directo Regido, pues realiza la sucesión de voz canónica del narrador para citar textualmente la voz o el discurso del personaje: “Ve y busca a tu hermana” que conserva la forma y el sentido del mensaje original. Pero además, logra dar fuerza a estas palabras, pues a través de este estilo, el carácter y la temporalidad del D.Cto, logran manifestarse de igual forma que las del D.Cte.

Cabe añadir que en *L.C.G.*, algo particularmente significativo, es que el discurso del padre, siempre se da con esas características, como sucede en todo el capítulo dedicado y titulado el “Padre”, donde las enunciaciones son directamente tomadas de la enunciación original, conservando con ello las circunstancias de la misma.

“El Padre: ¿Dónde estabas?”

La muchacha: En la tienda.

El Padre: ¿Qué fuiste a hacer?” (Cepeda, 1993, p. 61).

Acto discursivo posterior a la historia que se presenta en ese momento, pero evocado, citando al pasado que se actualiza en ese presente (aquí/ahora) de la narración del discurso citante, aumentando la relación inmediata entre los sucesos referidos y el presente por medio de una relación, del acto de hablar con la hermana.

“Alguien avisó al hermano, creo que fuiste tú. Esa noche el caballo del hermano entró resoplando casi hasta el corredor. Y allí se quedó toda la noche” (Cepeda, 1993, p. 38).

El “allí” del enunciado anterior vincula el pasado con el instante preciso de la enunciación, generando una cercanía entre ese pasado y el interlocutor que la inmediato mientras el narrador del relato se ubica únicamente en la actualidad del ahora, desde donde reordena y registra de algún modo ese pasado, al incorporarlo en el acto enunciativo con el cual construye su realidad actual.

También algunas formas verbales contribuyen al encabalgamiento de las dos instancias temporales; así, por ejemplo, en lo relacionado con la manera cómo se enuncien las acciones anteriores por medio del focalizador ubicado en el pasado, en el recuerdo, pero narrado siempre en el momento del enunciador, el presente:

“Las dijo una por una, calmadamente, creciendo la frase tremenda a medida que le iba agregando palabras” (Cepeda, 1993, p. 37-38).

O en la relación discursiva que se realiza entre el D.Cte y el D. Ctdo, por medio de la enunciación narrativa en:

Uno de ellos dijo: ya llegaron. Y el hermano preguntó: ¿Cuántos?
Y el mozo: deben ser como doscientos, vinieron dos planchones llenos. Entonces el hermano miró por primera vez el caballo y dijo: vamos, tenemos que llegar antes que ellos (Cepeda, 1993, p. 39).

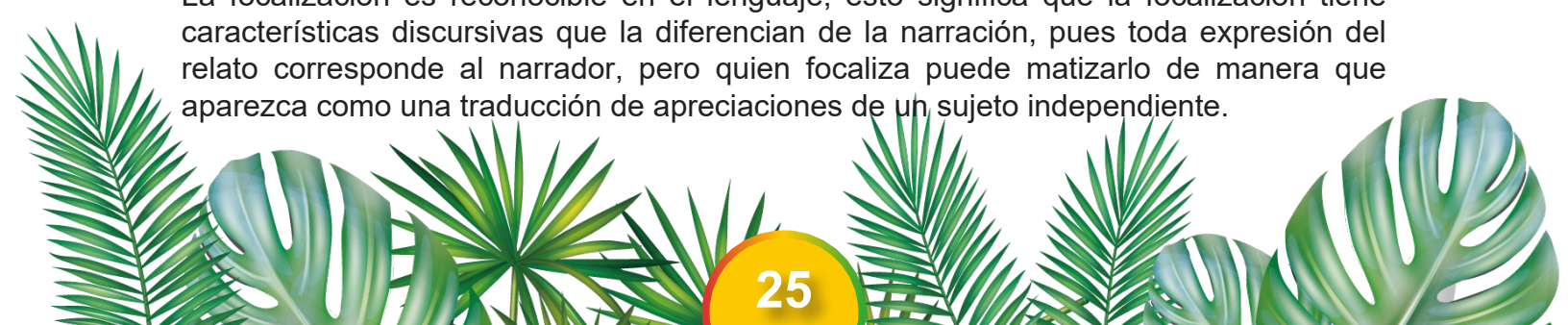
En estos apartes donde las enunciaciones correspondientes al presente, las del D. Cte, dan el punto de partida al vínculo constante y repetitivo con el D.Ctdo del pasado; pues aunque no se organice y plantee la secuencia de enunciados en Estilo Directo Regido de forma Canónica, sino por medio de un discurso consecutivo:

“Uno de ellos dijo: ----- Ya llegaron

Enunciación en presente / Enunciado en pasado
Discurso Citante / Discurso Citado

O en el ejemplo anterior a este: “*las dijo una por una ,calmadamente, creciendo la frase tremenda...*” donde la actitud del narrador frente a lo que enuncia, queda expuesta; también el nivel de cuidado y noción del mundo, con el cual se relaciona su narración intra-homodiegética, desde el verbo introductor “*las dijo*” hasta el adjetivo calificativo “*tremenda*”, y extra- heterodiegético, pues se abstrae de asumir una actitud frente a lo que narra en el resto de lo enunciado con una acción focalizadora desde dentro del cuerpo diegético, pero ve desde fuera.

La focalización es reconocible en el lenguaje, esto significa que la focalización tiene características discursivas que la diferencian de la narración, pues toda expresión del relato corresponde al narrador, pero quien focaliza puede matizarlo de manera que aparezca como una traducción de apreciaciones de un sujeto independiente.



En relación con esto, el cronotopo⁷ se configura a partir del focalizador, ya que es éste quien aparece en las diferentes instancias temporales entre los que se desplaza el relato, y aunque diferentes, la mayoría de las veces convergen en un solo “YO”: La Hermana (H1), pues a través de sí, se ejercen los actos de narración y focalización, incluso al interior de su propia enunciación, no solo cuando refiere el discurso citado —el del padre / el del hermano—, sino también cuando cede la voz a otros sujetos/personajes que aparecen en su relato para generar desde allí un meta relato al interior del capítulo en sí. Es decir, “La Hermana” como capítulo, se convierte en un tipo de relato primero en relación con los pequeños meta relatos que se desarrollan en él, de entre los cuales puede distinguirse la enunciación de Carmen (la empleada), para narrar ya desde ella particularmente aunque se inicie desde la voz misma del narrador del relato primero (La Hermana: H1) cuando introduce: “Carmen llegó con la noticia de que la estación estaba llena de soldados” (Cepeda, 1993, p 39). Donde la voz citante del acto narrativo, sólo refiere por medio del Estilo Indirecto Regido (cita, mas no textualmente) para posteriormente dar la voz a Carmen, al principio parcialmente... “*Carmen siguió contando*”, hasta donde la narración tiene el manejo total del discurso referido y del referenciado; y después tanto la voz narrativa como el acto mismo de focalizar se concentran en Carmen:

Llena de cachacos que habían llegado de Barranquilla en la madrugada y que iban para la zona a defender los intereses de la compañía y aunque estaban bien armados y muchos de los que habían sido cachacos decían que las balas eran balas dum-dum, de las que atraviesan un riel, los trabajadores que habían ido a verlos a la estación, decían que no pasaría nada porque los huelguistas estaban esperándolos en Sevilla para presentarle al general el pliego de peticiones, porque el gobierno los había mandado para que la compañía no siguiera abusando de los jornaleros y que la verdad era que los soldados se parecían mucho, en el modo de hablar a la mayoría de los cortadores que la compañía había traído para el primer corte en la Gabriela, después de que tendieron, los ranchos (Cepeda, 1993, p. 40).

Fragmento en el que la enunciación y la focalización se unifican en el mismo ente diegético (Carmen), quien pasó de ser un nombre y un sujeto del enunciado a ser enunciador, haciendo del relato una estructura semejante a una escalera que desciende y luego asciende.

Casa Grande -----Relato Primero
 La Hermana -----Relato Segundo

Relato de Carmen -----Metarelato

⁷ Comprendido como la conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura. Bakhtine.1989, 273.



Y en orden semejante y correspondiente

Narrador Externo / Focalización Interna
Narrador Extra-intra / Focalización Interna

Generando así la sensación de que los eventos narrados y los que corresponden al orden de la historia, no parezcan tan alejados, sino que a la inversa, parezcan unificarse en la coincidencia que se genera en la enunciación; así la narración no solo habla de lo que ve el focalizador, sino que además estará particularizada por sus apreciaciones, pues este determinará las formas del lenguaje que se utilizarán para su enunciación; es decir, determinará las palabras que se configuran en la voz del narrador, en relación con la diégesis.

Así por ejemplo en relación con el ejemplo anterior, términos como “Cachacos” y la acción constante de referir por medio del “decían que”, permiten caracterizar los actos de narración y de focalización como acciones convergentes, esta vez, en Carmen.

Por otro lado en *el capítulo*, la presencia de dos focalizadores que, instalados en el presente –el uno- y en el pasado –el otro-, pero correspondientes al mismo ente (la Hermana niña y adulta), permiten alternar las visiones de cada una para afectar la textura discursiva de la narración, como puede verse en:

En los primeros años te seguíamos fascinadas y miedosas, con un miedo que tú fabricabas y alentabas para que no pudiéramos asomarnos siquiera al circo alucinante de pollitos atravesados por las varillas de metal de los paraguas rotos y de ratones sangrientos de rabos y orejas cortados que hacías dar vueltas dentro de una gran caja de galletas (Cepeda, 1993, p. 45).

Aquí formas verbales como : seguíamos, fabricabas, alentabas; y las referencias de persona Te / Tú referidas al interlocutor (que es la hermana construida, evocada en el discurso) caracterizan el acto de focalización interna desde fuera, que unifica los acontecimientos diegéticos de forma simultánea; mientras que el narrador extradiegético las emplea para distanciarse de los mismos, con lo cual se presenta también como un narrador homodiegético, pues aunque se encuentra fuera de los acontecimientos que narra por la distancia entre enunciado y enunciación, aumenta su grado de participación en el mismo.

Más adelante: “El padre bajó un poco el periódico para que le pudiéramos ver los ojos y dijo: lo que tengan que aprender lo aprenderán aquí” (Cepeda, 1993, p. 58).

Se conservan las características de manera semejante, pues el narrador deja de ser extra para hacerse intra homodiegético ya que se reubica en la diegesis y aumenta el grado de participación en las acciones que narra; es decir la enunciación se ejerce con base en los acontecimientos en el presente del focalizador (H1) pues la diferencia con el discurso citado del padre así lo determinan; de los acontecimientos actanciales y discursivos que

él presenta como focalizador personaje y en este caso preciso, también narrador, hacen que el discurso referido del padre tenga una marca lingüística: el verbo “dijo”. De esta manera el narrador verbaliza las percepciones del focalizador a través de una narración extradiegética, al retomar la enunciación en pretérito imperfecto se intercala con otras formas enunciativas, originando cambios a partir de las variaciones en el acto focalizador, generando, además, una mayor relación dialógica entre esas variaciones. Desde allí es posible explicar cómo y por qué el personaje cambia de (H1 = niña/ focalizador en el pasado) a (H1 = enunciador y focalizador del presente), también permite explicar qué lo caracteriza en ese lapso en el que se distinguen ambos agentes focalizadores en la narración extra homodiegética con focalización interna del pasado: “El profesor le preguntó a la madre por qué no habías estado en clase y la madre no supo que contestar” (Cepeda, 1993, p. 46).

Y más adelante: “Al sentir que te mirábamos cerraste las piernas y nos gritaste sin rabia: váyanse, váyanse. Esa noche la hermana que todavía era pequeña se acercó a mi cama y me dijo: es como tú “(Cepeda, 1993, p. 47).

Para seguidamente en esa página, llevar el acto de focalización a un momento más cercano al presente (al momento de la enunciación) y establecer no sólo un acto de secuencialidad en las acciones narradas, sino también un “diálogo Inter. temporal” que elidiendo informaciones, permita explicar cómo se llegó hasta ese punto: La descomposición total de la familia; y desde allí mismo generar un discurso “supuesto” desde su interlocutora, tratando de llenar con sentido los momentos y los silencios a partir de lo que la narración misma “cree” hubiera dicho. Un discurso simulado que se presenta como discurso citado:

Por qué no lo has abandonado todo si sabes que no llegará a una solución, a un momento cuando tú y ellos digan: bueno, no hemos logrado ni siquiera el odio, hagamos una tregua: no para comenzar nuevamente, sino para dejar todo como está. Inconcluso (Cepeda, 1993, p. 47).

Posteriormente:

Un día debieron mirarse y en ese momento debieron pensar: soy igual a él, no podrán dominarme; entre los dos manejaremos esta casa y cuando él ya no esté, la manejaré yo sola; y él: aquí está toda mi sangre, es como yo, ella tomará mi puesto, en ella puedo confiar (Cepeda, 1993, p. 49).

Aquí el lenguaje parece estar cargado del propio rencor, pero sobre todo por el propio conocimiento particular de la situación que caracteriza al focalizador que es H1 ya adulta, viendo, interpretando con otros ojos, diferenciando así las dos instancias focalizadoras. Es posible apreciar esta diferenciación en el apartado del ejemplo anterior “...debieron pensar : soy igual a él...”, donde la primera parte de la enunciación no es sólo una

forma introductoria del discurso, sino que da indicios del acto discursivo, en el que se deduce lo que debió haberse pensado en relación al “Padre” en esas circunstancias, enunciación en la que el tono y los términos que emplea (H1 adulta) se contraponen a los que describen el circo de pollitos (más atrás en el relato), en el cual es más notable la percepción y la comunicación en el acto o mejor de un recuerdo que se presenta a través de los ojos de una niña. De manera similar, esas enunciaciones que dan cuenta de actitudes valorativas, comparan de forma directa a esos dos sujetos, diferenciándolos aún más, como agentes narradores respectivamente pero además, es clara la diferencia que se establece a partir de los actos de focalización, por medio del enunciado de dos cronotopos: uno que identifica el pasado y uno que identifica al presente, ya que las acciones pretéritas, donde se ubica el focalizador, se dan aceleradamente por medio de elipsis de acciones que se corresponden con el relato de forma implícita, como se observa en:

“El Padre te dijo esa mañana: ven conmigo. No tuvo necesidad de decirte donde te iba a llevar: tú lo sabías. Eras la única en la casa que sabía lo que estaba pasando” (Cepeda, 1993, p. 49).

Desde donde además la velocidad del relato parece incrementarse en relación con la secuencialidad de los hechos de la historia:

1. El Juicio-----2. La venta de la Gabriela----- 3. La sustitución de la hermana por la figura del padre----- 4. Los hijos de la Hermana. Todo enmarcado por la idea del ODIO.

Al no narrar ni describir la totalidad de las acciones del personaje, se produce una celeridad en la presentación de los hechos, que simplifica el tiempo de la historia, las acciones mismas parecen acercarse al cronotopo del presente en el que se halla el narrador y en el cual los eventos diegéticos de la historia parecen desacelerarse, al hacerse extensos en la enunciación misma que los reproduce. Puesto que esa duración, esa desaceleración se da desde el recuento de las acciones del pasado convocadas hacia el tiempo presente de la enunciación, al usarse un relato de eventos se provoca la sensación de que el relato se desacelera, generando un mayor grado de inercia, hasta dejarlo detenido en el presente.... el odio del pasado en el presente.

Conclusiones

Una vez realizada la aproximación propuesta puede observarse que las formas discursivas con las que se configura el relato, son elementos determinantes en el nivel de ficcionalidad que se genera en el lector en tanto que relaciona las diversas temporalidades que lo

componen y las percepciones individuales que allí se dieron, para ya en el presente del discurso enunciado, hacer una re significación de los hechos a partir de la cual comprender el fenómeno que realmente tiro a bajo el linaje de la casa grande.

Puede decirse, además, que la estructura de estas enunciaciones, permite pensar la novela de Cepeda Samudio como una obra innovadora en tanto a la manera como aborda la historia y, ofrece desde allí, una lectura diferente de ese episodio histórico, en la cual no fue necesario echar un tiro, para convocar la muerte que allí se vivió, pues el odio lo hizo todo.

Referencias

Bakhtine, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

Cepeda, A. (1993). *La casa grande*. Barcelona: El Ancora.

Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris: Seuil.

Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.

LECTURA Y ESCRITURA COMO ESPACIOS DIALÓGICOS DE CONOCIMIENTO¹

*Luis Fernando Carrillo Holguín

*Universidad Tecnológica de Pereira
E-mail: lfernandoc@utp.edu.co

Resumen

Este artículo sintetiza el oficio de la lectura y la escritura como espacios dialógicos de conocimiento, donde a través de las tutorías entre pares y el acompañamiento disciplinar y discursivo, los estudiantes y profesores se encuentren pedagógicamente en un aula más dialogante que potencie las habilidades lectoras y escriturales para aspirar a una alfabetización académica que asimile las necesidades comunicativas propias de su campo de pensamiento y ejercicio intelectual.

Palabras claves: Educación dialógica, tutoría entre pares, alfabetización académica, didáctica de la lengua

Abstract

This article synthesizes the profession of reading and writing as dialogic spaces of knowledge, where through peer tutoring and disciplinary and discursive support, students and teachers find themselves pedagogically in a more dialogical classroom that enhances reading and scriptural to aspire to an academic literacy that assimilates the communicative needs of their field of thought and intellectual exercise.

¹ Artículo de investigación desprendido de la tesis doctoral titulada Educación Dialogizada: Un encuentro de la lectura y la escritura como espacios dialógicos de conocimiento: una propuesta pedagógica. Sustentada ante el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Keywords: Dialogic education, peer tutoring, academic literacy, language didactics

1. Introducción

La lectura y la escritura son pilares en la formación universitaria; sin embargo, el nivel de competencia de estas habilidades en los estudiantes que ingresan a la universidad generalmente es bajo, lo cual conlleva altos índices de reprobación y deserción; lo anterior es ratificado desde mi experiencia personal, toda vez que durante ocho años al frente de la cátedra Lenguaje y Socialización (primer semestre), perteneciente a la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), he podido constatar que en las actividades académicas de los educandos mediadas por estos procesos, en la mayoría de los casos el nivel de comprensión es literal; asimismo, sus producciones escritas carecen de cohesión y coherencia.

El problema de las bajas competencias lectoras y escriturales ha suscitado un sólido corpus epistémico a nivel diagnóstico, donde los autores e investigadores ven el problema, pero solo algunos asumen la manera de superarlo. De aquí el interés, ya que la lectura y la escritura son la columna vertebral sobre la que se estructura la formación profesional de los estudiantes, y en especial en las Licenciaturas. Toda vez que mediante estos procesos se transversaliza el programa en sus tres campos de estudio: en su aspecto formal (lingüística), en sus manifestaciones artísticas (literatura); y las anteriores como objeto de estudio para su enseñanza (pedagogía) focalizados desde una relación lenguaje-sociedad como espacio de interacción. Postura que exige de sus estudiantes altas competencias en lectura y escritura.

En consecuencia con lo anterior, esta investigación buscó dilucidar las posibles estrategias que les permitan a los estudiantes lograr los niveles de lectura adecuados -que exige la formación profesional de un docente de Español y Literatura-, así como la habilidad para alcanzar las exigencias textuales que les facilite la construcción de escritos, consiguiendo que los procesos de comprensión y producción de textos sean herramientas aplicadas a la resignificación de mundo y, en consecuencia, se validen como pilares para la construcción de su conocimiento.

El norte de esta investigación estuvo orientado hacia el diseño de una propuesta didáctica desde la perspectiva discursiva/dialógica del lenguaje, que faculte espacios de encuentro y reflexión entre estudiantes universitarios de diversos niveles de la Licenciatura de Español y Literatura, tendientes a mejorar sus procesos de lectura y escritura a partir del reconocimiento tanto de la enunciación, como de los diversos niveles estructurantes de la lengua. Tal propósito se cumple al asumir la formación universitaria como un acto dialógico en el que se genera el conocimiento, a partir de la reorientación de las acciones discursivas académicas propias de la educación superior. Lo anterior en torno

al reconocimiento de la enunciación generada por la comprensión y el empleo de las diversas formas de organización discursiva, que a su vez admiten conocer la estructura interna que tiene relación con el desarrollo en los distintos niveles de la lengua: micro, macro y superestructural; toda vez que estas fungen como instancias necesarias para la composición de un texto.

Por tanto, para fortalecer dichos procesos discursivos, propongo la Educación Dialogizada como espacio de encuentro y disenso que permita asumir la identidad discursiva de los estudiantes, en relación con sus potenciales interlocutores dentro del marco de una situación de enunciación particular

La Educación Dialogizada es un espacio en el cual se integra un mediador entre el docente y el estudiante para favorecer ambientes de aprendizaje fundados en la discusión en torno al conocimiento y su relación con el hombre. Para esta propuesta, el rol del mediador fue asumido por estudiantes de la clase de Lingüística Textual los cuales fomentaron el diálogo con sus pares de primer semestre en un nivel de equidad y de compañerismo; por tanto, la dinámica contribuye a la construcción de un ambiente de aprendizaje para el encuentro con la otredad, entendido este como un escenario en el que se forja la identidad discursiva mediante procesos argumentativos que fortalecen el ejercicio docente.

2. Metodología

Se vincularon teórica y metodológicamente: el proyecto de aula (que consistió en el diseño de secuencias didácticas) con los elementos discursivos necesarios para este desarrollo disciplinar. Es por esto que se asumen las categorías básicas para pensarlas desde la puesta en práctica de la experiencia en el aula. Con los datos que de allí se desprendieron y su posterior sistematización se generó una propuesta didáctica desde una perspectiva discursivo-dialógica del lenguaje, con el ánimo de propiciar espacios de encuentro y disertación entre estudiantes de la Licenciatura de Español y Literatura, dirigida a mejorar sus procesos de lectura y escritura a partir del reconocimiento del contexto de enunciación y los elementos estructurantes de la lengua.

La propuesta investigativa es asumida desde la convergencia de dos asignaturas y no obedece a un plan de carácter institucional: busca integrar la práctica docente de estudiantes de octavo semestre que toman la cátedra presencial de Lingüística Textual, con sus pares de primer semestre de Lenguaje y Socialización. El propósito fué diseñar herramientas didácticas que atenúen las dificultades con las que ingresan del nivel secundario a la formación profesional, en cuanto a su conocimiento y competencia frente a los procesos de comprensión, construcción y legitimación del conocimiento científico en el ámbito académico.

Para diseñar y dar forma a mi intención investigativa, usé herramientas como entrevistas

de ingreso y egreso, diagnóstico escritural y de comprensión, rúbricas y memorias del curso, para obtener una lectura amplia, e informada directamente, sobre las dificultades que los estudiantes manifestaban.

Caracterización para la configuración de una propuesta dialógica.

Como advierte Chomsky (1969, pp. 23-65), el lenguaje sin socialización no es más que una capacidad innata del hombre, en concordancia con Halliday (1998, pp 12-35), quien contempla la perspectiva intra e interorgánica. El sujeto se reconoce a sí mismo y se diferencia de los demás en tanto necesita del contacto y de la cercanía de otros seres humanos para desarrollar las diferentes capacidades que le otorga el lenguaje, con el propósito de formar parte de una colectividad con la que intercambia ideas, creencias y visiones de mundo: esto es, una comunidad lingüística, en términos de Charaudeau (Citado por Ducrot, 1986).

La vida universitaria exige altas competencias en lectura y escritura, ya que todas las ciencias hacen circular sus saberes de forma escrita. Si bien, la propuesta se encuentra enmarcada en la Licenciatura de Español y Literatura (UTP), busca ser validada y extendida a otras facultades, en las que estos procesos sean asumidos como política institucional, es decir, como prácticas básicas de todo programa académico a través de su currículo

De tal manera, surgen interrogantes que relacionan los tipos de demanda en lectura y escritura que realiza la universidad (UTP) ¿Mediante qué dispositivos didácticos y pedagógicos los configura y los promueve? ¿Cómo fomentar lecturas ricas en sentidos y matices en los estudiantes que ingresan a la universidad? ¿Cómo lograr un verdadero diálogo con el texto escrito? ¿Cómo producir textos académicos coherentes y lógicos? ¿Cómo motivar a la comunidad mediante el aprendizaje en torno a la lectura y escritura de documentos académicos? Con la respuesta a estas preguntas, se dan luces para la estructuración de la propuesta que aquí se plantea.

Por esta vía, se reconoce la situación de enunciación como momento esencial de la práctica comunicativa al establecer un escenario social en el que participa un enunciador y un enunciatario que guardan relación con el enunciado (lo referido), que se constituye en la materialización de una intencionalidad comunicativa, tal como lo manifiesta Martínez (2002):

Todo proceso de comunicación es discursivo, es una práctica social, exteriorizada mediante enunciados, y en ello se ponen en escena las diferentes imágenes de escritor y de lector, por lo tanto, el ejercicio de expresarse implica aprender a decir enunciados en situaciones de interacción social concreta en las que se constituye una imagen del hablante y del oyente, instauradas a partir de un género discursivo

particular o una práctica discursiva concreta en la que se hace una serie de elecciones de léxico, de formas sintácticas, de formas de organización y jerarquización del enunciado, que materializan una intención” (p. 11).

A esto se le conoce como situación de enunciación, componente básico de toda práctica social discursiva desplegada por los niveles estructurales de la lengua, en la que los participantes de la interacción se manifiestan por medio de tonalidades, que dan cuenta de las diversas orientaciones del enunciado.

Desde lo discursivo, el reconocimiento de la situación de enunciación fue punto de partida para desarrollar la propuesta de acompañamiento tutorial, eje sobre el cual se dinamizó la estrategia aquí presentada. Se optó por asumir esta práctica toda vez que la función tutorial se constituye en elemento relevante dentro de la perspectiva de la calidad de la Educación Superior, por cuanto en ella se destacan una serie de principios y objetivos en la formación de profesionales con competencias ajustadas al contexto histórico, social y político.

De las diversas formas de concebir y llevar a cabo la acción tutorial en la educación superior, se destaca para nuestro trabajo la denominada *Cross-Age Tutoring* o tutoría entre iguales, entendida como un proceso en el que estudiantes de niveles académicos avanzados, con la preparación disciplinar desde la perspectiva aportada por la asignatura de la Lingüística Textual y con orientación desde los aspectos pedagógicos y didácticos, bajo la dirección tutorial del maestro, sirvieron de ayuda a sus compañeros de primer semestre en el afianzamiento de sus competencias básicas en lectura y escritura académica. De esta manera, el tutor prestó la asistencia individualizada necesaria para contribuir en el desarrollo de las actividades que acompañaron las clases regulares de Lenguaje y Socialización.

La puesta en marcha del acompañamiento tutorial demandó la práctica de una intervención articulada desde un proyecto de aula, cuyo eje problemático se abordó a partir de la construcción de una secuencia didáctica ejecutada en sesiones de acompañamiento, apoyadas en una serie de acciones consecuentes con los objetivos que dan sentido y significado a la acción tutorial. Por tal razón, los procesos de comprensión y producción desde los diversos niveles de la lengua, tanto en las intervenciones situadas como en el acompañamiento extra clase hicieron parte del método utilizado. El objetivo consistió en propiciar niveles de autonomía y libertad al estudiante, así como estimular su capacidad de análisis, crítica en la lectura e intencionalidad en la escritura a través de la toma de conciencia gradual sobre los niveles estructurales del texto, todo ello para nutrir el conocimiento sobre los recursos textuales que ofrece la lengua.

Carrillo (2014), propone que el trabajo de investigación parte del carácter social de la lengua, la subjetividad del locutor puesta en marcha en el habla y el reconocimiento de las voces que habitan nuestro discurso, todo esto en aras de fomentar la dialogicidad, entendida como estrategia para romper con las verdades absolutas jerarquizadas y

lideradas desde esferas sociales hegemónicas. Apostamos por la posibilidad de construir otras verdades, es decir, de la univocidad al diálogo inacabable, desde la perspectiva discursiva que contempla siempre la presencia del otro como instancia de conocimiento en las prácticas pedagógicas universitarias.

3. Resultados y aplicaciones

A partir de estos antecedentes investigativos de carácter diagnóstico en la UTP y ante el creciente interés por estudiar el impacto que tienen para la adaptación a la vida universitaria las competencias de comprensión y producción discursiva, surgió la necesidad de buscar soluciones desde la dinámica académica para reconocer con qué hábitos de lectura y escritura llegan los ingresantes al programa de Español y Literatura. Se procedió a la verificación de los niveles de competencia en estos procesos, para posteriormente diseñar una intervención pedagógica ajustada a tales necesidades, fomentando el diálogo en torno a los postulados teóricos y las dudas generadas durante los avances. Lo anterior, mediante la aplicación de un instrumento que busca establecer el grado de responsabilidad con el que se asumen los procesos lectores y escriturales. Ambas pruebas buscaban analizar tres momentos:

1. La planeación, denominada en la encuesta como el antes, fue el momento en el que se buscó determinar si el estudiante tenía o no claridad sobre el propósito del ejercicio de lectura y escritura.
2. Un segundo momento verificó las operaciones de regulación y supervisión del proceso, en el que se revisó el desarrollo, se comprobó si se estaba llevando a cabo lo planificado y si las estrategias empleadas eran las adecuadas para lograr los objetivos, identificando las dificultades y tomando decisiones para solucionarlas.
3. Por último, la evaluación bajo la denominación después del proceso, buscó determinar los logros obtenidos en relación con los objetivos establecidos para verificar la eficacia del procedimiento adelantado.

Cabe mencionar que este instrumento está diseñado para su aplicación en el momento inicial del semestre académico y al final del mismo, con el fin de verificar el nivel de impacto de la intervención desarrollada, en procesos mediados por la metacognición, es decir, en aquellos que tiene que ver con procesos mentales como: la percepción, la atención, la memoria y la comprensión; López y Arciniegas (2004), agregan que:

De acuerdo a lo anterior, la metacompreensión le permite al lector y posterior escritor, saber qué es lo que necesita al momento de comprender, en que está pensando mientras lee, cuál es su estado de comprensión del texto y darse cuenta de si está comprendiendo o no lo que lee, durante el proceso mismo. Suma de ello y más

importante aún, el lector puede en consecuencia, regular su proceso de lectura y en caso necesario si este no está siendo eficiente decidir sobre la conveniencia o no de usar otras alternativas más eficaces. (p. 20)

Esta encuesta metacognitiva, pretendió en su conjunto, conocer cuáles eran los saberes que los estudiantes manifiestan tener en sus procesos de lectura y escritura en los diferentes momentos, con el fin de identificar los procedimientos a seguir y las estrategias a utilizar. Mediante este diagnóstico se reconocieron las debilidades sobre las cuales el programa de intervención debe actuar, con el fin de que los estudiantes asuman la lectura y la escritura como proceso interactivo de construcción de sentido intencional, reflexivo y crítico.

Hay que precisar que este instrumento se diseñó para su aplicación en el momento inicial del semestre académico y al final del mismo, con el fin de verificar el nivel de impacto de la intervención desarrollada. La encuesta de lectura consta de 41 ítems que abarcan los procesos del antes, durante y después de la lectura:

3.1. Prueba diagnóstica de lectura

Tabla 1
Prueba diagnóstica de lectura

I. ANTES DE INICIAR UNA LECTURA DE ESTUDIOS:		
1. Tienes claridad sobre los propósitos de la lectura.	Sí	No
2. Reflexionas sobre el tema que vas a leer.	Sí	No
3. Decides qué vas a hacer con el texto para su comprensión.	Sí	No
4. Simplemente te pones a leer.	Sí	No
II. MIENTRAS ESTÁS LEYENDO:		
5. Tienes claro cuáles son tus metas y objetivos.	Sí	No
6. Vuelves hacia atrás y relees.	Sí	No
7. Tienes conciencia de por qué lees así y no de otra forma.	Sí	No
8. Realizas otras actividades que te facilitan el proceso de lectura.	Sí	No
9. Lees de forma diferente según el propósito de tu lectura.	Sí	No
10. La forma en que lo haces depende de ti y no de la tarea.	Sí	No
11. Te haces preguntas para evaluar si estás comprendiendo lo que lees.	Sí	No
12. Intentas encontrar relaciones entre lo que estás leyendo y lo que ya sabes.	Sí	No
13. Estableces relaciones entre las ideas del texto.	Sí	No
14. Intentas organizar los contenidos.	Sí	No

15. Puedes reconocer los aspectos principales de lo que lees.	Sí	No
16. Te detienes de vez en cuando y recuerdas mentalmente lo leído.	Sí	No
17. Adaptas tu forma de leer a los distintos tipos de texto (informes, un capítulo de libro, un artículo, etc....).	Sí	No
18. Te das cuenta si tienes dificultades de lectura.	Sí	No
19. Intentas anticipar lo que sigue.	Sí	No
20. Relacionas lo que vas leyendo con tus propósitos iniciales.	Sí	No
21. Tomas notas.	Sí	No
22. Subrayas.	Sí	No
23. Resumes los contenidos.	Sí	No
24. Lo haces sin darle más vueltas.	Sí	No

III. CUANDO ESTÁS LEYENDO LO QUE SABES DEL TEMA:

25. Te facilita la comprensión del texto.	Sí	No
26. Te permite reflexionar sobre lo que lees.	Sí	No
27. Dificulta tu proceso de lectura.	Sí	No
28. Lo tienes en cuenta durante el proceso de lectura.	Sí	No

IV. CUANDO TIENES DIFICULTADES EN LA LECTURA:

29. Sigues leyendo para resolver la dificultad más adelante.	Sí	No
30. Consultas.	Sí	No
31. Te devuelves a leer.	Sí	No
32. Intentas relacionar lo que lees con tus conocimientos previos.	Sí	No
33. Crees que no tienes un conocimiento adecuado del tema.	Sí	No
34. Piensas que la lectura es muy compleja.	Sí	No
35. Te parece natural y no haces nada en particular.	Sí	No

V. DURANTE EL PROCESO DE LECTURA TE INTERESA:

36. Saber de qué trata lo que lees.	Sí	No
37. Entender lo que lees.	Sí	No
38. Interpretar lo que lees.	Sí	No
39. Asumir una posición frente a lo que lees.	Sí	No
40. Valorar la utilidad del texto leído.	Sí	No
41. Simplemente leer el texto.	Sí	No

Nota: La tabla 1 contiene 40 ítems que conforman la Prueba diagnóstica de lectura. Los estudiantes debían responderla marcando una "X" sobre una de las dos casillas correspondientes.

Las categorías que estructuran la encuesta corresponden al proceso de enunciación y a los distintos niveles de la lengua. Es por ello que se busca reconocer el grado de importancia otorgado al conocimiento y reflexión, en torno a las relaciones que se tejen en toda situación de enunciación como determinante del enunciado y en la que interactúan diversas relaciones de fuerzas discursivas que se construyen entre el enunciador, el

enunciatorio y el enunciado.

De igual manera, la encuesta buscó obtener información de utilidad que permitiera reconocer el conocimiento y uso dado a las unidades proposicionales a partir de su organización microestructural, tomando en cuenta las relaciones léxicas, referenciales y la continuidad temática que garantiza la cohesión en estos discursos; para ello el instrumento buscó revisar lo que se ha denominado “enlace sintáctico”, es decir, cómo tienen lugar las distintas relaciones sintácticas que permiten construir micro proposiciones con cohesión interna, así como evidenciar el conocimiento y empleo de las diversas herramientas que facilitan la conexión semántica, correspondiente a la formulación de las macroproposiciones que componen el discurso.

En síntesis, el instrumento procuró evaluar el proceso de comprensión, para construir una propuesta pedagógica inspirada en los inconvenientes detectados en la investigación. Dicho instrumento buscó establecer el conocimiento, uso e implantación del discurso argumentativo como posibilidad para otorgarle sentido a la realidad y en consecuencia construir conocimiento. En palabras de Ramírez Bravo (2010): “La argumentación como una actividad inevitable en el discurrir académico y social. La argumentación es una señal de identidad personal, en la que el sujeto surge a la vida y se inscribe en un grupo social” (pp. 164-165).

Para la escritura, se ha diseñado un método de verificación que revela el nivel de competencia que poseen los estudiantes a la hora de realizar sus escritos. La prueba consta de 40 ítems que abarcan la estructura del texto:

3.2. Prueba diagnóstica de escritura

El diseño de la herramienta diagnóstica se formuló desde los fundamentos tomados de la Lingüística Textual y el Análisis del Discurso (Cátedras pertenecientes al área de Lingüística en la Universidad Tecnológica de Pereira), en lo que corresponde al proceso de enunciación, se realizó el análisis de lo expresado por las encuestas, frente a los tres momentos de la producción discursiva la planeación (antes del proceso), la regulación y supervisión (durante el proceso) y la evaluación (después del proceso). En los procesos de lectura y escritura en el primer semestre.

La prueba diagnóstica se aplicó a 120 estudiantes de la asignatura Lenguaje y Socialización de primer semestre entre los años 2012 y 2014. La mencionada prueba buscó reconocer los niveles de competencia de los ingresantes a la licenciatura en los procesos de comprensión de lectura codificado como lectura inicial (L.I.) y de producción escritural codificado escritura inicial (E.I). Para ello se llevó a cabo la agrupación de preguntas en cada proceso (lectura y escritura) por variables, con el propósito de facilitar su interpretación.

Para cada una se establecieron dos opciones de respuesta con el fin de provocar en el estudiante la autorreflexión frente a su nivel de conciencia en los subprocesos señalados dentro del instrumento. En lectura (L.I.) las variables y sus opciones fueron: 1.1. Se identifican los sujetos discursivos. 1.2. No se identifican los sujetos discursivos. 2.1. Reconoce la importancia de mantener el referente, 2.2. No reconoce la importancia de mantener el referente. 3.1. Hace un reconocimiento y selección anticipada de las ideas, 3.2. No hace un reconocimiento selección anticipada de las ideas. 4.1. Reconoce el género discursivo y la organización del mismo. 4.2. No reconoce el género discursivo y la organización del mismo.

Tabla 2
Prueba diagnóstica de escritura

I. ANTES DE INICIAR LA REDACCIÓN:		
1. Reconoces en el texto escrito su cualidad interactiva.	Sí	No
2. Planeas la estructura de tu escrito a partir del reconocimiento de la situación de comunicación.	Sí	No
3. Identificas la existencia de los sujetos discursivos que intervienen en el texto.	Sí	No
4. Te percatas de los roles que desempeñan y haces uso de los mismos.	Sí	No
5. Asumes una posición para ti mismo y para tu destinatario.	Sí	No
6. Relacionas el contenido del texto con los participantes anteriores.	Sí	No
7. Determinas una intención comunicativa.	Sí	No
8. Estableces una estructura para el texto de acuerdo con su intención.	Sí	No
9. Haces un reconocimiento del contexto en el que tendrá lugar su producción.	Sí	No
10. Al momento de construir un discurso, estás reconstruyendo una realidad.	Sí	No
11. Cuando redactas un discurso pretendes intervenir en la construcción de la realidad.	Sí	No
II. DURANTE EL PROCESO:		
12. Tomas en cuenta la relación cohesiva que existe entre la información vieja de una proposición, en relación con la información de una nueva.	Sí	No
13. Le otorgas importancia a la dependencia de significado entre un término y otro.	Sí	No
14. Te esmeras por mantener el referente.	Sí	No

15. Reemplazas el nombre mediante pronombres.	Sí	No
16. Mantienes el referente durante el desarrollo del texto.	Sí	No
17. Realizas una escogencia del léxico de acuerdo con la intención comunicativa.	Sí	No
18. Siempre buscas darle continuidad al tema a desarrollar.	Sí	No

III. EN CUANTO A LAS IDEAS A DESARROLLAR:

19. Al momento de producir el texto, tienes la necesidad de trazar un plan de escritura.	Sí	No
20. Reconoces y seleccionas con anticipación las ideas principales de base.	Sí	No
21. Planteas una organización general del texto mediante el ordenamiento de las ideas expuestas.	Sí	No
22. A partir de las ideas de base, desarrollas secuencias proposicionales cohesivas.	Sí	No
23. El desarrollo proposicional lo haces siempre a partir del sentido global preestablecido.	Sí	No

IV. AL MOMENTO DE ORGANIZAR LAS IDEAS:

24. Relacionas entre sí, cada una de las ideas principales del texto.	Sí	No
25. Organizas los contenidos del texto conforme a su intención y género escritural.	Sí	No
26. Generalmente desarrollas argumentaciones que obedecen a una organización en términos de premisas iniciales, garante a aserciones que permiten su paso a la conclusión.	Sí	No
27. En un texto tienes en cuenta la introducción para comprender el desarrollo del mismo.	Sí	No
28. Comprendes con claridad el papel que cumple la introducción en la producción escritural.	Sí	No
29. Reconoces los elementos que integran una introducción.	Sí	No
30. Buscas la mayoría de las veces, con el desarrollo de tus producciones escritas, la posibilidad de convocar ideas de otros y articularlas a las tuyas mediante relaciones lógicas, dadas en una situación comunicativa particular.	Sí	No
31. Organizas expositiva o argumentativamente tus ideas, en virtud de las relaciones lógicas que existen entre estas.	Sí	No
32. Tienes claras las distintas funciones que cumple la conclusión.	Sí	No
33. Redactas tus conclusiones a manera de resumen.	Sí	No
34. Haces uso regularmente de los distintos procedimientos que existen para concluir un texto.	Sí	No

V. RECONOCIMIENTO DE LOS DIFERENTES MODELOS ARGUMENTATIVOS.

35. Tus producciones académicas buscan generalmente presentar un resumen de los documentos abordados en clase.	Sí	No
36. Sometes a alguna consideración reflexiva lo afirmado por otros en un texto.	Sí	No
37. Crees ser responsable de la producción de conocimiento y por lo tanto, procuras interiorizarlo y recrearlo desde situaciones contextuales particulares.	Sí	No
38. Produces frecuentemente textos de carácter argumentativo.	Sí	No
39. Conoces y empleas los diferentes modelos existentes para la formulación de discursos argumentativos.	Sí	No
40. Has verificado si mediante el desarrollo de secuencias argumentativas, es posible la reinterpretación de la realidad y en consecuencia, la producción de conocimiento autónomo.	Sí	No

Nota: La tabla contiene 40 ítems que conforman la Prueba diagnóstica de escritura. Los estudiantes debían responderla marcando una "X" sobre una de las dos casillas correspondientes

3.3. *Análisis de la encuesta de lectura en primer semestre*

Los resultados arrojaron que el 91% de los estudiantes no tienen claridad acerca de los fines de la lectura mientras que un 9% sí lo tienen. De lo anterior, es posible mencionar que los estudiantes de primer semestre tienen un nivel de conciencia lingüística en cuanto a los propósitos y objetivos previos a la lectura, más de la mitad de los encuestados no analiza qué va a hacer con el texto para su comprensión.

Adicional a lo anterior se ve que los estudiantes al momento de realizar la lectura tienen dificultades para identificar el tema ya que no lo distinguen del rema. El 94% de los estudiantes no saben en últimas qué están leyendo mientras que el 6% sí lo saben.

De igual forma se buscó establecer la importancia de los saberes previos para los estudiantes, en tanto que les permite comprender y reflexionar frente al texto; no obstante, el (91%) de la muestra no reconoce la importancia que tienen los saberes previos como insumo de base para la comprensión de un texto. De lo cual es posible inferir que estos lectores ven la comprensión desarticulada del mundo exterior en clara ausencia de una situación de enunciación. Es de aclarar que aunque reducido (9%) sí existe un grupo de estudiantes que efectivamente toman en cuenta estos saberes, como condición necesaria de la comprensión, toda vez que al contextualizar la lectura, permiten la articulación de saberes anteriores en favor de la comprensión.

Por último, se evidenció que el 94% de los participantes no usa técnicas de lectura

mientras que el 6% sí lo hace. La ausencia de técnicas de lectura como la toma de notas, el resumen de los contenidos y organización de los mismos indica que prima una lectura de carácter literal (local) en la que se asume el texto en su información de base, en ausencia de contexto y de propósitos de lectura que bien pueden ampliar el panorama intertextual para el lector. Podemos concluir entonces que el 94% de los estudiantes de primer semestre no tienen claridad en los fines de la lectura, presentan problemas con la identificación del tema, se les dificulta relacionar lo que leen con los saberes previos y no saben usar técnicas de lectura. Sólo un 6% de los estudiantes realiza un proceso lector eficaz.

Durante el proceso de lectura, a la gran mayoría de encuestados le interesa entender lo que leen, básicamente en lo referido al contenido (saber de qué trata), es decir, decodificar la información semántica aportada por el producto. Tal proceso interpretativo está ajustado a las necesidades funcionales que apuntan a privilegiar el contenido literal. Es evidente entonces una clara ausencia en cuanto al nivel crítico-intertextual. Por tanto, el análisis concluye que definitivamente el proceso lector desarrollado por los estudiantes que ingresan a primer semestre es infructuoso.

3.4. *Análisis de la encuesta de escritura en primer semestre*

En cuanto a la prueba diagnóstica de escritura, codificada como (E.I.) las variables que se propusieron para validar la competencia o ausencia de la misma fueron: 1.1. Identificación los sujetos discursivos, 1.2. No Identificación los sujetos discursivos. 2.1. Mantiene el referente, 2.2. No mantiene el referente. 3.1. Escritura planificada, 3.2. Escritura espontánea, 4.1. Conocimiento del género discursivo, 4.2. Desconocimiento del género discursivo. El análisis de la prueba diagnóstica de escritura en primer semestre arrojó que:

Los estudiantes consultados afirman que con la construcción de un discurso se interviene en la construcción de una realidad y que en tal sentido éste se produce en un contexto que debe ser reconocido como el lugar donde tendrá curso su producción. El 91 % no identifican con claridad los sujetos discursivos que se instauran en el discurso y lo hacen posible, lo que remite a un desconocimiento de su rol discursivo.

Aunque la mayoría es consciente de que todo discurso tiene una intención, esta ilocutividad no se plasma proposicionalmente en un conjunto organizado de macroproposiciones, que den cuenta de una estructura emanada del reconocimiento de la situación de enunciación concreta en la que tiene lugar. En consecuencia, la premisa inicial de construir realidad mediante la actividad discursiva, queda desdibujada por una ausencia de conciencia lingüística en cuanto a las categorías y elementos discursivos y su proceso de producción. Para el caso de la redacción, es claro para los estudiantes que su fundamento está en darle continuidad al tema elegido, pero esta afirmación de base contrasta con un porcentaje

inferior al inicial: sólo el 11% de los estudiantes cuida de mantener el referente y el 89% lo descuida. Los porcentajes evidencian que desconocen los diversos mecanismos ofrecidos por la lengua para mantener la cohesión de los textos, en tanto que no perciben, ni aplican la necesaria conexidad que ligue la información vieja “conocida” con la “nueva” gracias a las anáforas.

Adicionalmente, ante una inadecuada elección del léxico, no se garantiza ni la continuidad en la ampliación semántica del referente, ni permite la construcción discursiva de un punto de vista por parte del locutor, mediante las denominadas *cadena semánticas*.

Otro de los resultados muestra que los estudiantes hacen un reconocimiento y selección anticipada de las ideas con el fin de organizarlas; sin embargo este bosquejo realizado por una mayoría relativa se enfrenta al escollo de que estas ideas de base no se organizan en secuencias proposicionales cohesivas y no hacen parte de un plan de escritura formal, lo que conduce a pensar que se incurre en la espontaneidad, de aquí los alcances débiles que puedan tomar sus producciones discursivas. Así lo revela la gráfica que indica que el 6% de los estudiantes inician el proceso de escritura con planificación y el 94% lo hace a tientas.

A nivel súper estructural, se obtuvo que el 94 % de los estudiantes no reconocen con claridad la forma mediante la cual se organizan los contenidos y la relación estrecha que guarda el tipo de organización con la intención y el género discursivo al que corresponde. Es por esta razón que sus nociones al respecto son parciales. Como evidencia de esta aseveración, se puede encontrar que la mayoría reconoce la importancia de la introducción para el desarrollo del discurso, así como la necesaria articulación que debe existir entre las ideas principales del mismo, pero no todos los que hacen parte de este grupo logran comprender con claridad los aspectos que identifican la construcción de una introducción (interesar, anunciar y bosquejar un plan) ni logran desarrollar sus ideas conforme a algún tipo de estructura argumentativa para la producción escritural.

El análisis de los resultados de estas pruebas diagnósticas de lectura y escritura permitió establecer variables a través de las cuales fue posible clasificar la información y orientar la intervención pedagógica en aras de lograr un proceso enriquecedor tanto para los estudiantes como para los tutores. Así, el objetivo de la intervención pedagógica fue afianzar los aspectos de la prueba en los que se obtuvo un porcentaje bajo.

En consecuencia con lo anterior, la presente investigación buscaba identificar las posibles estrategias que les permitan a los estudiantes lograr los niveles de lectura que exige la formación profesional de un docente de Español y Literatura. Así mismo, la habilidad para alcanzar las exigencias textuales que les faciliten la construcción de escritos, consiguiendo que los procesos de comprensión y producción de textos sean herramientas aplicadas a la resignificación de mundo y en consecuencia se validen como pilares para la construcción de su conocimiento.

El aporte fundamental de esta investigación radica en que trascendió lo diagnóstico, para ubicar en el centro de la investigación la práctica docente, a partir de una acción transformadora basada en los intereses de los estudiantes, con el fin ajustar el tipo de demanda de lectura y escritura que posibilite la construcción de un dispositivo didáctico y pedagógico dirigido a mejorar los niveles de lectura y escritura en los estudiantes participantes del proceso.

Conclusiones

Para finalizar, es necesario reconocer que los procesos de comprensión y producción discursiva son el resultado de una serie de esfuerzos articulados e intencionados desde la escuela en sus diversos niveles, como tarea imprescindible en la formación de los educandos y por ello, como lo señala Vigotsky (1979), hay que romper con la enseñanza de la escritura concebida en términos poco prácticos y basada en la instrucción artificial, para llevarla al plano real en contextos directamente vinculados con el mundo de los estudiantes y orientado hacia la resolución de sus dificultades. En este sentido las conclusiones que se señalarán son la resultante de los aprendizajes alcanzados durante los semestres en los que tuvo lugar el desarrollo de esta propuesta, así:

1. Una vez desarrollada la investigación de aula, es posible afirmar que tal como lo conciben otros autores como Martínez (2002a), todo proceso educativo en tanto comunicativo, debe asumirse desde una perspectiva discursiva y dialógica, ya que está fundado en relaciones de intersubjetividad que promueven la construcción de un sujeto discursivo que instaurado en el discurso, se habilita para el auto reconocimiento de las distintas estrategias metadiscursivas que inciden en el dominio de la comunicación escrita.
2. El progreso de los tutorados en la construcción de significados implicó asumir que los estudiantes ingresantes no traen consolidadas sus competencias básicas en lectura y escritura; por lo tanto desarrollar el currículo desde las exigencias del ámbito académico universitario requiere la implementación de actividades intencionadas orientadas a subsanarlas. Ello solo fue posible rompiendo con el esquema de la clase tradicional, para convertirla en un escenario dialógico en el que, fruto del trabajo cooperativo, se promovió el reconocimiento y metacognición a estos procesos desde la implementación de estrategias didácticas como: el proyecto de aula y la secuencia didáctica, herramientas que producto de un trabajo experimental favorecieron la consolidación de una propuesta de acompañamiento tutorial, de cuya apropiación y reflexión devino la metaconstrucción de sentido.
3. Para alcanzar las competencias disciplinar, pedagógica y didáctica, la propuesta de acompañamiento demandó del tutor disciplina y autoaprendizaje para adquirir complejas habilidades cognitivas, como la reflexión sistemática y la construcción

crítica del pensamiento, habilidades manifiestas al hacer parte de un equipo de trabajo conformado para fortalecer los procesos de lectura y escritura. Es por lo anterior que el ejercicio tutorial constituyó el ámbito privilegiado para aproximar al estudiante en su proceso de concienciación y asunción de su proyecto profesional como futuro licenciado.

4. La experiencia demostró que todo tipo de ejercicio de esta naturaleza demanda de sus agentes dinamizadores características específicas, siendo algunas de estas:
 - La relación entre los participantes debe estar basada en el diálogo, la horizontalidad y la intersubjetividad.
 - Los contenidos son orientados y discutidos previamente con el docente tutor académico.
 - La dinámica del proceso debe garantizar el espacio para la interacción entre los agentes, mediante técnicas como: mesas redondas, conversatorios y discusiones tanto fuera como dentro del aula de clase.
 - Las discusiones y debates constantes permiten que los estudiantes se asuman como sujetos discursivos activos en la argumentación.
 - Esta dinámica es esencial para la configuración de los géneros escriturales académicos, por cuanto conlleva a reconocer la dimensión polifónica y argumentativa de los textos, lo que facilita la producción de escritos con similares características.
 - La formación argumentativa, acompañada de la fundamentación teórica pertinente, junto con la producción de discursos socializados en jornadas académicas, permitieron a los estudiantes exponer y defender sus disertaciones como resultado del curso.
5. Adelantar el proceso de investigación, conllevó hacer conciencia del ejercicio docente frente a las necesidades encontradas en los estudiantes y asumir la responsabilidad que implica tomar una postura consecuente con la misma. Por esta razón, el ejercicio desarrollado a lo largo de seis años, consistió en la permanente búsqueda de alternativas didácticas para la potenciación de las competencias comunicativas y pedagógicas de los estudiantes. Acciones que trascendieron de la actividad suscitada desde la necesidad puntual, a la estructuración de una propuesta que viene a alcanzar algún nivel de completud, solo cuando media la sistematización de la experiencia (aquí un aporte innegable de la experiencia significativa para la consolidación de mi conciencia del oficio). De su desarrollo fue posible establecer la necesidad de tomar en cuenta la experiencia del otro, sus saberes y perspectivas; de estas voces construir nuevos sentidos y afianzar una experiencia que claramente no la constituye

la sumatoria de años ejerciendo una labor, sino, la verdadera transformación que se genera en el ejercicio docente cuando se alcanza a hacer conciencia en torno a la necesidad de instaurar como conducta permanente la intencionalidad del accionar docente. Este estado remitió a la aduana permanente de términos, combinaciones sintácticas, ordenamiento de ideas y pensamientos en función de un género discursivo, aspectos que asumidos desde la transposición didáctica, propiciaron la ampliación del marco de referencia y experiencial en prácticas pedagógicas significativas de cuya realimentación se propició la creación de ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes.

6. La profesión del maestro no puede reducirse a aspectos transmisionistas derivados del estudio de los diferentes campos disciplinares, pues es a través del diálogo entre la teoría de la educación (pedagogía y didáctica fundamentalmente), las disciplinas objeto de enseñanza, la calidad de las prácticas y la investigación, que es posible promover el aprendizaje de los estudiantes, asegurando su desempeño profesional. Por ello, tras el compromiso que implica formar a los futuros orientadores de procesos pedagógicos cabe preguntarse cómo sería posible desde la labor ejercida por la Escuela de Español y Literatura aproximar a sus estudiantes en las competencias requeridas para la formación de un maestro de cuyas prácticas dan cuenta de su responsabilidad con los aprendizajes de los alumnos y su formación integral.
7. La vida universitaria exige altas competencias en lectura y escritura, ya que todas las ciencias hacen circular sus saberes de forma escrita. Si bien, la propuesta se encuentra enmarcada en la Licenciatura de Español y Literatura (UTP), lo que busca es ser validada y extendida a otras facultades, en las que estos procesos sean asumidos como política institucional, es decir, como prácticas básicas de todo programa académico a través de su currículo.

Bibliografía

Carrillo, Luis Fernando. 6 de octubre de 2014. La Educación Dialogizada: Un Encuentro de la Lectura y la Escritura como Espacios Dialógicos de Conocimiento: Una Propuesta Pedagógica. Trabajo presentado en el *V Encuentro internacional y VI Nacional de lectura y escritura en educación superior*. Bucaramanga, Colombia. En [<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/carrillopdf-yCt5F-articulo.pdf>], agosto 10 de 2018

Carvajal, Patricia, Trejos, Álvaro Antonio & Gómez, Ruth Helena. 2005. *Estrategias de diagnóstico y acompañamiento: una experiencia exitosa para la permanencia estudiantil en la Universidad Tecnológica de Pereira: en la dirección correcta*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Publiprint.

Charaudeau, Patrick. 1995. Análisis del discurso, lectura y análisis de textos. *Revista Lenguaje*. No. 22. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

Chomsky, Noam. 1969. *Lingüística Cartesiana: Un capítulo de la historia del pensamiento racionalista*, Madrid: Gredos (versión española).

Cisneros, Mireya. 2005. *Lectura y escritura en la Universidad: una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Ducrot Oswald. (1986). *Polifonía y Argumentación*. Universidad del Valle. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Artes gráficas, Facultad de Humanidades.

Escuela de Español y Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación. 2011. *Proyecto Educativo Escuela de Español y Literatura. Condiciones mínimas de calidad institucionales y del programa de licenciatura en español y literatura*, Universidad Tecnológica de Pereira. En [\[http://media.utp.edu.co/licenciatura-espanol-y-literatura/archivos/PROYECTO_EDUCATIVO_DEL_PROGRAMA_1.pdf\]](http://media.utp.edu.co/licenciatura-espanol-y-literatura/archivos/PROYECTO_EDUCATIVO_DEL_PROGRAMA_1.pdf), agosto de 2018.

Halliday Kirkwood, Michael A. 1998. *El Lenguaje como Semiótica Social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

López, Gladys Stella & Arciniegas, Esperanza. 2004. *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento, El papel de los sujetos en el aprendizaje*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Humanidades. En [\[http://docplayer.es/9264035-Catedra-unesco-para-la-lectura-y-la-escritura-en-america-latina.html\]](http://docplayer.es/9264035-Catedra-unesco-para-la-lectura-y-la-escritura-en-america-latina.html), agosto 10 de 2018

Martínez S., María Cristina. 2002a. *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Humanidades. En: [\[http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/martinez_estrategiaslecturaescritura.pdf\]](http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/martinez_estrategiaslecturaescritura.pdf), agosto 10 de 2018.

Martínez S., María Cristina. 2002. *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académico*. Cali: [Comp.] Universidad del Valle, Facultad de Humanidades.

Velasco, José Antonio & Alonso, Leonor. 2008. Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12(42). Mérida: Universidad de los Andes. En [\[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300006\]](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300006), agosto 10 de 2018.

Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo

ESTADO DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA PRODUCCIÓN DE RESEÑAS CRÍTICAS EN EDUCACIÓN MEDIA

*STATUS OF RESEARCH ON THE PRODUCTION OF CRITICAL REVIEWS IN MIDDLE
EDUCATION*

***Paula Andrea Martínez Caleño**

**Universidad de la Amazonia
E-mail: cale-483@hotmail.com*

Resumen

El presente documento recopila una serie de investigaciones relacionadas con la producción de reseñas críticas en estudiantes de educación media, con el objetivo de crear un estado del arte que dé cuenta de las tendencias y aportes investigativos que se han generado en este campo y así, identificar nuevas líneas de indagación que permitan fortalecer los procesos de producción escrita. Este estado del arte se elaboró bajo un enfoque mixto que integró dos fases, la heurística y la hermenéutica. Las investigaciones analizadas permitieron determinar que la enseñanza de reseñas críticas está relegada a la educación superior, debido a que no se hallaron estudios investigativos que evidencien el desarrollo de estrategias metodológicas o didácticas en la educación media.

Palabras clave: investigaciones, producción escrita, reseña crítica, educación media.

Abstract

This document compiles a set of researches related to the production of critical reviews on students of middle education, with the aim of creating a state of the art that accounts for the trends and research contributions that have been generated in this field and thus, identify new lines of inquiry that strengthen written production processes. The state of the art was conducted through a qualitative approach and was divided into two phases: heuristics and hermeneutics. The analyzed researches allowed to determine that the teaching of critical reviews is relegated to higher education, due to the fact that research studies that evidence the development of methodological or didactic strategies in middle

education were not found.

Key words: researches, written production, critical review, middle education.

Introducción

Las constantes exigencias educativas permiten repensar y replantear las diferentes formas de enseñanza en aras de fortalecer los procesos formativos de los estudiantes. Cada campo del saber requiere que las metodologías y los contenidos coincidan con las necesidades del contexto; bajo este criterio se posibilitará que las nuevas perspectivas educativas sean adecuadas y, lo más importante, que respondan a esas exigencias que se presentan día a día.

Dentro de estas exigencias se destaca la producción escrita, dado que es un aspecto complejo que solicita de mayor tiempo y atención, pues “Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras» o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (Cassany, Sanz & Luna. 1994. p.25). La escritura no puede limitarse a la conformación de un texto plano, debe permitir la integración de una mirada crítica hacia los asuntos que hacen parte de la realidad, expresando de forma abierta lo que se piensa acerca de un tema específico. Al tener estos dos precedentes: producción textual y crítica, se piensa en un tipo de texto que reúne ambas características, este es la reseña crítica, que es entendida como:

un texto expositivo - argumentativo que implica, en primer lugar, haber comprendido muy bien el producto cultural (obra literaria, cuento, película, pintura, ensayo, etc.) reseñado como para poder resumir lo esencial de su contenido, pero además, es necesario que quien realiza la reseña (el escritor) esté en condiciones de emitir opiniones y juicios de valor fundamentados acerca del texto leído. (Universidad Sergio Arboleda citando a Mabel Giammatteo y Maribel Pumarejo. n.f. p. 1)

La enseñanza de la reseña crítica constituye un factor importante en la formación académica del estudiante. Por un lado, contribuye a la capacidad de síntesis, en aprender a seleccionar las ideas relevantes que componen al objeto de estudio y, por otro lado, estimula el pensamiento crítico, factor primordial en la escuela, ya que al desarrollar actividades en torno a este tipo de texto se puede lograr en el estudiante procesos de pensamientos fundamentados, es decir, que estén respaldados con argumentos sólidos. También, mediante la enseñanza de la reseña crítica se fortalece la argumentación o contra argumentación en relación con otras posiciones o puntos de vista, al mismo tiempo que se fomenta en el educando habilidades discursivas.

A través de la producción escrita, dichos elementos estructuran el conocimiento, porque se organizan las ideas para lograr comunicar correctamente lo analizado o interpretado. Además,

la importancia de la reseña crítica se encuentra precisamente en el empleo de la habilidad y conocimiento, de quien reseña (escritor) para poder hacer que el lector acepte como ciertos sus juicios acerca del libro, de la representación teatral, de la película, del baile o del concierto observado. (Universidad Nacional Autónoma de México)

En este campo de la escritura, se desconoce cuál es el estado actual de las investigaciones y cómo abordan el proceso de enseñanza – aprendizaje en un nivel educativo específico, por ello, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es el estado del arte de las investigaciones sobre la producción de reseñas críticas en estudiantes de educación media? En este punto es preciso aclarar que se selecciona la educación media, porque la reseña crítica es un texto complejo que debe empezarse a enseñar desde niveles educativos tempranos y no permitir que se aplase hasta la educación superior, dilatando procesos de pensamiento y escritura que enriquecen la formación académica del estudiantado.

Resolver la anterior pregunta, es importante porque da cuenta del desarrollo investigativo frente a la escritura de este tipo de texto y, porque se destacan los aportes más valiosos de dichos estudios que contribuyen, con datos para crear nuevas líneas de investigación que proporcionen una vía de solución a los inconvenientes de producción textual.

Desde esta perspectiva, el presente artículo tiene como objetivo realizar un estado del arte de las investigaciones sobre la producción de reseñas críticas en estudiantes de educación media. Para lograr este propósito, el estudio tiene un enfoque metodológico mixto, en el que se referencian diversos trabajos investigativos de tipo internacional, nacional y regional, los cuales se buscaron en múltiples bases de datos de acuerdo con el campo de estudio. Una vez hallados los documentos (trabajos de pregrado, artículos científicos y tesis de maestría) se organizaron en distintas tablas elaboradas en Microsoft Word, clasificándolas según el nivel educativo en el que se desarrollaron (ver tablas 2, 3 y 4). Finalmente, se hizo el análisis e interpretación hermenéutica de la información obtenida en las investigaciones.

De esta manera, el presente artículo está constituido por las siguientes partes: resultados, que implica la descripción de las investigaciones (ámbito internacional, nacional y regional); y, las conclusiones que muestran las ideas o tendencias generales del presente estudio.

Método

La investigación llevada a cabo es de carácter documental que, según la Universidad

de Jaén (n.f), “es aquella que se realiza a través de la consulta de documentos (libros, revistas, periódicos, memorias, anuarios, registros, códigos, constituciones, etc.)”; en otras palabras, se recurrió a la recolección, selección y análisis de datos científicos que permitieran establecer el estado actual de la producción de reseñas críticas en educación media. Desde esta mirada, la investigación permitió obtener una concepción general sobre la temática y, por ende, posibilitar la formulación de nuevas perspectivas.

La indagación se ejecutó con un enfoque mixto, que integró dos fases: heurística y hermenéutica; en la primera, se definió el objeto de estudio y el nivel educativo en el que se desarrolló la indagación (reseña crítica en estudiantes de educación media); seguidamente, se buscaron los documentos en diferentes bases de datos como Redalyc, ProQuest, Scielo, Dialnet, Google Académico y la biblioteca virtual de la Universidad de la Amazonia. Las principales palabras de rastreo que ayudaron al proceso de recolección de documentos fueron: reseña crítica en educación media, producción de textos argumentativos, enseñanza de la reseña crítica y, escritura de reseñas críticas. Para la elección de estas investigaciones se tomaron los siguientes parámetros: producidas en los últimos cinco años; estrecha relación con el objeto de estudio y que fueran un total de cincuenta investigaciones. Estos parámetros son parte de un proceso de orden curricular, es decir, que fueron propuestos en uno de los seminarios de investigación que se orientan en programa de Lengua Castellana y Literatura. Una vez obtenidos los documentos de estrecha relación con el campo de estudio, se procedió a organizarlos según los siguientes criterios: título, autor, año de publicación, país, universidad y tipo de investigación.

Atendiendo al objeto de estudio, se hallaron un total de catorce investigaciones que se acercan a lo planteado, las cuales se categorizan de la siguiente manera según el tipo de documento:

Tabla1. *Clasificación de las investigaciones según el tipo de documento*

TIPO DE DOCUMENTO	NÚMERO
Artículo científico	6
Trabajo de grado (pregrado)	3
Trabajo de grado (especialización)	1
Tesis de maestría	4
Total	14

Teniendo en cuenta la anterior tabla, se puede considerar que los artículos científicos predominan, en el sentido, en que tienen mayor difusión para presentar los resultados de una investigación realizada; en ellos se recopilan los elementos necesarios y esenciales que se desean presentar a una comunidad académica interesada en conocer un campo de estudio específico. Por tanto, es preciso que las universidades o las instituciones educativas encargadas de llevar a cabo diversas indagaciones, se den a la tarea de

compartir y socializar cada una de ellas, con el fin de fijar lo que se ha hecho o no en determinado campo.

Ahora bien, como segunda fase, en la hermenéutica se realizó un análisis de contenido para dar cuenta de: 1) descripción y clasificación de las investigaciones en el ámbito internacional, nacional y local; 2) problemáticas de estudio; 3) objetivos; 4) enfoques teóricos y metodológicos y, 5) resultados. Cada una de estas investigaciones recolectadas posibilitó extraer los elementos necesarios para precisar las debilidades o fortalezas que aportan estas investigaciones al campo de la producción de reseñas críticas.

Resultados

Las investigaciones encontradas y producidas en los últimos cinco años, de acuerdo con el objeto de estudio, muestran diversas tendencias vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita, en la que el texto argumentativo es empleado como un mecanismo o recurso para fomentar, mejorar y fortalecer los procesos de escritura en las aulas académicas.

Por otra parte, Colombia destaca por ser el país que más ha producido trabajos investigativos en el último lustro a nivel de Iberoamérica, en cuanto al mejoramiento de la producción escrita, interesado en proporcionar nuevas estrategias y metodologías innovadoras que fortalezcan la enseñanza-aprendizaje de la escritura en la educación media. Los demás países aportan investigaciones pero en un menor número; no obstante, son importantes para la construcción del conocimiento y el mejoramiento de la cultura escrita.

En este punto, es preciso mencionar que el criterio establecido sobre la recolección de cincuenta investigaciones no se concretó y fueron un total de catorce investigaciones. En las siguientes tablas se muestran las investigaciones que se relacionan con el objeto de estudio. Cada tabla corresponde a un nivel educativo: secundaria, educación media y educación superior. Esta división y categorización se realiza con el fin de establecer claramente el número de indagaciones por nivel educativo, y así, mostrar un panorama general sobre la escritura de reseñas críticas.

Tabla 2. Indagaciones sobre la escritura de reseñas críticas en secundaria.

N°	Título	Autor/es	Año	País	Universidad	Tipo de Investigación
1	<i>Estrategias didácticas para mejorar la escritura de textos argumentativos en los estudiantes de grado noveno en el colegio Luigi Pirandello De Bogotá.</i>	Gina Paola Bedoya Rodríguez & Carlos Julio Sánchez Castellanos Wilson Bolívar Buriticá;	2017	Colombia	Corporación Universitaria Minuto De Dios	Trabajo de grado
2	<i>Argumentación y uso de aplicaciones web 2.0 en la Educación Básica</i>	Dora Inés Chaverra Fernández & María Elicenia Monsalve	2015	Colombia	Universidad de Antioquia	Artículo
3	<i>La reseña como estrategia de evaluación para orientar la lectura y la escritura en los estudiantes de grado 8-01 año lectivo 2016, de la I.E. Técnica Tomás Cipriano de Mosquera de Popayán-Cauca</i>	Silvana Inés Mamian Luna	2016	Colombia	Universidad Católica de Manizales	Trabajo de grado (specialización)
4	<i>La producción de textos argumentativos en los estudiantes de grado noveno de educación básica secundaria</i>	María Inocencia Córdoba Penagos & Zulma Ximena Garzón Galindo Gladyz Moreno		Colombia	Universidad de la Amazonia	Trabajo de grado
5	<i>Aprendamos a escribir textos argumentativos</i>	Córdoba & Juan Stiwar Mosquera Romaña	2010	Colombia	Universidad de la Amazonia	Trabajo de grado

6	<i>Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la producción de textos argumentativos</i>	Clara Aidé Ortiz Poveda & Marisol Morales Gasca	2010	Colombia	Universidad de la Amazonia	Tesis de maestría
7	La intertextualidad como recurso didáctico para la producción de textos escritos argumentativos	Rober Nelson Castillo Betancur	2010	Colombia	Universidad de la Amazonia	Tesis de maestría

Tabla 3. *Indagaciones sobre la escritura de reseñas críticas en educación media.*

<i>N°</i>	<i>Título</i>	<i>Autor/es</i>	<i>Año</i>	<i>País</i>	<i>Universidad</i>	<i>Tipo de investigación</i>
1	<i>Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado</i>	Alexis Bolívar Romero & Rocío Montenegro De la Rosa	2012	Colombia	Universidad Autónoma del Caribe	Artículo
2	<i>Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0</i>	Yerson Yair Calle Álvarez	2014	Colombia	Universidad de Antioquia	Artículo
3	<i>Los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la argumentación escrita</i>	Nicolás Albeiro Gómez Tamayo & Consuelo Godoy Barrera	2010	Colombia	Universidad de la Amazonia	Tesis de maestría

4	<i>Intervención educativa para fomentar la redacción de reseñas en el bachillerato</i>	Ernesto Hernández Rodríguez	2015	México	Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal y Escuela Nacional Preparatoria, UNAM	Artículo
---	--	-----------------------------	------	--------	--	----------

Tabla 4. Indagaciones sobre la escritura de reseñas críticas en educación superior

N°	Título	Autor/es	Año	País	Universidad	Tipo de investigación
1	<i>Construcción de textos académicos: uso de la reseña en los antecedentes de anteproyectos de investigación</i>	Migdalia Durán & Ángela Rodríguez de Torrealba	2009	Venezuela	Universidad de Zulia	Artículo
2	<i>Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas</i>	Rudy Mostacero	2010	Venezuela	Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Artículo
3	<i>La escritura de reseñas una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico</i>	Sonia Isabel Cárdenas y Nubia Yaneeth Pedraza	2013	Colombia	Universidad de la Sabana	Tesis de maestría

En esta perspectiva, a continuación se describirán cada una de las investigaciones halladas con el propósito de señalar sus principales características y aportes a la conformación del presente estado del arte. Para ello, se agruparan según el ámbito al cual pertenecen: ámbito internacional, ámbito nacional y ámbito regional.

Descripción de las investigaciones en el ámbito internacional:

- ♦ *Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas*, de Rudy Mostacero (2010) en Venezuela. El artículo muestra los resultados de la investigación

aplicada a estudiantes de postgrado de lingüística de la universidad Pedagógica Experimental Libertador, en el seminario “Discurso y necesidades enunciativas”. Tiene como principal objetivo lograr que los estudiantes apliquen estrategias metacognitivas para la redacción de la reseña crítica. La indagación se caracterizó por estar enmarcada en la investigación-acción y en el contexto de tres modelos pedagógicos de escritura académica: el modelo de procesos, el de intervención pedagógica y el modelo Escribir en las disciplinas (Carlino, 2005). Asimismo, este estudio propone la escritura de una reseña crítica guiada con elementos metacognitivos como lo son: planificación o autorregulación, monitoreo y evaluación; estos ayudaron a llevar un control sobre el proceso de producción escrita identificando los aspectos relevantes y sobre todo, a estructurar de manera correcta el texto. Algunos de los resultados, tras aplicar el modelo procesual, indican que se obtuvieron reseñas con un buen grado de criticidad, reconociendo que algunos estudiantes no habían trabajado las reseñas con el factor de la crítica. Finalmente, la autora sugiere que este tipo de texto argumentativo se empiece a enseñar en cursos anteriores al pregrado.

- ◆ *Construcción de textos académicos: uso de la reseña en los antecedentes de anteproyectos de investigación*, de Migdalia Durán y Ángela Rodríguez de Torrealba (2009) en Venezuela. Este artículo muestra los resultados de una investigación, en la que se aplicó el modelo de Flower y Hayes (1981), debido a que a través de éste, el escritor-lector, aplica las estrategias cognitivas y metacognitivas durante la lectura y la redacción del texto. La investigación fue dirigida a 10 estudiantes de la asignatura tutoría I Español de Venezuela de la maestría en Lingüística, con la finalidad de que redactaran reseñas críticas en los antecedentes del marco teórico de sus anteproyectos de trabajo de grado. Los estudiantes buscaron en diversos trabajos de grado (maestría) información relacionada a su tema de investigación: aportes teóricos y metodológicos. Una vez analizados procedían a desarrollar la parte argumentativa y crítica en torno a lo estudiado.

Los resultados muestran que el proceso de escribir la reseña crítica, implica no sólo el uso de estrategias cognitivas, sino también metacognitivas, es decir, control, regulación, supervisión y monitoreo antes, durante y después de la producción del texto, al que el estudiante no está acostumbrado. Ello se comprueba pues un 30% pudo redactar la reseña crítica, el resto no lo logró. Las autoras concluyen mencionando que la redacción de la reseña debe ser constante, en diversas actividades académicas, pues prepara al estudiante de postgrado en la redacción de su anteproyecto de trabajo de grado y ayuda a convertirlo en un escritor competente y experto.

- ◆ *Intervención educativa para fomentar la redacción de reseñas en el bachillerato*, de Ernesto Hernández Rodríguez (2015) en México. El artículo científico presenta una experiencia de clase y de asesorías individuales que se brindaron a estudiantes adolescentes de bachillerato para redactar reseñas de textos literarios. El estudio se realizó con 13 estudiantes adolescentes de segundo año, del curso Lengua y literatura 4 que se imparte en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal,

plantel Salvador Allende. La indagación parte de la lectura de los siguientes libros: La metamorfosis, de Franz Kafka; el Confabulario, de Juan José Arreola, y El llano en llamas, de Juan Rulfo. La reseña del curso se elaboró tomando como base uno de estos textos. El diseño metodológico incluyó la interacción retroalimentada, la toma de acuerdos sobre el tipo de texto requerido, la revisión de textos propios y ajenos y las decisiones reflexivas para escribir una versión final mejorada de su reseña. Entre los resultados se halló que los estudiantes no estaban acostumbrados a ser leídos en contextos comunicativos y significativos; asumiendo que el único interlocutor es el docente, quien conoce la lectura, y por ello no requieren resolver, principalmente, la referencia anafórica ambigua del tipo “este libro”. En las versiones trabajadas en las asesorías, los estudiantes mejoraron el desempeño en la representación textual del autor, los lectores potenciales y la información. El autor concluye mencionando que la ausencia de opiniones o valoraciones en la mayoría de las primeras versiones, a pesar de la revisión de los acuerdos o criterios, pone de manifiesto la necesidad de prácticas reflexivas para lograr la representación del estudiante en el texto al asumir una postura.

Descripción de las investigaciones en el ámbito nacional:

- ◆ *Estrategias didácticas para mejorar la escritura de textos argumentativos en los estudiantes de grado noveno en el colegio Luigi Pirandello de Bogotá*, de Gina Paola Bedoya Rodríguez y Carlos Julio Sánchez Castellanos (2017) en Bogotá. Este trabajo de grado tiene como propósito diseñar estrategias didácticas para el fortalecimiento de la producción de textos argumentativos en los estudiantes de grado noveno, centrando la mirada en un texto concreto: la reseña crítica. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo. Los recursos o herramientas que utilizan para llevar a cabo su estrategia para mejorar la escritura argumentativa son: el debate (sobre el Proceso de Paz en Colombia); el empleo de un software (Hot Potatoes), en el que por medio de un juego educativo los estudiantes relacionan conceptos sobre la estructura argumentativa, para analizar los conocimientos previos del tema; el desarrollo de un formato a modo de tabla en donde se evidencia los puntos para realizar correctamente una reseña; reproducción de un video que permite a los estudiantes comprender y analizar desde un punto de vista personal un tema específico, y por último, el uso de fichas bibliográficas.

La producción de las reseñas críticas se desplegó sobre el video-documental del proceso de paz en Colombia por la historiadora Diana Uribe, llamado “Dejemos de matarnos” (2016). Los resultados de este estudio muestran que dicho proceso argumentativo, mejoró el buen uso de conectores y la redacción, con unas mínimas falencias que podrán ser corregidas a medida que vayan practicando y escribiendo textos de carácter argumentativo.

- ◆ *Argumentación y uso de aplicaciones web 2.0 en la Educación Básica*, de Wilson Bolívar Buritica, Dora Inés Chaverra Fernández y María Elicenia Monsalve (2015) en

Medellín, Colombia. Este artículo científico tiene como principal objetivo caracterizar los argumentos de los estudiantes de los grados 5° y 7°, a través del uso de la aplicación web 2.0. La información se obtuvo a partir del análisis de un conjunto de argumentos derivados de las interacciones de los estudiantes a través de foros virtuales, la producción de textos digitales, las discusiones orales y las pruebas escritas y orales. Se utilizó un diagrama de calor para representar la caracterización de los argumentos encontrados. Los resultados muestran los diversos tipos de argumentos elaborados por los estudiantes en ambientes de aprendizaje mediados por herramientas de la web 2.0, lo cual constituye una evidencia empírica de sus posibilidades cognitivas y sociales para involucrarse en situaciones dialógicas y de discusión. Además, se muestra que argumentar en la escuela es un ejercicio que implica la promoción de competencias en los niños y jóvenes a partir de la discusión de sus vivencias cotidianas. Este proceso no sólo apuntó a fortalecer la argumentación sino que integró el uso de las TIC en los procesos de aprendizaje escolar.

- ◆ *Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado*, de Alexis Bolívar Romero y Rocío Montenegro De la Rosa (2012) en Barranquilla, Colombia. Este artículo muestra los resultados de un estudio investigativo que tiene como objetivo diseñar una estrategia didáctica para el mejoramiento de la producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Distrital Lestonnac. La metodología empleada es de carácter cuantitativa; para la recolección de los datos se utilizó encuestas, un pretest y un post test, con el propósito de contrastar los resultados entre el estado inicial y final, luego de haber aplicado la estrategia didáctica. Como resultados de dicha investigación se mostró que las estudiantes lograron avances notables al plantear su punto de vista en los textos producidos, demostrando su capacidad valorativa frente a una situación problémica; de igual forma, mejoraron su nivel de desempeño en la aplicación de normas gramaticales, sintácticas y pragmáticas. En cuanto al proceso de composición escrita, las estudiantes se apropiaron de herramientas para planificar sus textos escritos, mejoraron sus habilidades para consultar información pertinente, identificar errores en los textos y corregirlos, formular y recibir críticas constructivas; además, fortalecieron sus conocimientos sobre los criterios metodológicos para la presentación de trabajos escritos.
- ◆ *Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0*, de Yerson Yair Calle Álvarez (2014) en Medellín, Colombia. El artículo presenta los resultados de una investigación que se centra en analizar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico durante la producción de textos digitales bajo ambientes de aprendizaje apoyados en herramientas de la web 2.0, para contribuir a la comprensión de los procesos escriturales apoyados por las tecnologías de la información y la comunicación en la educación media. En esta web los estudiantes debían construir argumentos en el que se evidenciara su pensamiento crítico o toma de posición frente a un tema.

El enfoque asumido en el estudio fue mixto, participaron 32 estudiantes de grado undécimo, en una comunidad educativa de la comuna 9, zona centro-oriental, de la ciudad de Medellín. La investigación utilizó como principal herramienta una sala de informática con acceso a internet. Los resultados muestran que la aplicación de las herramientas de la web 2.0 en la educación permite a los profesores crear su propio contenido digital para luego poder ser aplicado durante las clases. Igualmente, los estudiantes generaron su propio contenido para ser consultado o aprovechado en los procesos de aprendizaje individual. Finalmente, las herramientas de la web 2.0 también permiten trabajar la escritura desde un ambiente digital totalmente diferente a las maneras tradicionales, por lo que la elaboración de los argumentos y conclusiones que llevaron a cabo los estudiantes, dio paso para que fortalecieran no sólo la adecuada estructuración de sus enunciados sino también su pensamiento crítico.

- ♦ *La escritura de reseñas una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico*, de Sonia Isabel Cárdenas y Nubia Yaneeth Pedraza (2013) en Cundinamarca, Colombia. Esta tesis de maestría tiene como objetivo general determinar la influencia que tiene la producción de reseñas en el desarrollo de habilidades propias del pensamiento crítico en los estudiantes de la formación complementaria de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón, Cundinamarca. Esta investigación es de carácter cualitativo, bajo la investigación acción. Se emplearon tanto textos escritos como filmes para desarrollar la actividad de escritura; se destaca la utilización de la película (cine) como elemento dinamizador en los procesos de aprendizaje, pues hubo una respuesta más satisfactoria cuando se empleó el material audiovisual. Los resultados apuntan a que a la mayoría de las estudiantes les es fácil diferenciar ideas, compararlas y establecer a qué parte del texto pertenece; no obstante, la principal dificultad radica en tomar cada argumento y determinar cuáles son sus premisas y su estructura. De manera general, durante el desarrollo de la estrategia mejoraron en la selección de textos de apoyo, la participación en los conversatorios y la visión de la reescritura; además, superaron significativamente en los desempeños relacionados con el análisis. Las autoras concluyen mencionando que la formación docente debe estar integrada por múltiples aspectos que den la oportunidad de reforzar la escritura desde un punto de vista crítico y que dote al maestro de herramientas suficientes para enseñar y fortalecer la producción escrita.
- ♦ *La reseña como estrategia de evaluación para orientar la lectura y la escritura en los estudiantes de grado 8-01 año lectivo 2016*, de la I.E. Técnica Tomás Cipriano de Mosquera de Popayán- Cauca, de Silvana Inés Mamian Luna (2016) de Popayán. Esta investigación a nivel de especialización tiene como objetivo orientar las prácticas pedagógicas y evaluativas, por medio de la reseña como estrategia de evaluación de aprendizaje y su respectiva instrumentación valorativa en la lectura y la escritura. El estudio se inscribe en el enfoque de la investigación-acción. Para realizar este ejercicio investigativo se tuvieron como referentes de análisis dos obras literarias: "El caballero de la armadura oxidada", del escritor estadounidense Robert Fisher, y "Todos los futbolistas van al cielo", del escritor Pedro Badran. Se utilizó una rúbrica que

contenía como principales criterios la cohesión y la coherencia en el planteamiento de las ideas, la capacidad crítica y la objetividad al resolver los distintos interrogantes, y la capacidad creativa frente a los ejercicios. Los principales resultados obtenidos muestran que los estudiantes han cambiado la incertidumbre por claridad al escribir, seguridad y comprensión al leer. Así, se concluye que en la escogencia y aplicación de la reseña como estrategia, permitió analizar distintos textos a partir de una estructura que recoge o requiere ejercicios que favorecen el desarrollo de la adecuada elaboración de un texto que implica una buena comprensión de lectura y de redacción.

Descripción de las investigaciones en el ámbito regional:

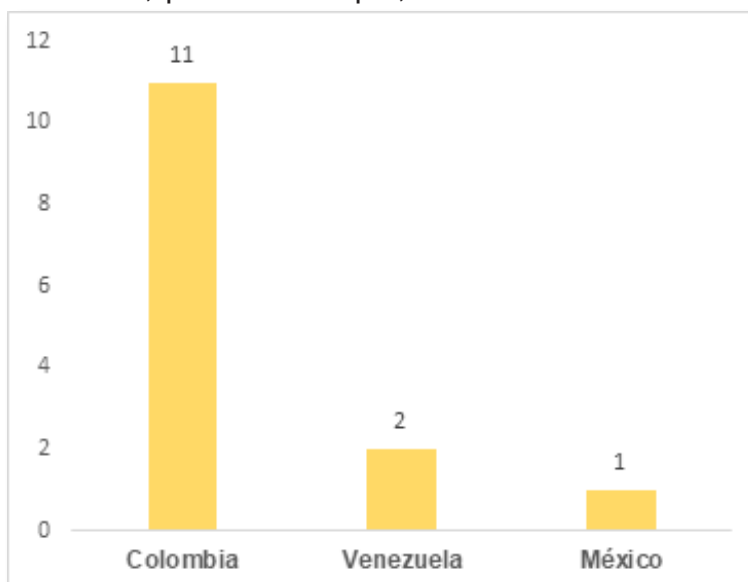
- ◆ *Aprendamos a escribir textos argumentativos*, de Gladys Moreno Córdoba y Juan Stiwar Mosquera Romaña (2010) en Florencia, Caquetá. Este trabajo de grado se enfoca en mejorar la producción del texto argumentativo en educandos de grado sexto del colegio Fundadores, ubicado en San Vicente del Caguán. Dicho estudio está metodológicamente constituido en la construcción de una secuencia de clases articuladas que buscan llevar paso a paso al estudiante a comprender la función pragmática y la superestructura de los textos argumentativos para luego enfrentarse a la planeación, escritura y corrección de textos propios en los cuales expresen su punto de vista sobre una situación específica. Se emplearon dos instrumentos: encuesta semiestructurada que aborda todo lo relacionado con el texto argumentativo.
- ◆ La investigación se dividió en tres momentos: diagnóstico, diseño e intervención y evaluación de la secuencia de clases. Se hizo énfasis en la planeación, empleando como apoyo el esquema donde se organizaron las ideas o argumentos que luego desarrollarían en un texto argumentativo. Como resultado de la aplicación investigativa, se halla mejoría en la escritura, dado que se comparó el estado inicial, a través de un diagnóstico, con las pruebas finales que muestran el avance de los educandos, por ejemplo: los estudiantes establecen claramente la relación entre argumentos y tesis; también, lograron un nivel significativo en el proceso de enseñanza porque presentaron una clara intención argumentativa.
- ◆ *La producción de textos argumentativos en los estudiantes de grado noveno de educación básica secundaria*, de María Inocencia Córdoba Penagos y Zulma Ximena Garzón Galindo (2011) en Florencia, Caquetá. El trabajo de grado se orientó a mejorar la escritura argumentativa a partir del cine foro, en los estudiantes de grado noveno en dos instituciones educativas: Normal Superior de Florencia y Mira Valle Santropel del municipio de Valparaíso. El estudio parte de los resultados de las Pruebas Saber 2009, las conclusiones de los procesos de observación de clase desarrolladas desde

el curso de didáctica de la lengua y los resultados de la etapa diagnóstica del proceso investigativo aplicado en la Escuela Normal Superior y en el Centro Educativo MiraValle San Tropel, que permitieron evidenciar en los textos construidos, que los estudiantes presentaban dificultades en la interpretación y producción de textos argumentativos, reconocimiento del texto, sus partes y el proceso de planeación del mismo. La investigación se caracterizó por ser mixta. Para la realización del proyecto se establecieron tres etapas: 1. Conceptualización y caracterización del texto argumentativo; 2. Planeación textual; y 3. Evaluación de los textos elaborados por los estudiantes. En cuanto a la utilización de herramientas metodológicas se optó por el cine foro, lo que permitió a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias para interpretar, analizar, planear y producir textos argumentativos de acuerdo a las situaciones que se plantean. Entre los resultados obtenidos, se encontró que los alumnos diferencian un texto argumentativo de los demás tipos de textos, además, identifican y aplican la estructura del mismo en el proceso de escritura.

- ◆ *Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la producción de textos argumentativos*, de Clara Aidé Ortiz Poveda y Marisol Morales Gasca (2010) en Florencia, Caquetá. La presente tesis de maestría tiene como propósito implementar una propuesta didáctica para mejorar la producción del texto argumentativo en estudiantes de grado séptimo de la Normal Superior de Florencia. La investigación se desarrolló en dos etapas: la primera parte presenta el diagnóstico que permitió establecer el nivel de conocimiento declarativo, procedimental y condicional de los estudiantes. Y la segunda, comprendió el diseño y aplicación de una propuesta didáctica como mecanismo de solución a las dificultades encontradas en el diagnóstico. Se organizó un conjunto de trece talleres que abordaban la escritura de textos argumentativos tomando como tema de producción las tribus urbanas, en la que los estudiantes debían construir argumentos y asumir una posición frente a la temática. Como resultado, de la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes alcanzaron mayor facilidad para reconocer el enunciador, sus mecanismos de formulación de la tesis, habilidad para usar conectores y diferentes tipos de argumentos en el desarrollo de su producción textual. También, vale la pena mencionar hubo dificultades en cuanto a confrontación y aceptación de las oposiciones frente a la tesis personal, ello evidencia que uno de los aspectos que se deben reforzar es la construcción de contraargumentos.
- ◆ *Los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la argumentación escrita*, de Nicolás Albeiro Gómez Tamayo y Consuelo Godoy Barrera (2010) en Florencia, Caquetá. Esta tesis de maestría tiene como objetivo general analizar la influencia que tiene una propuesta didáctica que incorpora aspectos metacognitivos y metadiscursivos para cualificar la enseñanza de la argumentación escrita en el grado décimo tanto en el colegio COMFACA de Florencia como en la Institución Educativa Don Quijote de San José del Fragua. Este estudio es una investigación aplicada, descriptiva e interpretativa en la cual se usan como instrumentos la ficha de revisión documental, la observación, la encuesta, la entrevista, la aplicación de pruebas, el diario pedagógico, la tabulación y la elaboración de gráficas. Los resultados de la propuesta

didáctica muestran que los educandos lograron producir textos argumentativos en los que se evidencian los subprocesos de planeación, redacción y corrección, los cuales favorecieron en ellos la reflexión metacognitiva y metadiscursiva. Puntualmente se lograron avances por los estudiantes en los niveles macroestructural, superestructural y microestructural de los textos argumentativos. Estos avances se identificaron mediante la revisión de la tercera versión de los textos producidos por los estudiantes en el desarrollo de la secuencia de talleres.

- ♦ *La intertextualidad como recurso didáctico para la producción de textos escritos argumentativos*, de Rober Nelson Castillo Betancur (2010) en Florencia – Caquetá. La tesis de maestría se desarrolló en estudiantes de grado noveno del colegio Barrios Unidos del Sur. Este estudio tiene como propósito valorar el impacto de la implementación de una propuesta didáctica que permita mejorar los procesos de producción de textos escritos argumentativos empleando la intertextualidad. Tal propuesta didáctica se organizó en tres fases: a) producción inicial de un texto escrito argumentativo (en esta fase de diagnóstico se incluye una entrevista semiestructurada a docentes de Lengua Castellana), b) desarrollo de actividades de comprensión, enfocadas a reconocer las características particulares de un texto argumentativo, y c) reestructuración del texto inicial, con la intención de determinar los niveles de apropiación alcanzados. Los resultados indican, por un lado que, a los docentes les falta apropiación sobre

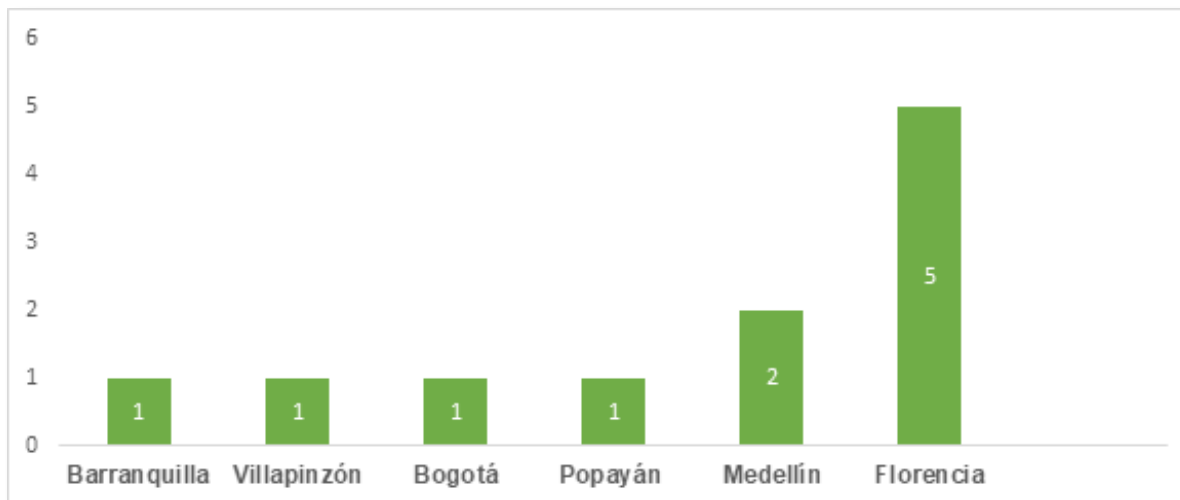


los conceptos de argumentación e intertextualidad establecidos en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares de calidad. Por otra lado, tras la aplicación de la propuesta didáctica se muestra que en los ambientes de aprendizaje en los que se potencia la comprensión y se integra el fenómeno intertextual, se favorece la aparición de críticas y se fortalece la capacidad de los estudiantes para establecer múltiples conexiones y redes de significación entre diversos tópicos.

A continuación y teniendo en cuenta la anterior información, se representará de forma

gráfica, los países de Iberoamérica que han estudiado el campo de la reseña crítica:

Figura 1. Países que han investigado acerca de la reseña crítica.



Fuente: elaboración propia

A partir de la figura 1, se puede decir que hasta el momento, es notable la producción investigativa acerca de la reseña crítica en Latinoamérica, dado que no se hallaron indagaciones de otros países que se aproximaran al objeto de estudio.

Teniendo en cuenta que Colombia se destaca por poseer la mayor cantidad de estudios investigativos en torno a la reseña crítica, es pertinente representar gráficamente las ciudades que han aportado indagaciones sobre este tipo de texto:

Figura 2. Ciudades con aportes investigativos

Fuente: elaboración propia

Como se puede evidenciar, Florencia es la ciudad que ha aportado mayor número de investigaciones referentes a la producción de textos argumentativos, con un número de cinco estudios, interesados en proveer elementos didácticos al campo de la enseñanza. Sin embargo, ninguno de ellos puntualiza en la escritura de reseñas críticas. Las indagaciones se desarrollaron principalmente en educación secundaria, lo que permite pensar que se está avanzando en ofrecer a la comunidad estudiantil bases en la escritura de textos argumentativos, posibilitando que en un futuro se dirijan estudios detallados sobre tipos de textos específicos, como lo es la reseña crítica.

Conclusiones

El análisis de cada una de los documentos encontrados, permite precisar ciertos puntos que definen el estado actual de la escritura de reseñas críticas en educación media. A continuación se presentan las principales tendencias halladas en este proceso:

- Una de las principales tendencias es en relación a la producción de textos argumentativos en secundaria, este nivel educativo reunió el mayor número de indagaciones en comparación de los otros, teniendo en cuenta la cercanía al objeto de estudio. Se hallaron siete investigaciones de las cuales sólo dos puntualizan en la producción de reseñas críticas: Bedoya Rodríguez & Sánchez Castellanos, de Bogotá (2017); y Mamian Luna, de Popayan (2016).
- En los estudios acerca de la producción escrita de reseñas críticas en educación media, aparecen diversos trabajos sobre el tema de la argumentación que es trabajada con distintas metodologías e instrumentos, con el objetivo de resolver los problemas de escritura que existen en los salones de clase; sin embargo, se resalta que es mínima la presencia investigativa de la reseña crítica, pues se hallaron cuatro estudios sobre la producción de textos argumentativos, pero sólo uno se enfoca en la reseña crítica (ver tabla 3). Estas indagaciones son importantes para la formación argumentativa y discursiva de los educandos, pero hay que adelantar más trabajos escolares que se enfoquen en un tipo de texto determinado, con el propósito que los jóvenes conozcan las funciones, características, los elementos que lo componen y, sobre todo, la relevancia en el desarrollo del pensamiento crítico.
- Por el contrario, en educación superior se encontraron tres indagaciones: una de ellas enfocada en emplear la reseña como un medio para sintetizar información importante sobre un documento: Durán & Rodríguez de Torrealba, de Venezuela (2009). Las otras dos indagaciones se acercan al objeto de estudio, no obstante, hacen parte de la educación superior: Rudy Mostacero, de Venezuela (2010) y Cárdenas & Pedraza, de Villapinzón, Cundinamarca (2013). De este modo, se consolida el argumento respecto a que la reseña crítica está pensada para la educación superior, ya que estos estudios fueron realizados en dicho nivel educativo.
- En relación con lo anterior, un aspecto interesante en las investigaciones realizadas en educación superior, es que reconocen el valor de llevar a cabo estudios a partir de la educación secundaria o media. Los resultados de estas investigaciones evidencian que hay dificultad en el planteamiento crítico de los estudiantes en la producción de sus textos, por lo que algunos investigadores manifiestan al respecto que es oportuno el abordaje de estos tipos de textos para que se enriquezcan los

procesos de escritura en pregrado.

- Por otra parte, se halló que hay un número considerable de investigaciones a nivel regional que manifiestan su preocupación por desarrollar estrategias metodológicas que contribuyen a resolver los problemas de escritura que se presentan en el departamento; no obstante, los estudios tienden a que los estudiantes aprendan a argumentar o refutar adecuadamente determinado asunto, pero no se profundiza en la crítica, factor importante en la formación escolar y personal de los estudiantes.
- Es notable la presencia del factor metacognitivo en algunas indagaciones, empleándolo con el propósito de crear en el estudiantado una reflexión hacia los conocimientos que va construyendo y la manera apropiada en los que puede abordar; este hecho pone de manifiesto que se quiere ir más allá de la correcta redacción de un texto, se quiere lograr fomentar una conciencia en los procesos de pensamiento que se vean reflejados en la elaboración de los textos.
- También se encontró que algunos docentes se apoyan en herramientas tecnológicas para promover la producción escrita, hecho que es bien acogido por los estudiantes debido a que es un elemento que hace parte su vida cotidiana y que cambia la manera en la que se enseña y se aprende a escribir. Por un lado, los estudios de Bolívar Buriticá; Chaverra Fernández & Monsalve, de Medellín (2015) y, Calle Álvarez, de Medellín (2014), parten de la utilización del blog donde los estudiantes publican sus argumentos o puntos de vista sobre un tópico, que luego, el docente corrige; lo dicho da cabida a la retroalimentación que posibilita guiar la producción textual. Por otro lado, se empiezan a observar metodologías o estrategias innovadoras, este es el caso de la investigación de Bedoya Rodríguez & Sánchez Castellanos, de Bogotá (2017), en el que aplican un software con un juego educativo que permite relacionar conceptos sobre la argumentación: se juega y se aprende, es un elemento que rompe las clases monótonas y posibilita establecer nuevas formas de construir conocimiento. Además, estos docentes toman los medios audiovisuales como generadores de textos; en esta misma línea se encuentran Cárdenas & Pedraza, de Villapinzón, Cundinamarca (2013) y, Córdoba Penagos & Garzón Galindo, de Florencia, Caquetá (2011), quienes le apostaron a la integración de los filmes al aula de clase.

Cabe señalar, que de manera específica cinco estudios incorporaron elementos dinámicos en su intervención, lo que permite pensar que hay avances y aportes en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, hay que mencionar que sigue siendo mínima la vinculación de aspectos tecnológicos o audiovisuales en el campo de la educación enfocadas a generar escritura y la toma de una posición crítica. El mundo de las nuevas tecnologías es amplio, por lo que la adopción de plataformas, software o aplicaciones digitales, se pueden ajustar a las necesidades específicas de una comunidad educativa para fortalecer la escritura, implementando actividades de interacción (discusión o socialización acerca de un tema determinado), o como espacio de almacenamiento de

materiales didácticos.

Finalmente, los escasos trabajos investigativos sobre reseña crítica en educación media dejan un vacío en la formación de los estudiantes que están a puertas de ingresar a la educación superior; se deja la responsabilidad a la universidad de enseñar desde cero un tipo de texto que se debe fomentar desde los primeros años de la educación secundaria, ya que de este modo, se estimula y fortalece desde temprano el pensamiento autónomo y crítico de los discentes. Se concluye que es importante, hacia el futuro, la realización de investigaciones sobre la enseñanza de la reseña crítica en educación media, encaminadas a aportar nuevos conocimientos didácticos, nuevas estrategias metodológicas para la labor docente, y establecer bases investigativas que posibiliten futuros trabajos a favor de los procesos de enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico y la producción escrita argumentativa de los estudiantes.

Referentes

Bedoya Rodríguez, G. & Sánchez Castellanos, C. (2017) *Estrategias didácticas para mejorar la escritura de textos argumentativos en los estudiantes de grado noveno en el colegio Luigi Pirandello de Bogotá*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Bolívar Buriticá, W. Chaverra Fernández, D. & Monsalve, M. (2015). *Argumentación y uso de las aplicaciones web 2.0 en la Educación Básica*. Revista Lasallista de Investigación.

Bolívar Romero, A. & Montenegro de la Rosa, R. (2012). *Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado*. Universidad de Holguín, Cuba (UHOLM).

Calle Álvarez, Y. (2014). *Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0*. Universidad de Antioquia.

Cárdenas, S. & Pedraza, N. (2013). *La escritura de reseñas una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico*. Universidad de la Sabana.

Cassany, Sanz & Luna. (1994) *Enseñar lengua*. Editorial Grao, Barcelona.

Castillo Betancur, R. (2010) *La intertextualidad como recurso didáctico para la producción de textos escritos argumentativos*. Universidad de la Amazonia.

Córdoba Penagos, M. & Garzón Galindo, Z. (2011). *La producción de textos argumentativos en los estudiantes de grado noveno de educación básica secundaria*. Universidad de la Amazonia.

Durán, Migdalia & Rodríguez de Torrealba, Á. (2009). *Construcción de textos académicos: uso de la reseña en los antecedentes de anteproyectos de investigación*. Universidad del Zulia.

Gómez Tamayo, N. & Godoy Barrera, C. (2010). *Los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la argumentación escrita*. Universidad de la Amazonia.

Hernández Rodríguez, E. (2015) *Intervención educativa para fomentar la redacción de reseñas en el bachillerato*. Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal y Escuela Nacional Preparatoria, UNAM.

Mamian Luna, S. (2016) *La reseña como estrategia de evaluación para orientar la lectura y la escritura en los estudiantes de grado 8-01 año Lectivo 2016, de la I.E. técnica Tomás Cipriano de Mosquera de Popayán- Cauca*. Universidad Católica De Manizales.

Moreno Córdoba, G. & Mosquera Romaña, J. (2010). *Aprendamos a escribir textos argumentativos*. Universidad de la Amazonia.

Mostacero, Rudy. (2010). *Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín.

Ortiz Poveda, C. & Morales Gasca, M. (2010). *Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la producción de textos argumentativos*. Universidad de la Amazonia.

Universidad de Jaén. (n.f). *Diseño documental*. Recuperado de: http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/dise_documental.html

Universidad Nacional Autónoma de México. *Reseña crítica*. Recuperado de: <https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid3/unidad3/argumentarparademostrar/resenacritica>

Universidad Sergio Arboleda. (n.f.) *La reseña crítica*. Recuperado de: https://dfelg.ua.es/coloquio-teatro-miradas-cruzadas/doc/resena_critica.pdf

Uribe, Diana. (2016) *Dejemos de matarnos*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=kVw_I9Kltwc



El profe Fabio en compañía de su colega y amigo Jorge Basto en el Auditorio Ángel Cuniberti de la Universidad de la Amazonia



El profe Fabio en compañía del equipo de profesores del programa de Literatura y Lengua Castellana en la Sede Social de la Universidad de la Amazonia

EL LIMBO DEL ALMA PERDIDA

***Gerson Gallego**

**Universidad Tecnológica de Pereira
Email: nirjer@gmail.com*

De pie en el mirador público, se ve toda la ciudad de la cual nunca he podido escapar, de donde nunca he podido salir, ni huir, ni vivir, ni sufrir, ni reír. Miro las móviles luces de los autos, las estáticas edificaciones y las siluetas de las montañas que la abrazan escondiéndose, como a una mosca la araña, como avergonzada de que una fuerza superior pudiera ver su error, su terrible estupor, su maligno esplendor, su insoportable confort. Observo el rojo cielo como la sangre o el infierno que pareciese que en él se libraba una batalla entre ángeles y boleros, y con su sangre se manchaban las nubes todo absorbiéndolo.

Veo una bruma que baja lento y se instala a mi alrededor con un blanco intenso, un blanco hueso. Tan espesa que podría con un cuchillo cortarla, cual Peter Pan a la vela del barco del malvado y magnífico Capitán Garfio. Su frío penetra por mis poros hasta mi sangre y simientes, congelando hasta mi carne, y mi piel y mis sapiencias, tanto así que yo sostenido, estático, de la baranda, con esta vista agudamente cándida, volteo a mi derecha y creo ver pasar una silueta. Mi cuerpo se extraña por haberla percibido, ya que no puedo ver ni de frente cualquier parte del cuerpo mío. Mi cabeza empieza a revolverse y a sudar tan frío como helero, mi cuerpo no quiere moverse, ni mi juicio da la orden de esconderse. De pronto escucho un gruñido que se acerca a mi oído, una respiración profunda siento tras de mí, y pienso solamente que de aquí ya partí. Sin aviso, unas garras... rasgan... mis ropas, y tasajea mi espalda descarnándola en ondas.

— ¿Qué dolor es este que ataca mi cuerpo en tan austero y cruel desprecio? —susurro sucumbido en este ardor maléfico— ¿Qué bestia ataca sin honor por la espalda y se lleva el crédito de una ganada batalla?

Aprieto la barandilla metálica con fuerza hasta encorvarla y casi extirparla. Escucho unas palabras en voz gutural, lóbrega y estrepitosa, tanto que hasta los muertos le rendirían honra y para las brujas sería sonora. Tan cerca escucho esa voz que me atemoriza y capturo las señales que me dicen deprisa:

— Yo, tú, él, uno solo.

¿Qué querrá decir este religioso nebuloso, que sin yo saber me envuelve en él y que acaso hundirá mi navío?

Pues al decir esto, siento sus garras en mi pecho y sus cabellos en mi espalda, espigados como helechos y tan agudos punzan, como penetrándome minuciosas miles de agujas. De repente dice de nuevo, aturdiendo mis sentidos:

— Yo, tú, él, te espero —y yo trato de no tumbarme mientras sudo hielo.

— ¿Pero qué es lo que queréis de mí, despiadado animalejo? ¿Por qué me tratáis así, si a lo único que se manipula de tal forma es a un condenado o un misionero? —no respondió a mis reclamos y se quedó quieto—. Si es que soy vuestra presa, entonces decidme: “Te tomo y te dejo”, pero no me causéis agonías que morir antes no quiero.

Pues sin ninguna estimación la bestia vuelve y dice el verso:

— Yo, tú, él, nos vemos en el infierno.

Dicho a mí el cernícalo esto, me abre de par en par el pecho, cayéndome, sangrando, vuelto un deteriorado trebejo, siento que mi vida ha dejado de serlo, pues suspiro mis últimos y encontrados anhelos, mi frustración y mis amores secretos. Mi alma empieza a escapar, como ahora que me ha hecho creer en el final y dejo mi deshecho cuerpo atrás. Ya sin gota de sangre y todo disperso, está cada parte sin remedio, pues flotando sobre mí me encuentro.

— ¡Oh! ¿Qué es este sentimiento que me trae paz y a la vez me da ansiedad?

Dejo atrás mis sueños y mis silencios, ya que no es necesario traerlos, pues este estado en que me encuentro no es sombrío ni es divino, solo es un estado libre, el estado del recién muerto.

— ¿Pero qué haré ahora que escapo de esta prisión del mundo, de incalculables misterios? Pues me quedaré aquí, séase este el mejor consejo.

Pienso en este estado en todos mis queridos humanos que no me alcanzarán luego y trato de alejarlos para no devolverme interfecto. Así que no sé en qué forma manifiesto si quiero ir a lo alto, abajo o simplemente quedarme quieto. Ahora no quiero sentir, porque sentir es de vivos, y aunque sea recién nacido, he nacido muerto o muerto he nacido. Comienzo a ver las personas cercanas, que creía eran las lejanas, y como no veo ni ton

ni son...

— Mejor me libro de cualquier señor. No quiero ser en este estado, gobernado como en el mundo, el cielo o el inframundo, como obrero o como mendigo, como pobre o como rico.

Así que decido volver a encontrarme con mis estrépitos, aferrarme a la tierra, con la esperanza de no irme sin idilio. Decido descuartizarme y por partes enviarme: mi pie siniestro para este y el diestro para el otro; para aquel mi mano; para el mozuelo, mi talento. Mi cerebro para el académico, mi amargura para el prefecto. Mi nostalgia para el pueblo y mi visión para el ciego. Mi oído izquierdo para el sordo y mi voz para el rumoroso. Mi nariz para mi amante y mi tacto para el suyo... Así, descuartizo mi alma y la encomiendo de nuevo a la tierra, para no dejar mi apego ni alejarme de ella. Por último, el corazón se lo tiro a la bestia que esperando está y me doy cuenta, cuando lo devora con destreza, que trae también el alma desolada y alborotada la tristeza.

— Yo, tú, él, uno solo somos...

Diciéndolo y alejándose, desaparece en la calina, entre los árboles, los arbustos, los autos y las vías. Toda la bruma desaparece, poco a poco se desvanece y mi cuerpo a su ritmo se irgue, parte por parte empieza a unirse, como en retrospectiva, como en casillas... Empieza a vagar, mi entidad de carne, caminando y caminando tratando de encontrarme, recogiendo de la gente las partes de mi esencia, difícil tarea que no cumpliría sin mi estancia, pues así se ha descompuesto y desmenuzado, poco a poco cada parte, con el tiempo repartiendo migajas, paso a paso, día a día, año a año desgastando su cara, ya que un cuerpo sin alma es como un estanque sin agua...



VIAJE SIN RETORNO

***Yuliana Toro Londoño**

*Universidad de Antioquia
E-mail: Lyuliana.toro@udea.edu.co*

Aquí comienza mi descenso, se han terminado las lágrimas, las copas de vino están gotoreando y mi cuerpo impasible se ha rendido ante la verdad, nunca entenderás por qué he decidido suicidarme, harán presencia las dudas, los cuestionamientos y algún sentimiento se evaporará por entre tu cuerpo culpable e incluso una que otra responsabilidad se te asignará como garantía de mi despojo.

Nunca fui buena para amar, creí que lo aprendíamos como se aprende a sumar o a leer en la escuela y si hoy te preguntases cuál fue la razón te aconsejaría desde el hoyo que han cavado para enterrarme que no gastes tus energías en tal propósito, he aquí la respuesta a tus preguntas, el amor nos salva de este infierno, para mí la imposibilidad de amar y que me amen es mi propio castigo.

El reloj corre con cada segundo que consume mi cigarrillo y con el humo se van mis ilusiones, naces mujer esclava de un sistema donde la cultura te prohíbe ser como los pájaros, te castran con la realidad de una humanidad que te somete a las normas; intenté formar una sociedad basada en valores humanos pero mis sentidos se apagan y esta mochila que cargo en mi espalda está deseosa de que la ponga en tierra, la he sujetado entre mis manos como todo lo que amé, ¿creyeron que nunca amé?, no vayan tan rápido, este texto resolverá esa pregunta, por ahora puedo decir que he descolgado este peso que ante mi espalda se prendía.

¿En qué página del diccionario se encuentra la palabra que me define?, por qué no te respondes eso tú mismo, ahora que después de muerta si intentas atribuirme un sinnúmero de adjetivos, este será el texto de las preguntas, aquellas que me hice en soledad mientras tus ausencias desgarraban en la profundidad de mi espíritu de mujer

inteligente pero poco práctica, prefiero la *Crónica de una muerte anunciada* como la de Gabriel García Márquez que *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince.

La mayor parte de mi vida desde que tengo conciencia, aunque aún soy un ser completamente inconsciente, viví esclava de mis pasiones y tú no te salvaste de esta fatalidad, conociste mis rarezas y con ellas llegó nuevamente la imprecisión, en mis días de soledad llegué a pensar que comenzabas a comprender mis padecimientos, ¡qué terror!, una vez más me encontré con esta cruda realidad, en vano fue mi ejercicio de oralidad, te sumaste a la lista de quienes pisaron en falso conmigo; tantas noches desgastadas, la lluvia agotada y aquellos espacios hastiados de las mismas conversaciones parecieron reforzar mi idea del suicidio.

¿Sienten que voy muy rápido? ¿Será quizá que estas palabras no quieren ser reproducidas por este tintero y el papel quiere culparlos de un suceso que hasta hoy es inconcluso? Volvamos a las pasiones, me hice acompañar de todo aquello que podía escurrirse por entre mis manos, los amores trágicos, la compañía a medias, un estereotipo de hombre narcisista y una nueva patología dentro de mis conocimientos: Los histriónicos. Comencé a sentir fascinación por el no con una posibilidad del sí, la certeza me aburría y en ese instante la zozobra entraba en el juego, en mi cuerpo como enfermedad que te consume entraban sensaciones propias de una mente enferma, llegaba el pudor, los miedos se instalaban y la ansiedad se quedaba a dormir, justo ahí donde no hayas tranquilidad alguna me encargaba del otro, de llevarlo al extremo, sacarlo de su nefasto estado de pasividad, hasta que sus palabras, sus actos e incluso su presencia me maltrataran. He llegado a pensar que el dolor produce en mí cierto placer, ¿cómo llegué a esta conclusión? Hacer consciente el inconsciente es una tarea mis queridos amigos que deberían comenzar.

Siempre me llamaste cobarde cada que te hablaba de la muerte como una opción, un momento, aún no les he contado ¿qué pasaba una vez llegaban los maltratos? le daba paso a la depresión, mi último diagnóstico lo nombraron bipolaridad, que idea tan vaga para una mujer que ha sentido tanto y vivido tan poco. Cuando llegaba al clímax del dolor la crisis acudía como aquella implacable compañera de batallas y aquí comienza la otra parte de esta historia: ¡el arrepentimiento!, las preguntas circundaban por entre los espacios en que me movía y la idea del amor me arrastraba hasta la soledad donde me concebía como un sujeto incapaz de amar y de ser amado.

Conociste estas y muchas más perturbaciones, pero ahora que me ves en este desventurado ataúd no intentes hacer de tus pesares la salvación a esta decisión, por el contrario, agrádecele a tu orgullo de hombre no haber acudido a tiempo cuando mi llanto me desgarraba y clamaba a gritos tus chistes carentes de humor porque esa será precisamente la lápida que cargarás hasta el fin de tus días.

Conocí de ti lo inimaginable, pocos saben lo que se esconde tras esos ojos color marrón, también cargas tu propio equipaje y estás casi o peor que yo, quise ser la salvación a tu desgracia pero a cambio me topé con un hombre incapaz de amar, pasamos noches

enteras entre risas, sexo y conversaciones un tanto existenciales, descubrí tu torpeza para lavar la losa, tu incapacidad para preparar de cenar y tu gusto por dormir sin acompañante, gustas de los perros pero no de los felinos, prefieres una tarde de café entre la brisa de los árboles y las montañas como sobra, amas la libertad y optas por cargar con el peso de la soledad antes que sentir que te aprisionan, una mente ansiosa un tanto culposa te hace acceder a situaciones que van en contra de tu voluntad, pretendes complacer todo cuanto te rodea a costa de tu propio bienestar y esto no es más que la patología de un hombre que intenta ser aceptado por la sociedad, la misma que te critica cada paso y te niega las oportunidades que tanto has anhelado, siempre te gusto la historia, es extraño ver a un conocedor de este tema repitiendo una y otra vez su mismo pasado.

Hoy intento verme con tus ojos, aquellos que disfrutaba observar cada que tenías un orgasmo y me siento incapaz de reconocerte a través todas las cualidades que acuñabas a mi existencia, ¿de qué valió tanta admiración?, nunca hice parte de tu elección, admirabas otras formas de belleza basadas en los estereotipos vigentes. Mi simpleza comenzó a ser un estorbo en el intento de verme como las demás y desconfiguré todo lo que había construido entre luchas machistas e ideologías mezquinas, dejaba atrás mi formación como mujer y le daba paso a la preocupación de lograr ser, acaso, como una de ellas, dignas de hacerse acompañar de un ser tan cobarde como usted.

Que fácil te fue dejarme en abandono con la carga de los recuerdos que hostigaban las interminables noches en que te calabas por mis pensamientos, acaso te arrebataron este sentimiento y deje de ser tu hermana, tu amante y tu amiga, ¿cómo pudiste dejarme sola enfrentándome a esta aterradora enfermedad? La depresión no es un asunto fácil para los débiles y con ella llegó el insomnio, la pérdida del apetito e incluso el temor a una intimidad cercana, mi diagnóstico fue acertado y un tanto preciso: -paciente bipolar, con un consumo de drogas regular y un cuadro de depresión progresivo- esta historia había cruzado los límites y con ella todo el peso de mi pasado manifestándose a través de mi cuerpo, es impreciso acreditarle mi demencia pero no intentes salvarte de la responsabilidad que te corresponde en esta decisión de muerte.

Me he enterado que fuiste incapaz de asistir a mi entierro, que vagas entre los bares como es de tu costumbre ahogándote en el propio humo de tu cigarrillo, la dosis personal ha aumentado y vives completamente absorto de la realidad, desconoces el presente e intentas desesperadamente borrar nuestro pasado, continuaste medicándote para huir del insomnio pero no paras de recrear mi suicidio, llegaste incluso a sentir que te invitaba a mi encuentro y ahora sientes que hasta tus propios pensamientos te traicionan.

Han tocado a tu puerta, te levantas por el insoportable ruido de tus perras creyendo que se trata de uno de tus hermanos que ha olvidado sus llaves, no es ni él ni ella, notas a un hombre extraño que trae consigo unas notas, no son más que mis memorias, antes de morir escribí a todos y cada uno de los responsables de mi muerte, será está la forma como me convertiré en inmortal entre todos los mortales.

SOY MAESTRO DE ESCUELA

***Óscar Torres Rojas**

*Universidad Nacional
E-mail: andrestorresrojas@hotmail.com*

Soy maestro de escuela,
dicen que mi especialidad es el lenguaje,
que tengo más obligaciones de las que percibo,
que el recinto sagrado que es el aula
debe ser más sagrado que mi cuerpo,
debe ser más puro que mi alma infecta de ficción.

Las necesidades que me atan se me desenredan en los pies
y el caminar burro de los pasillos
se desencaja en vuelo de gallinazo
al saborear un poema,
ese que se escribe en ayunas un domingo a las seis de la tarde,**
que se lee en un inusual sentadero,
y que se recalca en el bochornoso recreo de la imprenta.

Soy maestro de escuela,
Y tengo
Y debo
Y necesito obligarme
a tener que cumplir el deber de la lección,
del dictamen seguro de las 19 preposiciones,
de los determinantes,
los sustantivos,

del perverso verbo que no mueve,
que se queda pegado a las paredes
sin salir nunca
a embarrarse de indignancia,
a refocilarse entre los charcos,
chanclas
y partidas de aguardiente.

Tajo el grito
y sin nombrarlo,
lo reparto a los que me miran aburridos.

Soy maestro de escuela.
Mejor espero el timbre,
organizo la tarea,
diligencio los formatos,
marco puntual la tarjeta
y dispongo,
con cierto toque de alegría,
de los doscientos mil quehaceres atrasados
en un intento de separarlos
de mi cuerpo

Gerineldo Patiño



Fabio Jiménez Largo
Q.E.P.D.
Febrero de 1953 - Julio de 2018

Docente del programa de Literatura y Lengua Castellana