

INTERTEXTUALIDAD EN LA LITERATURA HEROICA, UNA HERRAMIENTA EFICAZ PARA UN LECTOR COMPETENTE.

INTERTEXTUALITY ON THE HEROIC LITERATURE, AN EFFECTIVE TOOL FOR A COMPETENT READER

Carlos Andrés Martínez Pacheco

Magíster en Comunicación- Educación – línea Literatura.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Resumen

Este artículo pretende ofrecer una mirada al concepto de competencia y sus implicaciones en el ámbito educativo, específicamente en cuanto a lo que define ser competente a nivel lector, literario e intertextual.

Así mismo, reflexionar sobre el desarrollo de dichas competencias en los procesos educativos del área

de lenguaje y la incidencia transversal en el campo curricular que atraviesa el programa académico de la educación formal.

Revisa y analiza la postura del MEN en sus documentos oficiales, respecto al fortalecimiento de las competencias lectora, literaria e intertextual para ciclo III. Aborda finalmente, la experiencia de intervención pedagógica investigativa que dio origen al trabajo de grado para optar al título de Maestría en Comunicación-Educación, línea de Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas denominado: “Estudio de las relaciones de la intertextualidad con el desarrollo de competencias literarias en estudiantes de ciclo III”.

Dicha investigación plantea relacionar los elementos

y categorías de la intertextualidad con el desarrollo de competencias lectoras y literarias a través del recurso de la Unidad Didáctica, basadas en la temática del héroe, cuya implementación evidencia que un eje vinculante, en este caso la literatura heroica, se convierte en una alta motivación hacia la lectura y al desarrollo de competencias lectora y literaria. De otra parte, se concluye que el docente orientador del proceso lector requiere poseer un amplio acervo literario que le permita una adecuada orientación en la selección de material literario de trabajo y así mismo, generar espacios didácticos, metodológicos, que motiven y capten la atención de su grupo de estudiantes.

Palabras Clave: competencia literaria, competencia intertextual, intertextualidad, intertexto lector, proceso lector, niveles de lectura, unidad didáctica.

Abstract

This article offers a look at the concept of competency and its implications on the educational field, specifically in terms of what defines being competent reader, on literary and intertextual level.

Also, reflect on the development of these competences in educative process in area of language and the transversal incidence on the curricular field that breaks through the academic program of formal education.

Reviews and analyzes the position of the MEN in their official documents, about the strengthening of the reader, literary and intertextual competences to cycle III. It finally addresses the experience of educational intervention research that originated the degree work to obtain the title of Master on Communication-Education; line of literature of the University Francisco José de Caldas denominated "Study of intertextuality relations with the development of literary skills in Cycle III students."

This research proposes to relate the elements and categories of intertextuality with the development of reading and literary skills through the didactic unit based on the thematic of the hero, which

implementation evidence a binding axis, in this case the heroic literature turns into a high motivation toward the habits of reading and development of reading and literary competitions. On the other hand, it is concluded that the guiding teacher requires having a wide literary heritage that allows an adequate guidance in the selection of literary work material.

Keywords: literary competition, intertextual competence, intertextuality, intertext reader, reading process, reading levels, teaching unit.

Introducción

El presente artículo expone la experiencia investigativa que dio origen al Proyecto de grado para optar al título de Maestría en Comunicación-Educación, línea Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ; así mismo, contribuir al análisis y reflexión pedagógica sobre factibles procesos metodológicos y herramientas didácticas que estimulen el fortalecimiento y desarrollo de las competencias lectora, literaria e intertextual a través de un eje vinculante como es el tema heroico.

El punto de partida de la investigación definió como objetivo resolver la problemática vislumbrada en los grupos de alumnos de ciclo III: 5° de primaria (grados 501 y 502), en el colegio oficial Carlos Albán Holguín localidad 7° (Bosa), consistente en el poco desarrollo de las habilidades y competencias oral y escritas para efectuar con eficacia comparaciones, apropiar y desenvolver planteamientos, inferir y transferir conceptos concretos y concernientes a las áreas de ciencias y lenguaje; evidenciados en los bajos resultados ofrecidos por los y las estudiantes durante los ejercicios expositivos, argumentales, escritos, entre otros, que hacen parte de las dinámicas pertinentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje y que responden a las metas pedagógicas y curriculares de las mencionadas instituciones educativas. Ello permitió formular algunas hipótesis que condujeron a considerar y proponer como eje articulador y de observación el fortalecimiento de las competencias lectoras y literarias como estrategia para disminuir en la población estudiantil seleccionada las falencias

y dificultades antes descritas. Así mismo, se plantearon los primeros acercamientos a la pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer el análisis crítico literario?; ¿Cómo diseñar una propuesta que fortalezca la competencia lectora-literaria en estudiantes de ciclo III? A partir de éstas, se comenzó a establecer un marco teórico, bibliográfico y conceptual, que arrojará información relevante y pertinente para abordar el tema de competencia lectora y literaria. Dicha indagación condujo a reformular la pregunta de investigación, a partir de la reflexión sobre los alcances y propósitos, así mismo, la ruta a proponer durante las etapas de la investigación y la delimitación del tema central a desarrollar; se estableció que la competencia lectora como literaria, son interdependientes y que un eje vinculante entre una y otra, a propósito de lo expuesto por teóricos referenciados como Bajtín, Kristeva o Mendoza Fillola, es la intertextualidad y el papel fundamental que encierra el intertexto del lector.

Finalmente se concreta la pregunta investigativa consistente en encontrar la relación entre los elementos de la intertextualidad con el desarrollo de la competencia literaria, para la población objeto de ciclo III. Se consideró que el fortalecimiento de las competencias literarias, como intertextuales, permitiría plantear unas estrategias metodológicas de aula, que fomentara indagar y hallar posibilidades para mejorar las falencias encontradas como punto de partida al planteamiento del problema de la investigación.

Con base en los análisis y certeza en las conclusiones halladas, se reunió un número importante de material documental de autores reconocidos que sustentó las bases conceptuales, de análisis y argumentales de los conceptos de competencia; competencia lectora, literaria, competencia intertextual y del intertexto lector. Además se incluyó el concepto de héroe desde una perspectiva histórica y de producción literaria como eje o hilo conductor para la fase de intervención a través de la unidad didáctica. De igual manera, se revisó y analizó en documentos oficiales del MEN de Lineamientos y Estándares Curriculares en el área

de lenguaje y literatura aspectos relacionados con el fortalecimiento de las competencias lectoras, literarias e intertextuales.

¿Por qué hablar de intertextualidad dentro del componente lector y literario?

A lo largo de los estudios acerca de la naturaleza de los textos; su posible origen, su construcción, sus relaciones, se ha venido dando forma al concepto de intertextualidad, en la actualidad no existe una única interpretación del concepto ni existe unificación de criterios frente a la naturaleza intertextual del texto. El concepto de intertextualidad ha sido ampliamente trabajado por variados autores y se han formulado algunas construcciones de su significado, entre otros: “la intertextualidad es producto del cambio de un hablante o escritor antes y durante su acto creador. La intertextualidad es la naturaleza híbrida de los textos que se puede expresar como un mosaico de citas, siendo el texto una transformación de otros textos previos.” Julia Kristeva (1967)

La intertextualidad como elemento de la comunicación y como eje de las producciones literarias según estudio de autores como Julia Kristeva y Gerard Genette, ha permitido examinar las múltiples relaciones que se hallan inmersas en los textos literarios y científicos. Una mirada detallada al concepto de intertextualidad deja ver como a través de la historia las grandes producciones literarias han sido el producto de una gran red de conocimientos y elaboraciones literarias germinadas en un tiempo y en un contexto determinado, sin embargo esas producciones no han sido sistemas cerrados e infranqueables, sino han sido la motivación, el modelo a seguir o la estructura que permite a un nuevo autor construir su propia obra. Entender el porqué de la intertextualidad, es ser consciente de la importancia que es para el lector, escritor o científico poseer e interrelacionar un amplio acervo literario que le faculte y propicie las herramientas para convertirse en un individuo competente en el aspecto literario. De otra parte, la intertextualidad como elemento transversal tiene un gran impacto en los procesos de formación. Partiendo de que la obra literaria es el espacio donde

se cruzan múltiples textos (filosóficos, folclóricos, mitológicos, científicos, históricos etc.), como expresa Julia Kristeva, la apropiación del educando de un amplio acervo literario en que desarrolla una competencia literaria a partir de diferentes épocas, contextos y tendencias, generan la posibilidad de poner en relación los distintos discursos del saber humano (filosóficos, históricos, científicos) es decir, alcanzar una competencia intertextual y por ende una posibilidad de llegar a los objetivos de una formación integral.

En el contexto de esta investigación, se abordaron algunas categorías intertextuales y paratextuales; la intertextualidad, la paratextualidad, la metatextualidad, la hipertextualidad y la architextualidad (Genette, 1982), descritas por los autores como herramienta diagnóstica para determinar el estado de competencia literaria e intertextual de la población de estudiantes objeto de esta investigación, brindando elementos para la formulación de una estrategia pedagógica que ponga en relación los elementos de la intertextualidad con el desarrollo de competencias literaria e intertextual. Además, es posible afirmar que la intertextualidad ha sido en los últimos tiempos uno de los temas más trabajados en el campo de la comunicación y la literatura. Investigadores como Bajtín, Kristeva y Genette vieron en su momento las múltiples relaciones que se hallan inmersas en los textos; de esta manera se abre una oportunidad para entender algunas de las dinámicas que se conjugan en la construcción literaria.

Este campo permite comprender que cada producto de la cultura no es el resultado de una inspiración única e individual, que en la cultura se conjugan múltiples elementos concomitantes que algunas personas logran desentramar para abonar en una nueva obra el producto de su creatividad y talento. Ahondando en el tema, podría decirse que la intertextualidad no es un campo heredable o enseñable sino que por su naturaleza puede germinar en cada lector, en cada escritor, en cada científico. Podría también pensarse en la posibilidad de fortalecer en los estudiantes una competencia intertextual pues como afirman

los autores, el ejercicio lector literario propicia la inmersión en el universo intertextual de la cultura.

¿Por qué hablar de competencia en el ámbito educativo? ¿Qué implica ser competente?

Son muchas las ópticas que intentan definir el término competencia, sea desde un ángulo educativo-pedagógico, de criterios de producción (referido a lo económico), los inmersos en lo social entre otros, que generan un amplio menú de acepciones y etimologías sobre su conceptualización. Desde Noam Chomsky, quien en 1965 introdujo el término en el campo educativo, hasta teóricos como Alvin Toffler o Zygmunt Bauman, han intentado ofrecer alternativas que den luces sobre los niveles de desarrollo y características específicas que deben tomarse en cuenta para establecer qué, quién y cómo un individuo puede “definirse” como competente en y para algo. Es así como el término competencia se ha venido destacando en los últimos tiempos a través de tres conceptos: capacidad, competitividad e incumbencia. La capacidad se vincula al ser competente, cuando dentro del proceso pedagógico el estudiante de manera concreta relaciona los conceptos y aprendizajes adquiridos con su hacer, con la aplicación de dichos saberes en contextos diversos. El estudiante es competente entonces, cuando da evidencia de capacidad para poner a su servicio, a su actuar práctico los elementos ofrecidos conceptualmente por medio del aprendizaje.

La competitividad es otra concepción relacionada con competencia, cuando el estudiante, o individuo denota habilidades que le permiten superar dificultades de manera práctica, acertada y eficiente. Finalmente la incumbencia, que actualmente se concibe dentro del criterio de competencia y que el MEN Colombiano la menciona y destaca dentro del lanzamiento del programa Competencias Ciudadanas; allí se entiende como los aspectos inmersos dentro del sentir del estudiante, que afectan su desarrollo no solo desde lo personal sino desde lo social; su pertenencia y pertinencia, el compromiso y responsabilidad que determinan a la postre su nivel de competencia intra e interpersonal. En conjunto, estos tres ejes: capacidad,

competitividad e incumbencia, en su correlación al concepto competencia ofrece una posibilidad, un acercamiento o esclarecimiento a la definición pretendida; la amalgama entre ellos establecería a un individuo competente esencialmente como el que: “quiere-sabe y hace”. El estudiante, el individuo se desenvuelve desde sus afectos, desde los juicios de valor que expone, sus intenciones, sus afectaciones como ser individual, social y contextual proyectivo; sus saberes, conocimientos, aprendizajes, reflexiones, criterios, pero también, la manera como utiliza efectiva, asertivamente a su praxis, a su actuar en los contextos, dinámicas, transformaciones y necesidades que los diferentes escenarios le exigen en su comprensión y vivencia. Teniendo en cuenta la definición dada al concepto de competencia, es necesario para el propósito del presente artículo determinar qué es y qué encierra el término competencia en materia educativa en cuando a lo literario e intertextual.

Competencia literaria

El estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor. Por competencia literaria se puede entender el conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir, un saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas. En principio, esto quiere decir que si el profesor ha leído un repertorio básico de textos puede considerarse que tiene una competencia básica desde la cual proponer textos a sus estudiantes para su discusión. Por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios (educación, 1998) De otra parte, la competencia literaria se define como la capacidad para producir e interpretar textos literarios, tal capacidad supone el empleo de la gramática de la

lengua en la que está escrito el texto y el uso de ciertas reglas específicas de la gramática. Además, la competencia literaria es la producción de textos con propiedades estéticas tales como la armonía, el estilo, los simetrismos los iso y heteromorfismos, así como las isotópicas singulares y pragmáticas. La competencia literaria se naturaliza además en la lecto-literatura, en el proceso de auscultamiento desde la superficie topológica hacia sus entrañas reales, como el reconocimiento de lo simbólico, lo figurado, lo ficticio, lo extraño. Puede establecerse entonces, que se posee competencia literaria cuando se evidencia:

- Capacidad para producir e interpretar textos literarios.
- Capacidad para identificar un texto literario.
- Capacidad para distinguir un texto literario de otro que no lo sea.
- Capacidad para transformar un sistema verbal primario en un sistema verbal secundario.
- Capacidad para connotar o transliteralizar
- Capacidad para: diexetizar, mimetizar, simbolizar, metaforizar, capacidad tropológica, capacidad para gozar y capacidad catárquica; esto es capacidad de desahogo a ciertas situaciones que afectan nuestro psiquismo.

Así mismo en términos de (Aguar e Silva, 1980) los alumnos habrán alcanzado la competencia literaria cuando sean capaces de:

- Poseer suficientes conocimientos sobre el hecho literario.
- Leer la obra literaria usando las estrategias lectoras y comprensivas.
- Establecer un acercamiento idóneo a la lingüística del texto objeto de análisis.
- Leer el texto literario desde la competencia literaria, que implica comprender e interpretar el texto desde su contexto sociocultural.
- Explicar elementos esenciales de la teoría literaria presentes en las obras producto de estudio, leer críticamente el texto y su mundo para ampliar su comprensión y su pensamiento sobre lo que lo rodea.
- Conocer estilos, movimientos literarios, autores y obras representativas.
- Analizar los textos desde los movimientos literarios socialmente aceptados para conocer el pensamiento, la estética y la visión del mundo.
- Opinar libremente oralmente a cerca de lo que despierta el disfrute de la obra en él y constatar su opinión con la emitida por sus compañeros.

Crear textos literarios semejantes o distintos a los leídos para elaborar una lengua literaria propia con la que pueda expresar su mundo interno y que sepa expresar su texto lector. Relacionar la obra con otras producidas en la época actual, para observar cómo sigue siendo actual y teniendo sentido en todas las épocas. En términos generales se lee (o debe hacerse), como una posibilidad exploratoria que permita al lector generar un diálogo interno y externo en doble vía, entre sus conceptos, sus motivaciones, su postura reflexiva, crítica; así mismo, con la recreación literaria que propone el autor con su obra y estos, con otras obras que hacen parte del capital intelectual y literario del lector. Esta amalgama que se establece al interior del lector permite así mismo, ir definiendo que tan competente o no, es su actuar lector frente a la lectura.

Competencia intertextual y el intertexto lector

La competencia intertextual se define en términos generales como la capacidad, habilidad proyectada y cimentada a partir del desarrollo de la competencia literaria lectora y del intertexto lector, para poner en relación, en diálogo, en concordancia, como un tejido de voces (Barthes 1980), su acervo lector: obras de distintas épocas tendencias, tipologías; con el discurso de la historia, de la filosofía, de la psicología y de las ciencias; en términos de Humberto Eco (Eco, 1981). Es decir, se evidencia la competencia intertextual en el lector, cuando éste establece asociaciones conscientes, pertinentes, plantea sus criterios y juicio de valor, genera estrategias lectoras entre las distintas obras literarias, plásticas, artísticas de distintas características lingüísticas y culturales permitiendo en él un diálogo tanto interno como externo con la obra, sus imaginarios y entretejidos simbólicos (Durañona, García, & Otros, 2006). La intertextualidad se vincula con su acción práctica la cual recae en el actuar competente del lector, es decir del intertexto lector. ¿Qué es el intertexto lector? “La educación literaria tiene como fin formar lectores capaces de establecer la eficaz interacción entre el texto y el lector que conduzca a éste, a la comprensión, interpretación y a la valoración estética de las producciones culturales y literarias”

(Mendoza Fillola A, 1996). La educación lecto-literaria, se culmina en suma, con la consolidación de la habilidad para formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis, de significado, que son actividades esenciales en el proceso de lectura y se complementan con la capacidad del lector para reconocer la intencionalidad del texto; el resultado final de ese conjunto de actividades de recepción es la interpretación del texto.

La formación lecto-literaria, por tanto, se apoya en el espacio que delimitan las habilidades de lectura, la competencia literaria y la experiencia lectora. La competencia y la experiencia literaria tienen como referente un determinado canon, o sea, el conjunto de obras que el aprendiz ha leído. La relación entre esos componentes la mantiene el intertexto lector, que equilibra, gestiona, y pone en conexión las distintas aportaciones del lector. La recepción lecto-literaria entonces es una actividad personal que está condicionada por los conocimientos y los referentes culturales del individuo, que compone su competencia literaria y su intertexto lector.

Posibilidades que ofrece el fortalecimiento intertextual en el desarrollo de la competencia literaria

Entendiendo que la palabra (para este caso la escrita) ha venido desarrollándose como vínculo entre el conocimiento, el tiempo, los contextos, los saberes; extendidos en un antes o un ahora repetido durante siglos, proyectados en el hombre, su contexto, su cultura, su pensamiento; permite entender la relación y conexión entre la dinámica de la palabra y la sociedad humana. Dicha conexión, relación, es la que a la postre permite entender o definir el término de lo intertextual. Es por ello que la competencia literaria que se sirve de la palabra se verá fortalecida gracias al lograr en el lector esa brújula que le permita hallar las rutas de las mencionadas conexiones, relaciones con la forma como se ha desarrollado la palabra escrita como vehículo y vínculo entre el saber, la sensación artística y vivencial en el individuo. Entre sus bondades, la intertextualidad ofrece posibilidades para el desarrollo de la competencia literaria en

cuanto:

- La intertextualidad (el intertexto lector) amplía el horizonte de recepción, de interpretación y de diálogo (conexión, interconexión) entre textos, autores y en definitiva con el conocimiento desprendido de la experiencia literaria.

- Un texto se enriquece o empobrece a partir de la habilidad y competencia del lector

- El intertexto (del discurso o del lector) es el espacio en el que interactúan las aportaciones del texto (hipertexto, hipotexto), con los saberes, habilidades y estrategias del lector que lo actualiza.

- El intertexto lector es un componente de la competencia literaria, y desde ese espacio, regula las actividades de identificación, de asociación y de conexión en el proceso de recepción; Se ocupa de activar y seleccionar los saberes concretos que regulan las reacciones receptoras entre estímulos textuales.

- El intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria; en el espacio de la competencia literaria íntegra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios.

- Los distintos elementos que lo componen se activan en la recepción, en la interacción entre emisor-receptor y en la aprensión de las correspondencias re-creadas entre textos diversos, a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural.

La relación en doble vía de las competencias literaria y lectora

Son múltiples los esfuerzos que desde los primeros grados de educación se hacen para ir logrando lectores que alcancen niveles óptimos en la competencia lectora; capaz de ofrecer no sólo entendimiento y significado textual, sino niveles de criticidad respecto al texto

que lee, esfuerzos encaminados al fortalecimiento de procesos metodológicos en el desarrollo de habilidades comunicativas lectoras que pretenden en los estudiantes superar niveles literales, inferenciales; que reflejan un grado básico de “operatividad” con el texto, para alcanzar niveles de mayor progreso, que pongan de precedente su condición personal, conceptual, estética; permitiendo en ello efectuar análisis, reflexiones de corte crítico, comparaciones, actos de transferencia y referenciación.

Pero, ¿a qué nos referimos con niveles en los procesos lectores? Un punto de partida es considerar al acto lector, al leer competentemente como una acción de progresión, de cultivo pragmático, por qué no, de placer descubierto, de una sedimentación de hábito, adquirido todo ello a partir del desarrollo y fortalecimiento de la experiencia lectora, que evidencia a diferentes edades una experticia, una madurez y hasta una mayoría de edad en términos de Kant. Los primeros niveles lectores se basan en la capacidad receptora del individuo para conocer, comprender e internalizar aspectos formales de los sistemas de la lengua propias de su cultura; sus signos, convenciones, sus unidades léxicas, sintácticas y semánticas; que le permitan relacionarse de manera directa con los textos.

Este primer y fundamental aspecto, permite que el individuo-lector ingrese al mundo literario, pues en la medida que comprenda la convencionalidad y formalidad del sistema de la lengua, podrá acceder al mundo que la cultura literaria le ofrece y por ende, a potenciar acorde con la adquisición y práctica de su experiencia en este campo tanto la competencia lectora, como la competencia literaria. Es necesario establecer que la competencia lectora y la competencia literaria son interdependientes y se proponen como una relación ligada en doble vía; Mendoza Fillola plantea al respecto: “la competencia lectora, es un componente de la competencia literaria, pero a su vez, ésta se desarrolla en gran medida en función de las habilidades lecto-receptoras del individuo y de sus aplicaciones en múltiples casos de recepción” (Mendoza Fillola, 2008) Visto así, la

competencia lectora extiende el espectro ofrecido por la competencia literaria, entendiendo por competencia literaria el conocimiento y acercamiento del lector a un amplio número de obras literarias, alojadas en el acervo literario universal y que se acceden por experiencia directa, al mismo tiempo que se va ampliando la acción lectora y su nivel de competencia. La competencia literaria entonces, es una construcción y un producto, efectuado gracias a la experiencia, al hábito cimentado, al placer e interés expuesto en la experiencia lectora del individuo. Sin embargo, es necesario determinar los aspectos vinculantes entre una y otra competencia: la literaria y la lectora.

¿Qué se necesita entonces para ser competente a nivel lector? ¿Cómo se adquiere un nivel de competencia lectora?

Leer, como se indicó anteriormente comienza con el dominio, con la internalización de los aspectos formales del sistema de la lengua, con la actividad de descodificación del sistema escrito de la lengua, pero necesita a partir de ello, de unos niveles más profundos, más amplios, que lleven al lector a comprender lo que lee, a interpretar las ideas, las intenciones, temas, giros y formalidades propuestas por el escritor. La acción lectora requiere de una acción pragmática que conduzca al lector (en su acto de pensamiento) a comprender lo leído; sin embargo, esta instancia no establece una acción cognitiva más allá de desenvolver lo propuesto en el texto, que en muchos casos puede confundirse con una acción de reproducción literal, es decir, puede el lector inexperto captar el sentido del texto, pero tal vez, no alcanzar a profundizar en su significado. La experiencia pedagógica tantas veces evidencia en sus resultados lectores en edad infantil y juvenil, que difícilmente logran interpretar el significado del texto leído, es decir, reproducen sin aparente intención o posibilidad visible de criticidad y reflexión, de manifiesta relación con sus pensamientos, sus criterios o valoraciones personales y/o conceptuales a nivel textual. Puede entonces este aspecto suponer que dicho lector no crítico, no reflexivo, no actuante

en la lectura de forma dinámica, aún no ha alcanzado un nivel que permita definirlo como un competente lector o tal vez, con los elementos y habilidades que demanda tanto la competencia lectora como literaria. Cabe resaltar entonces, que atender en la lectura un nivel inferencial, literal, no es suficiente para determinar que se halla el individuo lector en un nivel competente; se necesita de un nivel superior, más avanzado, un nivel de interpretación, que desarrolle en una posibilidad crítica, reflexiva, intertextual, que proponga en el individuo lector relaciones, alusiones, diálogo entre textos de temáticas diversas.

Al respecto Fabio Jurado indica que “por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en la profundidad de los textos” (educación, 1998) La interpretación permite la acción consciente, pretendida ante el texto, posibilitando efectuar relaciones paralelas

(Posiblemente simultáneas), entre el autor, el texto en sí mismo y el lector; dando a este último opción de plantear su valoración personal, sus percepciones, reflexiones, relaciones con su conocimiento y experiencia lectora; es decir, en definitiva, con el desarrollo de su competencia literaria. En resumen, la relación que se establece a partir de los niveles en la acción lectora de lo receptivo-literal, a lo inferencial y a la capacidad e interpretación e intertextual del lector, permite evidenciar el vínculo progresivo que se da en la acción práctica, pragmática de la competencia lectora y literaria como producto y construcción en apariencia simultánea y paralela.

La intertextualidad, en el intertexto lector: un puente dinámico para el desarrollo de las competencias lectora y literaria:

En las líneas anteriores se pretendió mostrar cómo el dominio del acto lector, su trasegar por los distintos niveles van desarrollando y logrando grados de efectividad para atender distintas clases de textos y por ende para desembocar en la definición de competencia lectora, de lo que es ser competente como lector y a su vez, en paralelo, cómo ello aumenta o nutre el rango de conocimientos sobre discursos y obras literarias,

que conducen al desarrollo y fortalecimiento de la competencia literaria. Es decir, no es factible concebir el desarrollo de la competencia literaria en el individuo sin el soporte brindado por la experiencia lectora que da el hábito lector adquirido y sostenido. Al respecto Mendoza Fillola indica: “a leer se aprende leyendo, o sea poniendo en contacto al aprendiz con diversos textos que potencien sus habilidades y sus capacidades y que le exijan -según el tipo de texto- la activación de unos u otros conocimientos y la aplicación de unas u otras estrategias”. El contacto del lector con diversos textos, con variedad de géneros, de temas y estilos, desarrolla en él una serie de destrezas que en consecuencia lo hacen un mayor conocedor literario y de paso, activan su competencia lectora, a partir de su conexión y aportes como intertexto-lector. Las particularidades de los discursos literarios a los cuales accede el lector, van en progresión ampliando saberes que le permiten como intertexto lector realizar asociaciones, referenciaciones, correlaciones, alusiones y en consecuencia fortaleciendo habilidades intertextuales. Michael Riffaterre define el intertexto como “la percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que les han precedido o seguido” (Riffaterre, 1989). Es por tanto que la acción del intertexto lector, la relación entre obras leídas, amplía la competencia lectora, dialógica, en términos de Bajtín y por ende, su relación con la competencia literaria acorde con el mundo personal, conceptual, cultural y estético de quien lee.

¿En los lineamientos curriculares de lenguaje y literatura del MEN colombiano, se propone el fortalecimiento de las competencias lectora, literaria e intertextual?

El profesor Fabio Jurado Valencia hace en el Capítulo IV de los Lineamientos Curriculares de lenguaje y literatura, un análisis (diagnostico) sobre los elementos que constituyen tanto la competencia literaria como eje articulador a fundamentar en los procesos pedagógicos de enseñanza, de igual manera, la necesidad de ser desarrollada dicha competencia en los estudiantes como producto del mismo actuar pedagógico docente. Propone el imperativo del

dominio de los saberes que encierra el campo de la literatura en los docentes, para el logro efectivo en los procesos que conllevan al desarrollo de competencias, habilidades y destrezas tanto del conocimiento (conceptual propiamente, literarios), como comunicativos de sus alumnos en las diferentes etapas que constituyen cada uno de los grados académicos de la educación formal en el país. Establece como punto de partida el hecho que “el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor”, indicando que es el conocimiento significativo del docente, en su saber experiencial, su repertorio y acervo literario, la posibilidad para generar en sus clases la motivación, literario en cada grado escolar: desde los niveles básicos de lectura hasta lograr un nivel crítico intertextual o del lector competente, caracterizado en el establecimiento de relaciones dialógicas entre los textos de diversas clases, tópicos y temáticas, como eje interdisciplinar y conceptual. Para ello, el profesor Jurado Valencia aborda la relación (temática, estilística) de las obras literarias del pasado en obras del “presente” a partir de destacados teóricos para esbozar los antecedentes del concepto intertextual, veamos quienes: Sklovski “en la obra artística hay disimilitud de lo similar, que es el procedimiento estético en el que aun permaneciendo lo viejo, se superpone lo nuevo” Así mismo, propone a Bajtín como precursor de este antecedente conceptual: “el escritor, para Bajtín, es un ser profundamente activo, su actividad, su hacer estético, es de carácter dialógico, dialógico en sus varias posibilidades: con sus propios saberes, con los lectores virtuales, etc. Este proceso dialógico es también circular: el lector, al interpretar, dialoga con el autor y con los personajes, establece comparaciones entre las obras mismas, trata de interpelar, de afirmar o de negar”. Pero es Kristeva, ilustra Fabio Jurado, quien apoyada en Bajtín define (acuña) el concepto de intertextualidad: “el texto literario es el lugar donde se cruzan textos de distinta clase (históricos, políticos, filosóficos, folclóricos, mitológicos, etc.) por eso, tomado en la intertextualidad el enunciado poético en un subconjunto de un conjunto mayor que es el espacio de los textos aplicados a nuestro conjunto”. En este sentido la remisión de los antecedentes al

concepto de intertextualidad hecho por el profesor Jurado Valencia, ofrece un relevante punto de significación en los propósitos de la literatura como experiencia relacional (dialógica) con el universo del conocimiento, es decir, es en el fortalecimiento de la competencia lectora-literaria, que a su vez permite un mayor conocimiento, reflexión-crítica y comprensión del mundo factible, fantástico y circundante a través de alcanzar niveles de competencia intertextual y que debe (se supone) desarrollarse en los programas curriculares de los diferentes grados escolares en las instituciones oficiales del país. Propone a sí mismo, que es el docente, conocedor de obras de distintos tipos, de variados discursos, de distintas épocas, quien permitiría sugerentemente (en su articulación) establecer de manera reflexiva, crítica un diálogo entre estas, con los nacientes lectores (los estudiantes en los diferentes grados) en quien propone el interés e intención de su experiencia. Ello debe proponer, en términos concluyentes de Jurado, una nueva dinámica institucional (de referente metodológico, epistémico) que conmine a prácticas pedagógicas que extiendan diálogos asertivos interdisciplinarios, que promuevan y movilicen la interacción entre distintas áreas de estudio, entre los distintos grados y ciclos, entre los temas y problemas de las asignaturas, los enfoques teóricos y ofrezca nuevas perspectivas a docentes y estudiantes de formas más integrales (integradoras), más holísticas, más innovadoras y de paso menos fragmentadas, como están situadas a partir de la tendencia de “especializar” las áreas inconexas curriculares del conocimiento, originadas en las escuelas medievales tradicionales y que aún forman parte de las prácticas educativas actuales en muchas instituciones oficiales y privadas del país. La propuesta diagnóstica del profesor Jurado en cuanto a la necesidad del conocimiento del área, de un amplio acervo literario de su parte para motivar el interés y placer por la lectura y hará articular así mismo los procesos metodológicos y didácticos que la práctica docente implica a la luz de la propuesta curricular sustentada en los lineamientos curriculares emanados por el MEN puede verse reflejada en palabras de Amparo Clavijo como detonante de análisis: “Los aportes epistemológicos, didácticos y

pedagógicos de estos lineamientos didácticos no han sido apropiados debido a que la gran mayoría de los docentes no cuentan con los elementos conceptuales para su análisis, comprensión o aplicación, lo que se demuestra en la elaboración de planes de estudio y en las orientaciones didácticas y metodológicas de las clases.” (Clavijo, 2001).

Análisis de los documentos oficiales del MEN en lenguaje para ciclo III respecto al desarrollo y fortalecimiento de las competencias lectora, literaria e Intertextual

Si bien es cierto que en los Lineamientos Curriculares para Lenguaje (1998), se propone un criterio de intertextualidad basados en el fortalecimiento de la competencia lectora-literaria por medio del análisis expuesto por el profesor Fabio Jurado, donde categoriza los niveles a recorrer y alcanzar a través de la praxis lectora (nivel primaria o de lectura literal, nivel secundario o inferencial y el nivel crítico-intertextual) que presumen el texto y la relación con otros textos como producto de experiencia de los procesos que indican las formas, metodologías y didácticas que se desarrollan en cada grado y nivel de aprendizaje. La revisión tanto de los Lineamientos Curriculares, como los Estándares propuestos para el área del lenguaje y literatura evidencian la poca claridad a bordar según las tipologías textuales y la articulación intertextual que debe fomentarse y fundamentarse acorde con los diferentes grados y niveles educativos. Los primeros grados: preescolar a quinto se reclinan básicamente en la apropiación, definición y producción narrativa, dejando de lado aspectos relevantes en los procesos comunicativos como el recurso argumentativo y su relación, con la producción y fortalecimiento de la intertextualidad como alternativa didáctica. Hay una fisura de fondo que no fundamenta, específica, motiva y activa en los grados preescolares a quinto, los procesos metodológicos para introducir al estudiante al campo intertextual a partir del desarrollo del intertexto lector. Sin embargo, y a pesar de ello, las competencias en lenguaje y literatura a partir del grado sexto proponen: “La producción de textos escritos que respondan a necesidades específicas

de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y a establecer nexos intertextuales y extratextuales”. (MEN, 2006:36)

Visto así, no hay planteamiento que indique la ruta, los procesos previos que conduzcan a la relación intertextual de manera clara, basados en la elaboración lectora y literaria de los grados anteriores. Puede a partir de lo mencionado, aventurar el presente análisis en una conclusión que permita determinar en el proceso de investigación si los procesos lectores y literarios, el fortalecimiento de dichas competencias, nos posibilite establecer si se logra en el grado quinto de educación, coadyuvar de manera metodológica al encadenamiento intertextual.

Una mirada a la aplicación de la propuesta en concreto

La Unidad Didáctica, herramienta metodológica como estrategia de intervención pedagógica:

El eje articulador como estrategia pedagógica seleccionada dentro de la investigación es la unidad didáctica, ya que se ajusta concretamente al proyecto debido a que articula procesos de su estructura: observar, proponer y evaluar los avances en cuanto al desarrollo de las competencias literarias y lectoras mediante el diseño de las mismas unidades didácticas formuladas secuencial y metodológicamente. En primera instancia se requiere precisar qué es una unidad didáctica, con base en los conceptos ofrecidos por algunos teóricos: “La unidad didáctica o unidad de programación será la intervención de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia metodológica interna y por un periodo de tiempo determinado” (Ibáñez, 1992). La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en un eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel del desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, proyecto curricular, recursos disponibles)

para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretenden conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajara, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso” (Escamilla, 1993) Basados en la conceptualización ofrecida por Ibáñez y Escamilla, se concluye que la Unidad Didáctica es eficaz y pertinente como estrategia pedagógica dentro de los propósitos investigativos ya que vincula las actividades planificadas del proceso enseñanza-aprendizaje a elementos del currículo: se atendió la revisión de temas de la malla curricular de grado 5 de primaria, como el género narrativo y su clasificación; que integran los contenidos del grado. Plantea así mismo la unidad didáctica en sus componentes, tiempos concretos (días, horario de clases), secuenciales en su aplicación, actividades planificadas: para este caso la selección previa de lecturas con el tema del héroe a través de la historia y vistos desde la óptica de diferentes culturas; objetivos pretendidos (articular la competencia intertextual al desarrollo de las competencias literaria y lectora), formas de evaluar: (análisis de los progresos, alcances y procesos evidenciados en el grupo de alumnos seleccionados para la aplicación de la estrategia pedagógica); la organización de espacios (de aula, grupal, individual). Y demás aspectos de programación y planeación. En todo caso la programación de una Unidad Didáctica debe responder a las siguientes premisas:- Adecuada: al contexto.- Concreta: En los detalles más significativos. -Flexible: Que permita introducir modificaciones sobre la marcha. - Viable: fundamentalmente en cuanto a espacios, tiempos y recursos. De igual forma debe asegurar la coherencia entre los procesos pedagógicos institucionales y la práctica docente. Ofrecer un marco de referencia a la adaptación curricular y proporcionar elementos para el análisis, la interpretación, la evaluación y la revisión. Para la elaboración de las Unidades Didácticas diseñadas como estrategia de intervención pedagógica se tuvo en cuenta el tema del “Héroe”, sus características y categorías; elementos que no se profundizan en el presente documento.

Siguiendo la huella del Héroe, una excusa para leer intertextualmente

La figura y concepto de héroe ha variado y ha sido de gran importancia en la literatura a través de la historia, retomando algunos planteamientos de Argullol (1982) y Campbell (1949), desde los inicios de la cultura, el héroe ha sido la expresión ideal de persona que una sociedad ha querido formar. La figura del héroe encarna el tipo de sociedad vigente en un determinado tiempo y lugar, presente desde las producciones mitológicas, las producciones clásicas, las medievales, modernas y contemporáneas. En cada uno de los momentos, el creador literario construye en el héroe el estereotipo de persona que encarna los máximos valores de su sociedad, poniéndolos en práctica hasta la máxima expresión y sobrepasando los límites hasta optar por su propio sacrificio y el abandono de su misma comunidad. La figura del héroe como pretexto para la educación literaria y en general como herramienta que propende por participar de la formación de los estudiantes en competencias literarias e intertextuales es altamente significativo y motivante para el lector, éste, no importa la edad, ve en el héroe su alter ego; una posibilidad de realizar las acciones y hazañas que de manera onírica y natural no puede realizar, convirtiéndose en un espacio donde se despliega y se pone en práctica la imaginación y la creatividad para el ejercicio creador. De otra parte, la figura estereotípica del héroe es dinámica y cambiante con la época, sin embargo su esencia se mantiene; el héroe mítico, medieval o moderno sigue despertando la admiración de los lectores, sus hazañas han sido percibidas y admiradas por variados medios (el relato, el cuento, el mito, la leyenda, la historieta, el videojuego o las grandes producciones cinematográficas), estas formas de comunicación siguen manteniendo viva esta manifestación de la cultura y la literatura, así como y su importancia en el crecimiento de la sociedad. Con relación a lo anterior, y para poner en relación la literatura heroica con el desarrollo de competencias literarias e intertextuales, es pertinente acercarse a las dinámicas de la escuela y su relación con los procesos de la enseñanza de la lengua y la literatura. Tomando como base los propósitos del

Ministerio de Educación Nacional (MEN) para este fin, se espera que los procesos de lectura en la escuela generen en los estudiantes niveles de lectura crítica, siendo ésta, producto del tránsito del lector por niveles de lectura literal, inferencial, hasta llegar a un nivel crítico-intertextual. Una lectura intertextual para un estudiante de primaria o bachillerato o para cualquier lector, significaría su capacidad para dialogar con los diferentes textos, para poner en diálogo diferentes textos y contextos, para hacer relaciones intertextuales que denoten elementos paratextuales e intertextuales, relacionando una obra literaria con otra u otras, a un autor con otro, o a variados temas entre sí. En este contexto, es pertinente el abordaje de la literatura heroica, pues en ella existen de manera tácita, e inmersa en las obras variados elementos de la intertextualidad. Es entonces la figura del héroe en sus diferentes manifestaciones, en sus características, en su relación con la cultura, en relación con el arte y especialmente como una manifestación poética, el elemento o eje que articula en este ejercicio una experiencia intertextual, académica, cultural y estética del niño y niña del ciclo III de educación básica.

Resultados, Hallazgos y Conclusiones de la experiencia Investigativa

Finalizada la intervención didáctica se concluye que:

Es necesario favorecer ambientes naturales del lector en la progresión de su proceso, esto es vinculando aspectos motivacionales, afectivos y de interés para favorecer el desarrollo de las competencias lectora y literaria.

La investigación conceptual permite analizar y reflexionar que la competencia lectora es un proceso que no experimenta una terminación dada por rangos de edad o ciclos académicos, sino que es una experiencia que va aumentando y profundizándose con la posibilidad que ofrece el hábito y uso lector a lo largo de la vida. Es posible, a través de estrategias (pedagógicas-metodológicas, didácticas) ir más allá de la lectura literal e inferencial y posibilitar una lectura crítica, capaz de transformar la información en conocimiento.

Al poner en relación los elementos y categorías de la intertextualidad con el desarrollo de competencias lectoras y literarias a través del recurso de la Unidad Didáctica basadas en la temática del héroe, se puede evidenciar que los estudiantes de quinto grado del ciclo III de la institución educativa Carlos Albán Holguín realizan con algún grado de eficacia procesos lectores propios de su nivel de formación.

Así mismo, Durante las actividades de intervención de este proyecto a través de la Unidad Didáctica como instrumento, se evidencio que la implementación de un eje vinculante, en este caso la literatura heroica, se convierte en una alta motivación hacia la lectura y al desarrollo de competencias lectora y literaria. De otra parte, se concluye que el docente orientador del proceso lector requiere poseer un amplio acervo literario que le permita una adecuada orientación en la selección de material literario de trabajo.

El proceso llevado durante las diferentes sesiones en las que se desarrollaron las Unidades Didácticas permitieron evidenciar cambios significativos, en cuanto a lo comunicativo: se vislumbró mayor espontaneidad en niveles expresivos, argumentales; donde afloraron disensos, consensos y acuerdos, para viabilizar los propósitos establecidos en cada actividad y ruta de desempeños frente a la lectura, el análisis y la reflexión textual y narrativa (en algunos casos a partir de textos específicos o películas), de forma colaborativa y cooperativa. Los estudiantes establecieron con mayores alcances niveles conjeturales al establecer vínculos con sus contextos personales, involucrando personajes que a su consideración también presentaban características heroicas como algunos integrantes de sus familias, o en el policía, el médico, el bombero, entre otros; relacionándolos de múltiples formas con la tipología y características de los héroes clásicos o de los comics y sagas del cine y la televisión que reconocían, acorde con el tema en concreto postulado en las diferentes unidades temáticas y que al parecer, reflejaron alcances valiosos en los objetivos críticos-intertextuales e hipertextuales pretendidos. Los apartes específicos de las preguntas orientadoras (guías de desarrollo que se

formularon en cada unidad didáctica que intentaban determinar los niveles de competencia lectora (literal, inferencial, crítica-intertextual), aparte de referenciar categorías de coherencia local, lineal, global de la competencia literaria, ofrecieron paulatinos resultados: Con el avance de cada unidad didáctica los estudiantes con mayor precisión evocaban y reconstruían de manera secuencial y lineal sucesos, lugares, nombres y personajes, así mismo, situaban los componentes narrativos de forma más organizada y exacta, con la progresión de la historia referenciada. Con mayor detalle reconstruían la historia a nivel particular y global, atendiendo a detalles relevantes de la misma. De igual manera se pudo establecer progresos en niveles transcriptivos, argumentales, explicativos, de paráfrasis, alusiones y de estructura coherente de carácter semántico y semiótico, que denotó avances literales, inferenciales, asociativos, y hasta cierto punto de carácter crítico. Niveles básicos para el fortalecimiento y desarrollo de las competencias lectora, literaria e intertextual.

Estos hallazgos fueron corroborados en la unidad didáctica final del proceso de la estrategia pedagógica de intervención: “ Creación de mi héroe” (consistente en historia y dibujo) , ya que demostró el uso discursivo, argumental y creativo (puede ser más exacto el término re-creativo) en los resultados presentados sobre la invención tanto de la historia, como del personaje heroico, del uso de recursos intertextuales: se encontraron rastreables alusiones, referenciaciones, co-presencias temáticas y tipológicas con el tema heroico trabajado durante las unidades temáticas que le antecedieron. Tomaron claras referencias de asociación intertextual e hipertextual con héroes conocidos por ellos a partir de sus conocimientos sobre personajes de historias del comic, del cine, la televisión, las sagas en internet y la literatura.

En específico, el tema heroico propuesto como vinculo para el desarrollo de la competencia intertextual dentro del proceso del fortalecimiento y desarrollo de la competencia literaria y lectora; en su planteamiento como estrategia didáctica, lúdica

y pedagógica, permitió determinar la eficacia y la importancia de encontrar temáticas conocidas o que alojen un detonante que inquiete y motive al estudiante, que ofrezcan una posibilidad a partir del interés exploratorio, que conecte y sea puente del saber del alumno, su motivación interna y su capacidad de interlocución consigo mismo, con sus pares y docentes durante el proceso pedagógico en su estímulo comunicativo. Muchos de los temas de las distintas áreas curriculares y en este caso de lenguaje y literatura no permiten de manera amplia, franca y horizontal la participación real en diálogo de saberes del estudiante; tal vez porque sus contenidos carecen o pierden el interés por la complejidad o el nivel de conocimiento que poseen los alumnos y en ello sus limitaciones como interlocutores activos respecto al saber del docente.

Se confirma la tesis que el tema heroico es de dominio general por parte de los estudiantes de primaria, ciclo III y por ello, encontraron amplias opciones para desplegar individual y colectivamente sus nociones enciclopédicas al respecto.

En la formulación de estrategias pedagógicas es fundamental tener en cuenta los niveles madurativos propios de la edad, los contextos concretos en los que se desenvuelven los estudiantes, sus desarrollos particulares a nivel emocional, social e intelectual: que plantean unas variables específicas dentro del campo pedagógico, como de los procesos educativos y de aprendizaje. La acción argumental, crítica, reflexiva que establecen sus posturas, actúas y nivel de competencia lectora, literaria y consecuentemente de relaciones intertextuales e hipertextuales, son atravesadas contundentemente por las variables antes descritas, que formulan evidentemente un análisis paralelo a los objetivos pretendidos en la investigación para determinar y ser revisado dentro del impacto, los alcances y resultados de la misma, a través de la estrategia definida y que puede ser un punto de partida para la continuidad investigativa en el accionar de este proyecto.

Finalmente, durante el proceso de la investigación se pudo establecer cómo la falta del hábito lector, los vacíos

emanados de didácticas y metodologías educativas en materia lectora y literaria que desestimulan la acción lectora y en definitiva ese mismo actuar y la consolidación del placer por la lectura, generan una demoledora ruptura y en consecuencia limitan los progresos año a año que pueden conducir al estudiante a desarrollar su competencia lectora y literaria desde la praxis educativa y/o pedagógica. Es por tanto que estrategias como las que la presente investigación formula, evidencia fructuosas oportunidades pedagógicas para acercar a los estudiantes de manera lúdica, metodológica y estructural a reconstruir paulatinamente su acercamiento al universo de la literatura, al reconocimiento de las oportunidades que ella encierra para leer el complejo mecanismo interno y externo del alumno y encontrar rutas de significación personal, social, cultural, crítico reflexivo, recreativo del conocimiento y sus sensaciones, a través del actuar en y con el lenguaje como acto comunicativo alojado en la lectura, la literatura, y del acervo enciclopédico personal que coadyuva a establecer otras lecturas con el estudiante, con su realidad y su mundo circundante.

Bibliografía.

- Aguiar e Silva, V. M. (1980). *Competencia Lingüística y Competencia Literaria*. Madrid: Gredos.
- Argullo, R. (1982). *EL HÉROE Y EL ÚNICO*. MADRID: TAURUS EDICIONES, S.A.
- Autores, V. (2003). *Frente a los Estándares Curriculares, el caso del Lenguaje y Literatura*. Bogotá: Magisterio
- Barthes, R. (1970). *Z/S*. Paris: Paris Editions.
- Campbell, J. (1959). *El Heroe de las mil caras*. Nueva York: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. y. (1998). *Teoría crítica de la educación. La investigación-Acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca .
- Clavijo, A. (2001). *Innovaciones Pedagógicas en Lenguaje*. Bogotá: Secretaria de Educación Distrital.
- Durañona, M., García, E., & Otros, H. E. (2006). *Textos que Dialogan, La Intertextualidad como Recurso*

Didáctico. Madrid: Consejería de Educación.

Eco, U. (1981). *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

Educación, M. d. (1998). *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.

Escamilla, A. (1993) Unidades didácticas: una propuesta de trabajo de aula. Edelvives. Zaragoza.

Escamilla, A. (1992). Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula. Colección Aula Reforma. Zaragoza: Luis vives.

Estalella, H. v. (1980). *La Odisea*. Mexico: Editorial Porrúa, S.A.

Fillola, M. (1996). *El Intertexto del Lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura*. Sigma 5.

Genette, G. (1982). *Palimpsestos la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus. Greiff, L. d. (1925). *Tergiversaciones. Poesía entre 1913 - 1930*. Bogotá: Tipografía Augusta.

Augusta.

Mendoza Fillola, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de c.

Nacional, M. d. (2002). *Estándares Curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.

S. J. Taylor, R. B. (1986). *Introducción a los Metodos Cualitativos de Investigación, La búsqueda de significados*. Barcelona, Buenos Aires, México. : Ediciones Paidos.

Riffaterre, M. (1989). *Criterios para el análisis del estilo*. Madrid: R. Warning.