



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

**Un estudio cuasi experimental en torno a la poesía
coloquial como recurso en el desarrollo de habilidades
lectoras y de escritura en la enseñanza del español como
lengua materna**

TESIS QUE PARA OPTAR EL GRADO DE:

MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:

MINERVA ACOSTA OLMOS

TUTORA:

DRA. MARÍA TERESA PERALTA ESTRADA

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX.

DICIEMBRE, 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

El mundo no es una palabra, porque el mundo es una palabra.
José Carlos Becerra

La poesía no es del que la escribe, sino del que la necesita...
Antonio Skármeta.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres: José Javier Acosta Patiño y Ma. Guadalupe Olmos Rosas, con gratitud y amor infinito, por haberme enseñado el camino de lo correcto, el amor a las palabras, a los libros y a las historias, pero sobre todo, el amor a la vida.

Con amor también para mi hermana, Yadira Acosta Olmos, por ser mi cómplice y mi guía. Mi amiga, mi luz.

A la Doctora Teresa Peralta, por su paciencia infinita y su compromiso. ¡Muchas gracias Tere!

A las maestras: María Teresa Mallén, Lucía Cámara, Nöelle Groult y Elsa López del Hierro, por sus lecturas y sus comentarios que me ayudaron a que este trabajo fuera mejor.

A Pedro Luis Bautista Orellan, por estos años de compañía y complicidad, y por compartir conmigo la pasión por la enseñanza. ¡Lo amo, maestro!

Cariño mío, Abraham Avendaño, por seguir conmigo a la espera de los grandes puestos. ¡Te amo, amigo!

Y a la Universidad Nacional Autónoma de México, por la beca que me permitió realizar estos estudios. Aquí ofrezco mi humilde contribución a la grandeza de la máxima casa de estudios de México.

Contenido

Sinopsis	6
Introducción.....	8
A. Planteamiento del problema.....	8
B. Objetivo de la tesis	11
C. Preguntas de investigación	12
D. Metodología	13
E. Marco teórico.....	14
F. Organización de la tesis	17
Capítulo 1: El texto literario como un recurso didáctico en la enseñanza del español para estudiantes hispanohablantes del nivel medio básico.....	20
1.1 La literatura en la enseñanza del español.....	20
1.1.1 Problemas con el uso de textos literarios en la enseñanza de la lengua	22
1.1.2 Desviación o desautomatización:.....	23
1.1.3 Evolución y posturas teóricas actuales respecto al uso de la poesía en la enseñanza del español.....	25
1.2 La literatura en la clase de español	29
1.2.1 El programa de español para el nivel medio y la inclusión de la literatura dentro de sus contenidos.	31
1.3 Didáctica de la literatura	36
1.3.1 La didáctica en general y sus objetivos.....	36
1.3.2 Didáctica de la poesía	41
1.4 La competencia comunicativa y la competencia literaria en la didáctica.	45
1.4.1 La competencia comunicativa.....	45
1.4.2. La competencia literaria.....	46
1.5 La poesía coloquial	52
1.5.1 ¿Qué es lo coloquial?	52
1.5.2 ¿Qué es la poesía coloquial?	53
1.5.3 La poesía coloquial como recurso didáctico	55

1.5.4 Generar estrategias de enseñanzas a partir de la poesía coloquial.....	58
Capítulo 2: Marco teórico.....	64
2.2 El enfoque comunicativo para enseñar lengua.....	64
2.2.1 El español y el desarrollo de la competencia comunicativa	68
2.2.2 Didáctica de la literatura	70
2.3 Teoría de la lectura y escritura como procesos.....	71
2.3.1 La lectura como proceso, en este estudio.....	71
2.3.2 Aplicación de la teoría de la lectura como proceso a la lectura de poemas.....	74
2.3.3 La escritura como proceso	77
2.3.4 Aplicación de la teoría de la escritura como proceso, a la creación de textos líricos coloquiales.	81
2.4. La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas	85
2.4.1 La conciencia lingüística en la enseñanza del español	85
2.4.2 La conciencia lingüística y el reconocimiento del género.	88
2.4.3 La conciencia lingüística y los géneros, en los materiales.....	89
2.5 Aprendizaje basado en tareas.....	92
2.5.1 ¿Qué es el aprendizaje basado en tareas?	93
2.5.2 Planificación de las tareas	94
2.5.3 Adecuación de las tareas al currículo.....	96
2.5.4 Adecuación de las tareas a los referentes lingüísticos del estudiante	97
Capítulo 3: Presentación del estudio	100
3.1. Los sujetos	100
3.1.1 El perfil del estudiante de tercero de secundaria en la educación media básica, en México.	101
3.1.2 El perfil del estudiante de tercero de secundaria en esta institución.....	102
3.2 El estudio	103
3.2.1 El método cuasi-experimental.....	104
3.3. Los grupos.....	106

3.3.1 Grupo experimental	106
3.3.2 Grupo de control	106
3.3.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	106
3.3.4 El tratamiento.....	107
3.4. Materiales basados en la poesía coloquial	107
3.4.1 Presentación de los materiales	112
3.4.2. Los materiales	118
3.4.3. Etapas previas a la aplicación de las tareas.....	120
Clase previa 1	122
Clase previa 2.....	126
Clase previa 3.....	127
Capítulo 4: Resultados: análisis y discusión	130
4.1 Actividad inicial o pre-test.....	130
4.2. Resultados de las clases previas.....	132
4.2.1 Clase previa 1.....	132
4.2.2 Clase previa 2.....	135
4.2.3 Clase previa 3.....	135
4.3 Resultados del Poema 1	135
4.4 Resultados del Poema 2	144
4.5 Resultados del poema 3	149
4.6 Resultados del poema 4	157
4.7 Resultados del poema 5.....	17063
4.8 Actividad final	169
Conclusiones	171
Lo proposicional y lo procesual:.....	171
Uso mecánico del idioma y uso personal del idioma.....	172
Aprender a leer y escribir; escribir y leer para aprender.....	174

Adquisición de procedimientos que activan los procesos de pensamiento y no solo adquisición de conceptos metalingüísticos.	176
Inserción de otros recursos.....	178
El ciclo seguido por este diseño de materiales.....	180
Resultados en relación a las preguntas de investigación.	182
Lo que está y no está en este estudio.....	186
ANEXO 1: MATERIALES BASADOS EN POESÍA COLOQUIAL	190
ANEXO 2: MATERIALES BASADOS EN LA POESÍA TRADICIONAL.....	238
Bibliografía.....	281

Sinopsis

Esta tesis tuvo como objetivo el medir la posible ventaja de la poesía coloquial sobre la poesía tradicional, como base para un diseño de materiales que permitieran el desarrollo de habilidades lectoras y de escritura de la materia de español como lengua materna; para ello se diseñaron dos baterías de tareas: la primera utilizando poemas pertenecientes al estilo de poesía coloquial y la segunda utilizando poemas pertenecientes a la poesía tradicional.

Las actividades comprendidas en ambas baterías, se aplicaron a dos grupos: uno fungió como grupo experimental y el otro, como grupo de control. Como ambos se encuentran integrados por alumnos que realmente están cursando el tercer grado de la educación secundaria en una institución educativa privada, el estudio recibió un tratamiento cuasi experimental, debido a las barreras éticas, prácticas y de tiempo, que el propio espacio impuso, puesto que todo el proyecto se llevó a cabo durante el tiempo correspondiente a la clase de la materia de español, es decir, que tenía que alternarse con otras actividades y temas del programa oficial.

Para la realización de las tareas y dadas las características de los poemas utilizados, se recurrió a diversos apoyos, tales como: el enfoque comunicativo, la didáctica de la literatura, la teoría de la lectura y escritura como procesos y la teoría de la conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas, además de que todas las secuencias de aprendizaje siguieron el modelo de aprendizaje basado en tareas.

Los resultados obtenidos se presentan a manera de reflexiones y discusiones, al final de esta tesis. Podemos decir que pudo confirmarse lo que se ofreció como hipótesis inicial y es que los estudiantes requieren de una serie de elementos adicionales para identificarse con lo leído y con esto, logran

también alimentar sus producciones escritas. El vocabulario sencillo, la retórica cotidiana y las situaciones familiares, contribuyeron a hacer más significativa la lectura de poemas coloquiales, y por tanto, funcionó como un recurso más fácil de seguir, al tomarlos como textos modelo.

Si bien de hecho es importante decir que la poesía en general, con sus recursos de ritmo, su brevedad y su emotividad, representó un recurso adecuado, para introducir a los alumnos en el estudio de su lengua materna, sus variantes, su escritura correcta y su lectura.

Introducción

A. Planteamiento del problema

Para la realización de este estudio partí de mi experiencia personal como docente de materias de lengua y literatura en el nivel medio y medio superior, pues a lo largo de los años que he dedicado a esta actividad, he podido observar que los textos literarios constituyen un recurso poco empleado, lo cual resulta paradójico dado que es en la literatura donde se manifiesta de forma excepcional la riqueza de una lengua. Puede haber muchas razones para esto, por ejemplo, el pensar que la literatura corresponde a una esfera recreativa más que didáctica y que, por tanto, las estrategias de lectura y escritura generadas en torno a textos literarios resultan complementarias a otras actividades. También es frecuente que se atribuya un carácter meramente estético o artístico al texto literario, y que no se le explore como herramienta que permita desarrollar las habilidades lingüísticas en el alumno.

Otra razón es simplemente que muchos estudiantes vituperan al texto literario en general y lo consideran de poco valor: anodino, inútil, sobrado y cursi. Afirman no tener hábitos de lectura de este tipo de textos o simplemente no gustan de la lectura de obras literarias de ningún tipo. Por eso los docentes prefieren utilizar textos periodísticos, anuncios publicitarios y lecturas de divulgación científica, porque, por lo menos, estos textos son más cercanos a la vida cotidiana de los estudiantes y aparentemente no entrañan ningún tipo de dificultad interpretativa.

Y es que las dificultades en la interpretación de los textos literarios, particularmente de los textos poéticos, es otro de los aspectos que los distancian de los usos didácticos; esto pues resulta complejo para el docente explicar, justificar, dilucidar el sentido de las imágenes literarias, para que el alumno logre comprenderlas y aun disfrutarlas, en cada una de las actividades. También es

importante notar que otra característica de la literatura es que presenta varios niveles de lectura y para acceder a ellos es necesario que el lector complete intersticios, espacios significativos dejados por el autor y que conducirán al lector, a partir de sus propios referentes, a la comprensión del texto.

Y sin duda, el texto que ofrece mayor dificultad interpretativa y que demanda un ejercicio cognitivo mayor por parte del lector, es el texto poético. Esto, pues la lectura de poesía nos remite al universo de la retórica y esto constituye un obstáculo más, pues el poema es el resultado de la combinación de tropos o figuras retóricas: metáforas, símiles, y otras figuras literarias, que son desconocidas por los estudiantes. Aunado esto a la falta de experiencia en la lectura del texto poético y el extrañamiento que causa la división estrófica y la presencia o ausencia de rima, vuelven a la poesía un recurso complejo y por lo tanto, poco utilizado en el salón de clases.

El último problema que presentan los textos literarios, en particular los textos poéticos y que es la principal razón por la que no se les incorpora al trabajo en el aula, es el desconocimiento que los propios docentes tienen sobre ellos y sobre sus posibilidades didácticas. Y es que para ellos, muchas veces los textos literarios también cumplen una única y exclusiva función de recreación. O bien, si el docente utiliza libros de texto para cubrir los contenidos del programa oficial, encontrará un enfoque que constriñe al uso de los textos como parte complementaria de los contenidos y no como recursos en sí mismos, que puedan conducir al desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Este desconocimiento se traslada a cualquiera de los géneros literarios, pues los docentes ignoran que si parten de las características formales que posee cada uno de ellos, así como de sus respectivos subgéneros literarios, será posible diseñar las estrategias que permitirán emplearlos como parte de las actividades de enseñanza.

Es decir que, de manera ideal, el docente de lengua y literatura debería ser además un lector que poseyera conocimiento de obras de todos los géneros literarios, por un lado, y por otro, debería estar preparado para convertirse en docente-investigador, capaz de diseñar sus propios materiales quizá basados en sus lecturas favoritas o en textos que conozca bien para así poder aprovechar todas sus posibilidades didácticas.

La poesía como hemos dicho es el género que tiene mayores desventajas: primero, porque es el menos conocido por los estudiantes pues siempre tienen más referencias de novelas e incluso hay narrativas que se ponen de moda entre los adolescentes y se vuelven populares. Los cuentos y algunas otras narraciones cortas como las fábulas y las leyendas, así como las obras de teatro son textos que también ofrecen cierta familiaridad al lector. Por otro lado, los poemas si bien resultan agradables en la lectura, requieren de cierta destreza para ser leídos, pues están contruidos a partir de una estructura irregular, en líneas cortas, siguiendo patrones de ritmo y rima, que provocan un efecto de musicalidad; y también de figuras retóricas, que les dan un grado connotativo mayor.

Esto pues en la poesía, el poeta, mediante el uso del lenguaje poético pretende “aumentar la duración de la percepción, oscurecer la forma, singularizando los objetos y las palabras al aumentar su dificultad formal” (Pozuelo, 1989, p. 37). Todo esto hace que, para el lector común resulte mucho más complejo acceder a la lectura e interpretación de los poemas, y también que se encuentren más dificultades para su uso en el aula. En este trabajo, se buscó comparar y contrastar dos tipos de poesía a partir de estrategias de lectura y de escritura, para así poder presentar a la poesía coloquial (construida a través de la disminución de figuras retóricas complejas, y basada en experiencias cotidianas) como una alternativa para superar esas dificultades.

B. Objetivo de la tesis

Objetivo general:

Diseñar dos baterías de actividades realizada en torno a dos subgéneros de poesía: la poesía tradicional y la poesía coloquial con la finalidad de medir el desempeño de los alumnos en diferentes actividades y determinar si habría una diferencia en el uso de ambos tipos de poesía. Aplicar los materiales diseñados en el primer tipo de poesía a un grupo control y los segundos, a un grupo experimental.

Para lograr este objetivo, se desarrollaron los siguientes objetivos específicos:

- a. Diseñar actividades organizadas en secuencias de aprendizaje para un curso correspondiente a la materia de español del tercer grado de educación media básica.
- b. Contrastar los resultados de los materiales basados en poesía coloquial y los basados en poesía tradicional, para determinar si existe una diferencia significativa entre el uso de los materiales diseñados a partir de los dos tipos de poesía.
- c. En caso de encontrar una diferencia significativa entre ambos materiales y tipos de poesía, determinar si se debe a los elementos que caracterizan a la llamada poesía coloquial o conversacional tales como el registro, el vocabulario, las expresiones y los temas;

- d. Identificar si es posible mejorar la lectura crítica, la comprensión general y la interpretación del poema; así como lograr un mayor nivel de identificación del estudiante a través de los materiales diseñados a partir de la poesía coloquial, tanto con los temas abordados como con los escenarios presentados en ellos

C. Preguntas de investigación

A través de este este trabajo de investigación, se buscó responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Puede, la poesía coloquial, contribuir al desarrollo de habilidades de lectura y escritura del español?
2. ¿Cuáles son los elementos que constituyen la poesía coloquial y que pueden ser aprovechados en el diseño de actividades didácticas?
3. ¿Se puede lograr, a partir de la asimilación más significativa de elementos constitutivos de la lengua en el texto poético, una producción escrita más significativa para los alumnos?
4. ¿Qué diferencias existen en la producción escrita generada a partir de ambos tipos de poesía (coloquial y tradicional)?; en el caso de que estas diferencias existan, ¿son tan significativas como para considerar que la poesía coloquial resulta una herramienta más adecuada en el desarrollo de tareas, en la clase de español?
5. ¿Es posible que, a partir de un tipo de poesía que resulte más cercano a los estudiantes, pueda darse un grado mayor de identificación y además, se incentive el gusto por la lectura de poesía?

6. Los resultados obtenidos con la aplicación de las actividades en los grupos experimental y de control, ¿son suficientes para hablar de la pertinencia de utilizar materiales basados en la poesía coloquial, por encima de la poesía tradicional?

D. Metodología

Los sujetos que participaron en el estudio, fueron 57 estudiantes del tercer grado de secundaria, distribuidos en tres grupos.

Los instrumentos que se diseñaron, consistieron en unas baterías de tareas apoyadas en textos de poesía coloquial y poesía tradicional, las cuales se utilizaron durante las clases de español, durante un periodo de clases de aproximadamente cinco semanas (lo correspondiente a un bloque didáctico, de acuerdo al programa oficial). Se trató de un material aplicado en un estudio longitudinal y cuasi experimental.

Los poemas empleados constituyen una muestra de poemas coloquiales y poemas tradicionales. Todos los textos utilizados eran las versiones completas de los poemas, excepto uno de ellos: *La tarde está cayendo y llueve*, de Mayra Jiménez, del cual se consideró pertinente utilizar solo un fragmento.

Los instrumentos debían mostrar ventajas de ambos tipos de poesía en cuanto a mejorar la densidad léxica, la coherencia y cohesión sintácticas en la producción escrita, así como la lectura en voz alta. Por tanto, ambas baterías de tareas poseían los mismos elementos: tanto la correspondiente a los poemas coloquiales, como la que tenía como base a los poemas tradicionales. Esta última se aplicó a un grupo de control, con la finalidad de poder valorar los resultados obtenidos al compararse con los resultados obtenidos por el grupo experimental.

E. Marco teórico

Es bien sabido para los docentes de materias de lengua y literatura, que los textos literarios en el aula, se han utilizado como un complemento en las clases de lengua, pues aparentemente la literatura debe cumplir con una función estrictamente recreativa y no se le confiere la misión de ser utilizada como un recurso que promueva el desarrollo de habilidades lingüísticas.

En este trabajo, sin embargo, se empleó a la literatura como una herramienta capaz de promover el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y producción escrita, para la cual se realizó un encuadre teórico a partir del enfoque comunicativo¹ utilizado para enseñar lengua.

Esto pues, a partir de mi experiencia docente, he podido observar que la formación académica obligatoria no ha logrado establecer un vínculo entre los tres elementos que supuestamente deben integrarla: el primero es: la enseñanza de los aspectos formales de la lengua tales como gramática, ortografía, uso de tildes, entre otros; segundo: el segundo, el conocimiento de la literatura, su historia y sus géneros; y el tercero, la competencia comunicativa de los usuarios de la lengua.

Sin duda, esta dificultad para establecer una sujeción real entre estos tres aspectos, provoca que la mayoría de las veces no se logre un uso comprensivo y expresivo de la lengua. Esta es precisamente la tarea que el enfoque comunicativo pretende realizar: “hacer un mayor énfasis en un trabajo escolar (...) cuyo fin sea el dominio comprensivo y expresivo (de la lengua y sus recursos) que las personas ponen en juego, en situaciones concretas de comunicación, de acuerdo a diversas finalidades” (Lomas, 1997, p. 10)

¹ En este trabajo se ha optado por el enfoque comunicativo, dado que éste implica el desarrollo de la competencia comunicativa, que puede entenderse como aquella que nos permite “realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado, según necesidades y propósitos” (Niño, 2012, p. 25)

Es por eso que las actividades de aprendizaje propuestas en esta batería de ejercicios y apoyadas en los rasgos particulares de la poesía coloquial (y las características generales que esta posee como parte del universo de los textos literarios), buscaron promover la identificación de rasgos interculturales, es decir, permitieron a los alumnos como lectores de obras poéticas, encontrar referentes compartidos con el autor y con otros lectores, para así desarrollar todas las habilidades antes mencionadas.

La conexión entre estos tres elementos (comprensión, expresión y creación) estuvo basada en las afirmaciones de autores como González Vázquez, Núñez Delgado y Trujillo Sáinz, para quienes “La naturaleza ideológica de la lengua es inseparable de la comprensión de la sociedad como un orden comunicativo e interpretativo (...), las lenguas son, en efecto, los signos más indicativos y prestigiosos de la identidad colectiva y por eso se erigen en uno de los elementos básicos que constituyen la realidad social y cultural” y es a la escuela a la que corresponde “en gran medida, y en tanto que institución creada (...) lograr que los ciudadanos adquieran la competencia comunicativa socialmente válida junto con las actitudes vigentes ante las lenguas y su diversidad”. (González, sf., p.5)

Y esta competencia comunicativa puede desarrollarse a partir del texto literario puesto que la literatura es, según Corti (1976) citado en Pozuelo Yvancos (1989,p.78): “*Conditio sine que non* de la comunicación literaria: la función hipersignica del texto literario que se produce enteramente en el general proceso comunicativo consistente en la existencia de convenciones y codificaciones literarias”.

Y es que estas convenciones y codificaciones literarias, se dan solo dentro de un contexto que a su vez le da sentido y significación al texto literario. Esto nos permite ver que la obra literaria se encuentra siempre vinculada con la cultura y por tanto, con la comunicación. De ahí que tenemos que, para los fines de este

trabajo, los materiales han buscado aprovechar diferentes aspectos de la comunicación oral y escrita, como los mencionados a continuación:

- Incrementar el reconocimiento de diferentes niveles de registro en el vocabulario utilizado.
- Identificar, a través de la lectura en voz alta, la correcta acentuación de las palabras en función del ritmo del poema.
- Realizar actividades que permitan sensibilizar hacia el valor distintivo de la ortografía.
- Identificar marcas lingüísticas referenciales de la voz poética. ¿Quién enuncia?, ¿de quién habla el poema?
- Mejorar la expresión oral: volumen en la lectura, dicción, entonación y elocución.

Es importante decir que, todo el material se diseñó de manera que se relacionaran las recomendaciones de algunas teorías lingüísticas con las propuestas pedagógicas del enfoque comunicativo de la lengua; para lograr esto, se tomaron también en cuenta los principios del enfoque basado en tareas lo cual condujo a la elaboración de una serie de actividades jerarquizadas, secuenciadas y concatenadas en las que se trabajaron los aspectos antes mencionados: la comprensión de lectura, la identificación de elementos léxicos y actividades que estimularon la creación literaria.

Como puede notarse, este enfoque comunicacional, requirió del apoyo de otras disciplinas, así pues, además del modelo de aprendizaje basado en tareas, se recurrió a la didáctica de la literatura, a la teoría de la lectura y escritura como procesos, a la teoría de la conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas, y bajo todos estos enfoques, se diseñaron las baterías de ejercicios de ambos tipos de poesía.

F. Organización de la tesis

Este trabajo se dividió en cinco capítulos, la organización de los contenidos de cada uno es la siguiente:

En el capítulo 1: **El texto literario como un recurso didáctico en la enseñanza del español para estudiantes hispanohablantes del nivel medio básico**, se abordaron varios aspectos que permitieron tener un panorama general respecto a la evolución del uso de textos literarios en las clases de lengua. También se presentaron varias perspectivas respecto al lugar que ocupa la literatura en la enseñanza del español en la actualidad y sus posibilidades didácticas. En este capítulo también se explicó qué es la poesía coloquial, los autores principales que representan este género, además de las características que poseen los poemas que pertenecen a este estilo de poesía, pues a partir de estas características, se expusieron las ventajas del aprovechamiento didáctico que puede obtenerse de este tipo de textos y la forma en que se pueden utilizar para favorecer la competencia lingüística y la competencia comunicativa.

Posteriormente, en el capítulo 2, destinado a hablar del **Marco teórico**, se presentan todos los enfoques teóricos que sustentaron este diseño de materiales. Se habló primero del enfoque comunicacional, que valora más los aspectos comunicativos y por tanto socioculturales de la enseñanza de la lengua; posteriormente se expuso la teoría de la lectura y la escritura como procesos, pues todas las tareas fueron diseñadas considerando los tres momentos en los que se pueden trabajar estas dos habilidades.

El tercer enfoque teórico que se expuso fue el de la conciencia lingüística, pues a través de este, se buscó orientar al estudiante a un conocimiento global del texto y al reconocimiento de las condiciones que le otorgan coherencia y unidad. Este enfoque buscó que el alumno reconociera e identificara las

características de la poesía en general y en particular del poema coloquial y también, a partir de este conocimiento, se le impulsó a la creación de textos similares a los leídos.

En este capítulo también se habla del modelo de aprendizaje basado en tareas, pues este fue el que se eligió para desarrollar todas las secuencias de aprendizaje que integraron estos materiales. Se expusieron también en un apartado, las preguntas de J.M.Cots (2007, p. 66) bajo las cuales se realizaron estos materiales y también se explicó la forma en las cuales se adaptaron al currículo.

En el capítulo 3, concerniente a la **Presentación del estudio**, se presentan todos los elementos que lo integraron: los sujetos y la forma en que se dividieron en grupos experimental y de control; los materiales y su respaldo teórico, las tareas y la forma en que fueron diseñadas; los textos poéticos contenidos dentro de los materiales, y el criterio que se siguió para su selección.

Para terminar, en el capítulo 4 se presentan los **Resultados, análisis y discusión**, generados con la aplicación de los materiales. A través de un cuadro comparativo, se exponen todas las actividades integradoras de las tareas, lo cual permite observar las diferencias y semejanzas en los resultados obtenidos en el grupo de control y los textos correspondientes a la poesía tradicional, y en la otra columna aparecerán los textos correspondientes a la poesía coloquial y al grupo experimental. También contiene una discusión alrededor de lo observado en la aplicación de los materiales, y que finalmente se retomará para las conclusiones.

La última parte de esta tesis se destinó a exponer las **Conclusiones** a las que se llegó después de lo observado en la aplicación de los materiales. Aquí se hablará del ciclo seguido por los materiales diseñados y además se recuperarán las preguntas iniciales para verificar si el tratamiento otorgado a los poemas

permitió en realidad un cambio significativo en los estudiantes y si estos materiales pueden ser, a futuro, empleados nuevamente en el aula.

También se presentan dos anexos que contienen lo siguiente:

ANEXO 1 Materiales basados en poesía coloquial

En este anexo se presentarán completos los materiales elaborados a partir de la poesía coloquial.

.ANEXO 2 Materiales basados en poesía tradicional

En este anexo se presentarán completos los materiales elaborados a partir de la poesía tradicional.

Capítulo 1

El texto literario como un recurso didáctico en la enseñanza del español para estudiantes hispanohablantes del nivel medio básico.

1.1 La literatura en la enseñanza del español

Desde hace muchos años, se ha recurrido al texto literario como una herramienta didáctica en la enseñanza del español, no obstante que no constituye un recurso de fácil manejo y quizá por eso los docentes se inclinan más por la utilización de textos periodísticos o textos de divulgación científica y en caso de recurrir al texto literario, se orientan más por el uso de textos narrativos, que textos líricos. Al respecto, Gilroy y Parkinson (1996) citados por López Pratts afirman que:

La literatura había perdido prestigio para aquellos que escriben acerca de la enseñanza: en el sílabus estructural/funcional con frecuencia no había espacio para la literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inauténtica. Esta visión ha sido cuestionada en los últimos años, y ahora, en la era “comunicativa”, la literatura ha recuperado terreno. La razón para su vuelta parece que es la convergencia de ideas procedentes de dos fuentes principales: la primera, la crítica literaria, incluyendo el debate sobre la naturaleza del lenguaje literario y la teoría de la recepción; la segunda, la enseñanza comunicativa del lenguaje. (López, 2009, p.14)

Otro de los enfoques utilizados en la inserción de la enseñanza literaria en la educación básica es, sin duda, el que se remitan los contenidos únicamente a la historia de la literatura. El programa de español de tercero de secundaria (grado con el que se trabajó), hace alusión a la poesía del Renacimiento, y a la ubicación espacio-temporal de las obras, además del análisis formal de los elementos que constituyen a algunos poemas correspondientes a esta etapa literaria, como el soneto.

Para los estudiantes no resulta sencillo establecer relaciones con tiempos y espacios distantes, por lo cual, si bien resulta innegable la importancia del arte

en el Renacimiento, o la influencia de los escritores del Siglo de Oro español en la producción literaria en Hispanoamérica, difícilmente podrá un alumno elucidar esas influencias, esa riqueza verbal, esa transformación del pensamiento humano, con la lectura de un poema cuyas líneas le resulten difíciles de comprender y por tanto, poco significativas.

Y es que durante muchos años predominó esta tradición academicista que, como hemos visto, permeó también la formación de muchos de los docentes de la actualidad, y a la cual debemos esa distancia insalvable entre la lectura y los estudiantes; también a esta tradición debemos algunas prácticas académicas contenidas en los programas de estudio, que han impedido la existencia de un diálogo de identificación entre la obra literaria clásica y el lector contemporáneo.

Teorías posteriores como el Estructuralismo o el Formalismo Ruso, transformaron este enfoque de la literatura, sin embargo, en cuanto a los aspectos relacionados con su enseñanza, apenas y hubo una ligera modificación. Si bien estas teorías empezaron a manejar las nociones de “desvío” y “desautomatización” (también mencionadas anteriormente) en la obra literaria, además de que construyeron un enfoque que abarcaba más bien la inmanencia y la trascendencia de lo literario, también “resultaron inadecuadas para amparar el surgimiento de la Didáctica de la Literatura (y para orientarla hacia un) entendimiento dialogante o “mudable” de la obra literaria, y por tanto, centrado en el estudio de los enunciados y de los textos en el marco de la enunciación y los contextos” (González, 2009, p.3) y no tomaron en cuenta el efecto que provoca el texto literario en los lectores.

Por eso, podemos estar de acuerdo con Mendoza (2006) citado por González (2009) cuando dice que no podemos negar que la educación literaria es “la vertiente más significativa de la didáctica de la literatura, pues se centra en la interacción del mundo del lector con el de la obra literaria (...) Dicho

aprendizaje se alimenta de modo holístico de las prácticas lectoescritoras que combinan interpretación y creación” sin embargo, tampoco puede negarse que en la práctica, todavía parece resultar complejo el involucrar a los estudiantes con la lectura de textos literarios, práctica que aparece escindida por razones muy subjetivas, puesto que, de acuerdo a mi experiencia docente, puedo decir que muchos estudiantes están convencidos de que en la escuela no se lee por placer y que la lectura es un quehacer poco atractivo y sumamente distante de sus actividades cotidianas, entre las cuales se encuentra el uso de dispositivos electrónicos, la pertenencia a redes sociales, y otras actividades recreativas, que para ellos, no empatan con la lectura, especialmente si esta se encomienda como una tarea más.

1.1.1 Problemas con el uso de textos literarios en la enseñanza de la lengua

Una de las razones que explican el distanciamiento de los estudiantes con los textos literarios es, sin duda, que muchos de los elementos que los integran (particularmente a la poesía) resultan difíciles de manejar para los docentes, Bernal (2011) citado por Fernández (2014, p. 21) habla de algunos elementos presentes en el texto literario, tales como: “la traslación de significados”, la “paráfrasis”, la “elipsis”, las “sustituciones léxicas” y la “ordenación subjetiva de los elementos oracionales”, así como la captación de la “connotación de los enunciados” como elementos que dificultan su lectura y su comprensión, no obstante que también se encuentran en la comunicación cotidiana, pero de una forma distinta ². Simplemente, que esta retórica de la vida cotidiana está inserta en nuestro conocimiento lingüístico desde la infancia y no tenemos problemas con comprender sus significados; en cambio, el texto literario está orientado hacia lo estético, hacia la provocación artística y por tanto, he podido observar desde mi perspectiva docente que la retórica literaria se torna difícil de

² “Para la mayoría de la gente, la metáfora es un recurso de la imaginación poética, y los ademanes retóricos, una cuestión de lenguaje extraordinario más que ordinario. (...) Nosotros () hemos llegado a la conclusión de que la metáfora impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción”. (Lakoff y Johnson, 1995, p. 39)

comprender o simplemente, demanda que el lector posea ciertos referentes que hayan construido su esquema cognitivo, para que, a partir de esos referentes, sea capaz de darle sentido al texto literario.

A pesar de que las diferencias entre el texto literario y el uso cotidiano de la lengua en algunas ocasiones no resultan tan marcadas, sí existe una visión generalizada, por lo menos dentro del uso pedagógico de la literatura, que confronta y distancia a la retórica coloquial de la retórica clásica y por tanto, a los textos literarios de otros textos más próximos a la vida diaria

Como se mencionó anteriormente, existe también un fenómeno de distanciamiento entre los alumnos y la literatura y esto puede apreciarse desde el momento en que el libro entra al salón de clases y se convierte en algo que aparentemente no puede ser disfrutable para los alumnos. De hecho, puede observarse desde la perspectiva del docente, como el texto literario es, para el alumno, sinónimo de aburrimiento y de imposición. Otra escisión notable en el uso de textos literarios, se da porque se les considera poco funcionales o poco prácticos. Para los estudiantes, es más “útil” el leer textos informativos o incluso manuales, que literatura, no obstante que reconozcan que tampoco hay nada de placentero en estas otras lecturas.

Podemos decir además que ese distanciamiento entre los recursos verbales de la lengua literaria y de la norma lingüística común, es real. Es decir, que podemos afirmar que sí existe un “desvío” de la lengua literaria en relación a la lengua común (La desviación o desautomatización será abordada de manera más amplia en el siguiente apartado) y que este desvío constituye un fenómeno del que nos hablan autores como J. Cohen (1970) citado por José María Pozuelo para quien “el lenguaje poético supone una constante violación de todas las leyes que gobiernan el discurso de la prosa científica” (Pozuelo, 1989, p. 16). Y es esta constante transgresión o violación, lo que separa principalmente a los

textos literarios del lector común y por tanto, de los usos que puedan dársele en el aula.

El reflexionar acerca de esto constituye el principal camino para transformarlo. El diluir las barreras entre la retórica y la aproximación del texto literario a las experiencias personales de los alumnos, deberá permitir que los estudiantes logren apropiarse del texto literario en general, que produzcan versiones personales y libres basadas en las lecturas, que “compruebe en sus propias vivencias ecos de vivencias ajenas y pueda formarse juicios críticos donde se afiance su personalidad y se agudice su entendimiento y sensibilidad artística” (González,2006, p.8) y además, que reconozcan el placer que proporciona la lectura. Ese placer del texto del que habla Roland Barthes (2000).

1.1.2 Desviación o desautomatización:

Es importante hacer notar las diferencias existentes entre estas dos nociones, para así entender por qué ambas son tan importantes cuando buscamos comprender las dificultades que se presentan en cuanto al uso de textos literarios en el aula. Empecemos con el concepto de “desviación”; este concepto vincula el uso estético de la lengua, presente en la literatura y en particular al texto poético, con la historicidad del propio texto. Esto significa que, bajo ciertos enfoques, la lengua literaria solamente se “desvía” o distancia de la lengua coloquial, y por eso, dentro de los procesos de enseñanza, muchos docentes así muestran a los textos literarios, como algo “lejano, ajeno o excéntrico”. Para autores como Cohen (1970) citado por Pozuelo (1989, p. 26) “la lengua literaria no es solo desvío, es sobre todo, *infracción*”. Con el concepto de “desautomatización”, en cambio, nos referimos al rompimiento que se da con el automatismo o regularidad en el que caemos con los usos cotidianos de la lengua. Esta relación de desautomatización, tiende a liberar a las palabras, pues rompe con esa relación unívoca entre la palabra y su significado, “al aumentar la duración de la percepción mediante el oscurecimiento de la forma,

singularizando los objetos y las palabras al aumentar su dificultad formal” (Pozuelo, 1989, p. 37).

Así pues, los estudiantes se enfrentan al texto literario, particularmente el poético como a algo completamente ajeno y además difícil. Algo que no pertenece a la comunicación que realizan día con día con sus amigos o padres, y además, algo difícil de entender. Es frecuente escuchar a un alumno decir, después de la lectura de un poema: “Me gusta cómo suena, pero no le entiendo nada”.

De acuerdo a los lineamientos de este proyecto y diseño de materiales, se buscó principalmente enfocar al texto literario (poético) como un producto social, como un producto que condujera hacia “un entendimiento dialogante o mudable de la obra literaria y por tanto, centrado en el estudio de los enunciados y de los textos en el marco de la enunciación y los contextos” (González, 2006, p. 3), para así sugerir al texto lírico como una alternativa a los textos informativos o narrativos, con los cuales el lector se encuentra más familiarizado.

1.1.3 Evolución y posturas teóricas actuales respecto al uso de la poesía en la enseñanza del español.

Los poemas, al igual que otros textos líricos y en general, todos los recursos literarios, han estado sujetos a la evolución que se ha dado en las metodologías surgidas dentro del contexto enseñanza-aprendizaje, pues si bien se les ha utilizado desde hace muchos años en el aula, las propiedades que de ellos se explotan han ido variando desde enfoques puramente estructuralistas, en los que se concibe al texto literario como un conjunto de palabras que se estudian de manera aislada, hasta valoraciones que pretenden abarcar al texto en su totalidad.

En cuanto a los primeros enfoques didácticos de la literatura, podemos mencionar la obra de Carlos Ferrer Plaza (2009) en la cual se hace una

retrospectiva acerca de la evolución en la utilización del texto literario en la enseñanza de lenguas. Para este autor, en una primera etapa: “la lengua va a ser considerada como un conjunto de estructuras ordenadas de forma jerarquizada”. Esto, aunado a la influencia de la teoría conductista del aprendizaje, lleva a la repetición mecánica de estructuras con el objetivo de fijar hábitos lingüísticos en el aprendiz” de ahí que técnicas como “la memorización, la imitación” (Ferrer, 2009, p.3) resultaran los recursos más socorridos en textos modelo, cuya complejidad o distancia temática con el mundo del estudiante, era algo que no se tomaba en cuenta.

Bajo este modelo, los poemas y en particular los poemas coloquiales, de formas libres y ajenos a órdenes tan rígidos, resultarían poco útiles, pues estos textos recurren a formas lingüísticas del orden de lo cotidiano, así como estructuras más libres (constituidas por versos libres, versos sueltos y versos blancos) y lo que se buscaba eran modelos exactos y apegados a normas estilísticas fijas, además de estructuras fácilmente reconocibles y analizables.

Para este mismo autor, en los años setenta se dio un nuevo enfoque a la enseñanza de la lengua, en el que se destacaba su valor social, pero al contemplarse al texto poético como meramente estético, también se le consideraba ajeno a este enfoque. Sin embargo, afirma Ferrer (2009, p.3), que “en ocasiones (ya podía encontrarse) alguna poesía al final de una unidad didáctica, (pero) como un complemento cultural, sin estar explotado adecuadamente y sin integrarse dentro de los objetivos programados”.

En la década de los ochenta se da un cambio definitivo en la forma de utilizar textos literarios, particularmente poéticos, en el aula. Se trata del enfoque comunicativo “y el enfoque por tareas, que tiene una especial relevancia en este proceso de revaloración de la literatura”. (Ferrer, 2009, p.3) Ambos enfoques: el comunicativo o comunicacional y el enfoque por tareas, fueron los elegidos para este proyecto de investigación, y de sus ventajas se hablará más adelante.

Volviendo a la evolución del tratamiento del texto literario como un recurso en la enseñanza de lenguas, citamos ahora a Ana Ester Eguinoa (1999, p.1) quien nos dice que: “la literatura y su enseñanza han sido dos actividades paralelas, dos objetos de estudio separados, dos universos muy diferentes. Basta acercarnos a cada uno de ellos para comprobar los avances del campo literario y el lento caminar del tratamiento didáctico enfocado a él”. Y efectivamente, como docentes hemos podido observar que en la actualidad, aún son pocas las actividades basadas en poemas que se encuentran en los libros de texto. Todavía es frecuente encontrar solo fragmentos de poemas clásicos, lo cual otorga solo una visión parcial del texto lírico. En otros casos, se recurre al texto poético para la realización de análisis estructurales que permitan al alumno reconocer los elementos que integran al poema (el verso, la estrofa, la sílaba, la sinalefa, la cuenta silábica) pero poco o casi nada se generan actividades de escritura a partir de poemas. Como podemos ver, en ambos casos las actividades sugeridas van más hacia el lado de aprovechamiento de la condición estética y estructural, y en muchos casos solo se recurre al poema para su lectura coral, o recitación individual, o simplemente se coloca el poema ahí, como un elemento casi ornamental, que complementa alguna unidad o bloque temático.

A pesar de esta dificultad, nadie puede negar que la literatura, como ya se ha mencionado anteriormente, “permite la presentación de fenómenos culturales, literarios y lingüísticos, en su auténtica complejidad y uso real, y contribuye así a desarrollar en el receptor su capacidad cognoscitiva y competencia lectora (...) además de provocar en el alumno una predisposición emocional y un interés afectivo en el aprendizaje de la lengua...” (Maldonado, 1997, p.168)

Si bien, Carlos Lomas ha dicho que todo docente de literatura (o materias en las que la literatura va inserta, como es la materia de español) quisiera tener

alumnos en franca disposición emocional y afectiva, sensibles a los fenómenos estéticos que provoca el arte de la palabra escrita, en la realidad de la práctica docente, se encuentra cotidianamente con que esto no es así; pues los que impartimos clases en estos niveles formativos más bien enfrentamos apatía, desinterés, alejamiento y distracción por parte del alumnado. Además de que vemos cómo para ellos la comunicación escrita y la lectura, en la actualidad, se reducen a un ejercicio que realizan únicamente a través de las redes sociales, los mensajes de textos y otros recursos de la comunicación actual, esto si bien garantiza que el uso de la lengua se mantenga activo, también ha empobrecido la apreciación de la literatura, especialmente cuando ésta ofrece un grado de complejidad mayor en su lectura y en su comprensión.

Estas contradicciones de la cultura contemporánea, han sido objeto de reflexión de autores como Mario Vargas Llosa (2015), quien en el ensayo *La civilización del espectáculo*, nos hace ver que estamos pisando el escenario de un empobrecimiento cultural general en el cual, las nuevas tecnologías han contribuido también a una masificación del arte y la cultura. Si bien resulta paradójico puesto que un ideal de la cultura es, precisamente, el que esté facultada para abarcar a todos los públicos, sin embargo, si se busca esta proximidad un tanto forzada, entonces se irá demeritando el valor de la propia cultura, en este caso literaria, en favor de un supuesto acercamiento a la gente.

Así, en este mundo lleno de factores adversos, nos encontramos situados los docentes: por un lado, reconociendo la necesidad de la cultura literaria y pretendiendo salvaguardar su herencia en un mundo que parece poco interesado en ella. Y por otro lado, buscando caminos para que los alumnos, tan alejados de ese ideal de percepción, sensibilidad y emoción, y más atados a la cultura virtual, efímera y superficial, tan enajenados a veces a los dispositivos electrónicos más que a cualquier otra cosa en la vida, vuelvan sus ojos, por un instante al arte de las palabras, y que de paso, además, aprendan conceptos relacionados con él.

Quizá lo que nos queda, además de armarnos de paciencia, es el deber de aferrarnos a nuestras propias convicciones como maestros de estas materias, empezando por reconocer que la literatura en efecto puede, como afirma Maldonado (1997, p.168) “contribuir, entre otros aspectos, al descubrimiento de la auténtica alteridad de la lengua extranjera (si bien en este trabajo se utilizará como un recurso para hispanohablantes) y de su cultura, a la estimulación de un aprendizaje efectivamente intercultural, a la ampliación de la competencia comunicativa mediante el uso connotativo de la lengua, al fomento de la expresión libre y creativa e incluso literaria, a la reflexión sobre los mecanismos comprensivos y también sobre la propia alteridad”

Si bien, al decidir por un uso didáctico de los textos literarios, debe tenerse en cuenta que los materiales que van a utilizarse deberán alejarse de los modelos didácticos tradicionales, y de los enfoques metodológicos mencionados anteriormente, puesto que se busca precisamente el aprovechamiento del texto literario en su totalidad y no solo enseñar la lengua como “una transmisión de estructuras y relaciones lingüísticas prefijadas por un sistema universal y abstracto, y conciben al alumno como un receptor pasivo de los conocimientos transmitidos” Maldonado (1997, p.168). Por el contrario, las actividades presentadas en esta batería de tareas pretenden llevar al alumno a reflexionar a partir de ciertos estímulos emotivos. También se busca que el alumno sea capaz de respetar las palabras de otros, las ideas y las costumbres de otros aunque no coincidan con las suyas.

Debe tomarse en cuenta en la utilización de textos literarios en el aula, que el alumno ya posee referentes que le permitirán reconocer el tipo de texto al que se le enfrentará y a pesar de las dificultades de comprensión e interpretación, por lo menos, a nivel estructural, el lector siempre es capaz de reconocer al texto lírico, al poema.

1.2 La literatura en la clase de español

¿De qué literatura hablamos cuando hablamos de la literatura en la clase de español? En la actualidad sin duda, podemos hablar de múltiples literaturas, pues en los programas de estudio es frecuente que convivan diferentes literaturas: la literatura en medios audiovisuales y virtuales, la lectura de textos científicos, y la lectura de textos periodísticos e históricos.

Como habíamos ya mencionado, el currículo de la materia de español contempla como uno de sus objetivos, el que el estudiante consiga leer y comprender adecuadamente todos y cada uno de estos tipos de literatura, sin embargo, en este apartado hablaremos únicamente de la lectura que ha sido considerada en este estudio: la lectura de literatura literaria, particularmente de textos poéticos.

Adriana de Teresa Ochoa (2011) afirma que:

“Debido a que la literatura es una fuente insustituible de experiencia, reflexión y conocimiento sobre el mundo, la sociedad y el individuo mismo, la lectura de textos literarios permite desarrollar la imaginación, la intuición, la vitalidad sentimental, además de una sensibilidad narrativa que hace posible imaginarse estar en el lugar de otro, —en sentido amplio— y así facilitar el encuentro empático y de identificación con él, propiciando una actitud de apertura hacia distintos valores, códigos y concepciones del mundo que, a fin de cuentas, le permiten interrogarse a sí mismo y a la propia cultura” (pp. 128-129).

Por todas estas razones, la literatura, aun con las dificultades que ofrece dentro del aula, es una herramienta indispensable en el desarrollo cognitivo y emotivo de los estudiantes.

En la educación secundaria en México la literatura aparece desde la educación básica y media básica contenida en la materia de español, la cual, como también ya habíamos mencionado, se ve forzada a constreñir todos los

contenidos correspondientes al estudio de la lengua materna (gramaticales, ortográficos, de comprensión lectora, producción escrita, comunicación oral y por supuesto, lectura de textos literarios) en una sola materia con una carga horaria (en el nivel medio básico) de cinco horas por semana.

El dilema aquí es que en este tiempo se pretende formar alumnos hábiles en los usos de la lengua, en todos sus aspectos (gramatical, ortográfico, léxico semántico, fonético) al mismo tiempo que se busca tener alumnos con una cultura literaria amplia, y que sean además capaces de valorar de forma crítica los diferentes tipos de textos que se le ofrecen.

En cuanto a la literatura literaria, el programa oficial de la educación media básica ofrece una serie de objetivos que deben cubrirse como propósitos de la materia de español en este nivel. Transcribo a continuación los que competen a la literatura y la escritura literaria en la última versión del programa oficial. En él se pretende que los alumnos:

“Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas, con el fin de que valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen” y que “Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear textos literarios”. (SEP, 2011, p.14)

1.2.1 El programa de español para el nivel medio y la inclusión de la literatura dentro de sus contenidos.

El programa de la materia de español del nivel medio superior, correspondiente al tercer grado, presenta contenidos diversos en los que pretende abarcar desde la comunicación en general, hasta el conocimiento de la gramática, y la literatura.

El objetivo de inclusión del campo de la lengua y la literatura, viene presentado en el Enfoque del Campo de Formación, que se ofrece como un anexo dentro de los programas de Español de la Educación Secundaria que la SEP ofrece. Los

puntos destacados por este enfoque aparecen presentados de la siguiente manera:

La finalidad del campo de formación lenguaje y comunicación es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, en la educación básica se busca que los alumnos:

- Aprendan y desarrollen habilidades para hablar,
- escuchen e interactúen con los otros,
- identifiquen problemas y soluciones,
- comprendan, interpreten y produzcan diversos tipos de textos, los transformen y creen nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionen individualmente y en colectivo acerca de ideas y textos.

Se presenta también a la actividad lectora como uno de los pilares para el desarrollo académico del estudiante y para su comprensión general del mundo. Esa misma actividad se presenta como una herramienta fundamental para que el alumno pueda acceder a cualquier tipo de textos y no solamente textos literarios.

Entre los propósitos perseguidos por la educación secundaria, según el programa oficial de la SEP se destaca el desarrollo de diversos aspectos tales como: la expresión de pensamientos, vivencias, emociones y opiniones; la capacidad de dialogar y resolver conflictos; el que el alumno pueda formar un juicio crítico, así como generar ideas y estructurar el conocimiento; dar coherencia y cohesión al discurso; disfrutar del uso estético del lenguaje; y, finalmente, desarrollar la confianza y la autoestima en sí mismo.

Podemos pues hablar de una transversalidad en cuanto al uso del español, a partir de su enseñanza. Esto pues las habilidades que pretende desarrollar pueden estar relacionadas con cualquier otra área de conocimiento, dentro y fuera del ámbito escolar. Lo que sí se deja muy claro es que a la escuela le corresponde este involucramiento del alumno con el lenguaje. Y que para lograrlo, pueden establecerse acciones desde distintos ámbitos:

1. El ámbito de estudio: En el cual se pretende desarrollar la habilidad de la producción textual, las propiedades de los diferentes tipos de textos y su funcionalidad.

2. El ámbito de participación social: En el cual se llevará al estudiante a que reconozca su identidad, a partir de una reflexión de la diversidad lingüística de su propio país.

3. El ámbito de Literatura. El objetivo de este último se transcribe completo:

En este ámbito se trata de destacar la intención creativa e imaginativa del lenguaje a través de la lectura de diferentes tipos de textos, géneros y estilos literarios, y proporcionar las herramientas suficientes para formar lectores competentes que logren una acertada interpretación y sentido de lo que leen.

Con el propósito de que los alumnos se acerquen a la diversidad cultural y lingüística, se propone leer obras de diferentes periodos históricos de la literatura española e hispanoamericana. Las prácticas que se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios, mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias, contribuyen a que los alumnos aprendan a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva; amplían sus horizontes socioculturales y aprenden a valorar las distintas creencias y formas de expresión. Igualmente, se pretende desarrollar habilidades para producir textos creativos y de interés del propio alumno, en los cuales exprese lo que siente y piensa, además de construir fantasías y realidades a partir de modelos literarios. (SEP, 2011, pp. 24-25)

Como podemos ver, incluso en los materiales de la SEP, hay una clara escisión entre los aspectos comunicativos y los puramente literarios. Lo literario sigue apareciendo ligado a lo estético, a lo subjetivo, a lo emotivo y a la imaginación, si bien también se presenta al texto literario como un vehículo para alcanzar un mayor conocimiento de las formas y patrones culturales que integran su realidad; también como una herramienta que permitirá al alumno trasladar su subjetividad a un discernimiento más claro de su función dentro del ámbito de lo social.

Esta división o esta aparente imposibilidad de vincular los aspectos comunicativos y los literarios es comentada por varios autores. Teresa Colomer (2010) citada por Troncoso, afirma al respecto que:

El diseño curricular con enfoque comunicativo, en España (también en Chile), no mejoró los aprendizajes en el área de literatura. El enfoque historicista derivó a un aprendizaje centrado en los mecanismos de lectura, debido al influjo de la lingüística cognitiva y la psicolingüística; en tanto, por influencia de la animación a la lectura, se enfatizó la idea de crear el gusto por leer. Pero, plantea Colomer, hubo poca o nula articulación entre ambos objetivos. (Troncoso, 2013, p.3)

La animación lectora, por lo menos en nuestro país, parece ser implementada solo fuera del currículo. Incluso las agrupaciones que promueven la lectura (como el programa Salas de Lectura³), trabajan de forma ajena a los contenidos escolares. Esto, independientemente del éxito que pueda o no alcanzar como programa autónomo, sí remarca la idea de que la lectura por placer y las actividades de animación a la lectura, solo pueden realizarse de forma ajena y distante a las instituciones educativas.

En cambio, los aspectos puramente pragmáticos y funcionales, aparecen vinculados a los otros ámbitos: el de estudio y el de participación social. Para

³ El Programa Nacional de Salas de Lectura busca fomentar la lectura desde espacios diversos, que van desde las bicicletas, los stands llamados “paralibros” y las salas de lectura que pueden ubicarse en cualquier lugar público o privado. La labor dentro de estos espacios es realizada por voluntarios.

este trabajo en cambio, el texto literario fue utilizado para desarrollar la competencia comunicativa, demostrando que esta competencia y la literaria, no se encuentran necesariamente desvinculadas y que la poesía puede manejarse “como documento auténtico breve, autónomo, motivador y capaz de generar actos de comunicación cuya autenticidad no está reñida con el contexto del aula” (Ferrer, 2009, p.6)

Para lograr estos vínculos quizá sea necesario replantear qué es lo que un alumno debe saber, en cuanto a los estándares curriculares de la materia de español⁴. En el siguiente cuadro tomado del programa oficial (SEP, 2011) se muestran algunos de los aspectos que se encuentran contenidos en esos estándares y que consideramos, se verán favorecidos a través del recurso de la poesía coloquial.

ESTÁNDARES CURRICULARES DE ESPAÑOL
<p>1. Procesos de lectura e interpretación de textos</p> <p>1.1. Emplea la lectura como herramienta para seguir aprendiendo y comprender su entorno.</p> <p>1.5. Identifica la estructura y los rasgos estilísticos de poemas, novelas, obras de teatro y autobiografías.</p> <p>1.8. Emplea adecuadamente al leer las formas comunes de puntuación: punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de exclamación, signos de interrogación, apóstrofo, guión y tilde.</p> <p>2. Producción de textos escritos</p> <p>2.1. Produce textos para expresarse.</p> <p>2.3. Escribe textos originales de diversos tipos y formatos.</p>

⁴ De acuerdo a los contenidos del programa de la Secretaría de Educación Pública: “Los Estándares Curriculares de Español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio”.(SEP, 2011, p.15)

2.5. Produce un texto con lógica y cohesión.

3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.

3.2. Utiliza una amplia variedad de modalidades del habla, como las conversaciones informales y discursos formales.

5. Actitudes hacia el lenguaje.

5.1. Identifica y comparte su gusto por algunos temas, autores y géneros literarios.

5.2. Desarrolla disposición por leer, escribir, hablar o escuchar.

5.11. Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como lector, escritor, hablante u oyente; además, desarrolla gusto por leer, escribir, hablar y escuchar.

Nota: Estándares Curriculares de Español, Programa oficial de la Secretaría de Educación Pública. SEP, 2011, p.15.

1.3 Didáctica de la literatura

Como ya vimos anteriormente, en contraposición a teorías como el estructuralismo o el formalismo ruso, surge la didáctica de la literatura, con la finalidad de situar a los estudios literarios dentro de una dimensión social y no solo como objeto de estudio eminentemente sublime, especializado o simplemente ajeno. Para comprender la función social y por tanto educativa de los textos literarios, recurriremos precisamente a este enfoque particular de la didáctica. Para comprenderla mejor, iniciaremos valorando a la didáctica en general y posteriormente se abordará exclusivamente el enfoque literario.

1.3.1 La didáctica en general y sus objetivos

Dentro del ejercicio de la docencia, es deber identificar a la didáctica como la ciencia de la educación, por tanto, es a través de su práctica que, se busca

influir favorablemente en el proceso enseñanza aprendizaje. De ahí que se le conozca también como: “el arte de enseñar”⁵ (Torres, 2009, p. 25).

Si revisamos a la didáctica desde sus orígenes, veremos que, originalmente, se encontraba dirigida al lector. Siguiendo a Juan Mallart (2001) podemos afirmar que en la antigüedad clásica el sustantivo didáctica hacía alusión a todas las obras que tenían como preeminencia esta educación de los lectores. En la Edad Media, también encontramos una gran cantidad de literaturas en las cuales predominaba una intención moral y educativa que llevaban el nombre de *enxiemplos* y que consistían en textos que, a la manera de las antiguas fábulas, pretendían advertir a los lectores acerca de cómo enfrentar diversas situaciones morales. Tal fue el caso de obras como los cuentos del Infante Don Juan Manuel e incluso los cuentos populares. Con el tiempo, como hemos visto, la didáctica se encausó hacia la educación en general y, actualmente, podemos decir que la didáctica es: “La ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendiente a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral”. (Mallar, p. 5)

Entonces podemos decir que la didáctica, al ser una actividad práctica y una “ciencia práctica”, no se agota en las aulas escolares, ni siquiera en las situaciones formales de enseñanza. Hay formación y por tanto posibilidad de estudio didáctico siempre que haya alguien en proceso de aprender algo, desde las manualidades, las artes, la ciencia, o una receta de cocina, estaríamos hablando de procesos de enseñanza-aprendizaje y por tanto de didáctica. Esto significa que en realidad hacemos siempre didáctica cuando educamos.

En la actualidad, los docentes sabemos que la didáctica consiste en el tratamiento pedagógico que se brinda a los contenidos curriculares, para su

⁵ “De acuerdo con Imideo G Nérici, la palabra didáctica fue empleada por primera vez, con el sentido de enseñar, en 1629, por Ratke, en su libro Principales Aforismos Didácticos. El término, sin embargo, fue consagrado por Juan Amos Comenio, en su obra Didáctica Magna, publicada en 1657.” Torres (2009).

mejor aprovechamiento por parte del estudiante, es decir, que a través de la didáctica, esperamos lograr que nuestros alumnos aprendan.

Para los fines perseguidos en este trabajo de investigación, se tomará un enfoque particular de la didáctica surgido en fechas recientes, se trata de la didáctica de la literatura y, como en su nombre podemos intuir, se refiere a la suma de estrategias y recursos en los cuales se vincula al universo de lo literario, con el aprendizaje, en este caso, de la lengua materna.

María González García y María Teresa Caro Valverde (2009) afirman que: la didáctica de la literatura necesariamente debe estar enfocada a una relación interdisciplinar, esto debido a varios factores que se enlistarán a continuación:

1. Primero es su relación con el enfoque comunicativo, pues es imposible desvincular al estudio de la literatura del momento histórico que el lector (o estudiante) vive. Esto pues este momento histórico es el que determina las pautas de la comunicación humana y que aparecen presentadas en los textos literarios. Las autoras refieren “la relación entre literatura e interpretación (el “horizonte de expectativas” de Jauss⁶) y la forma en que esto se convierte en fenómeno de producción de significado (el “acto de leer” de Iser⁷) (p.4).
2. La didáctica de la literatura es una disciplina globalizadora pues para su aplicación, se requiere de la integración de conocimientos que pertenecen a diversas áreas tales como: la sociolingüística, la lingüística del texto, la

⁶El horizonte de expectativas de Jauss se refiere a “los presupuestos bajo los cuales un lector recibe una obra” Hernández-Santaolla, Víctor. (2012) Aproximación a la interpretación publicitaria desde la estética de la recepción. En Crespo F. José Luis. (Coord.) Arte y cultura digital, planteamientos para una nueva era. Málaga. Eumed. Net.

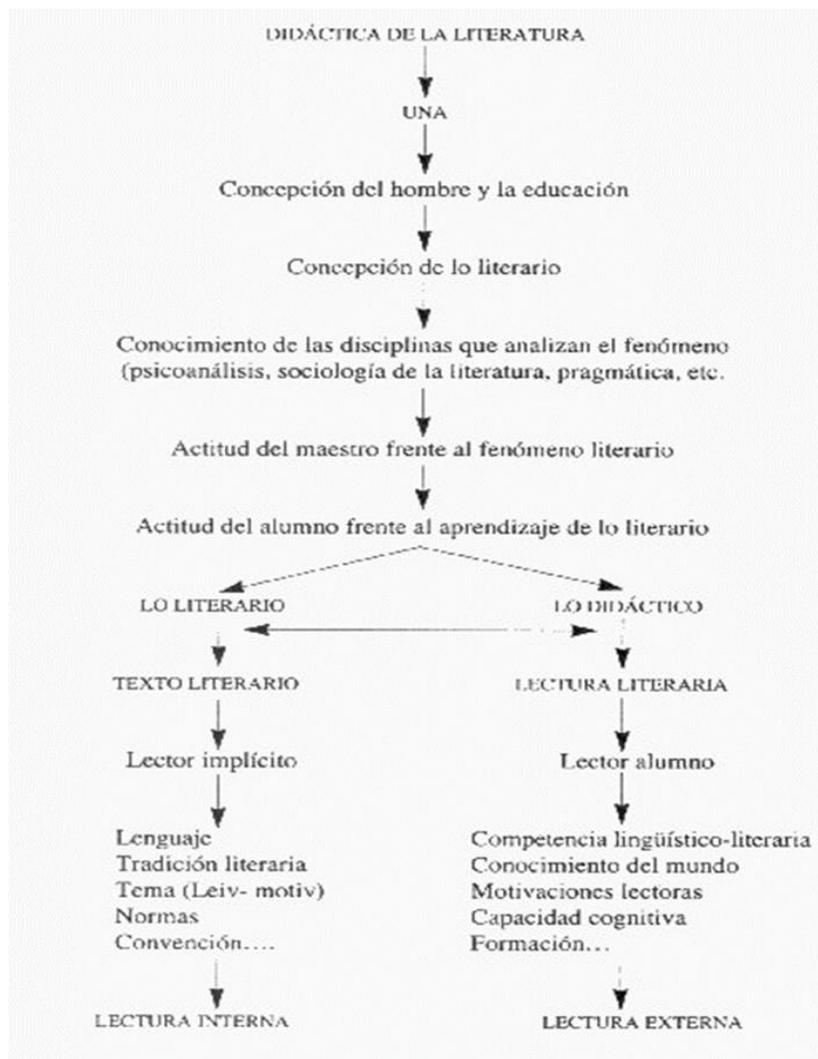
⁷ Para Iser, el acto de lectura consiste en: “un proceso de un efecto cambiante, de carácter dinámico entre texto y lector” Iser, Wolfgang (1987) *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid. Taurus.p.176.

pragmática. (Muchas de estas áreas han sido tomadas en cuenta en este proyecto).

3. Para estas autoras también “La Didáctica de la Literatura está destinada al desarrollo de la “competencia literaria”, que es el resultado de inferencias construidas a partir de la recepción de obras concretas y de conocimientos metaliterarios que ayudan a comprender su contexto y su composición verbal” (González, 2009, p.5). Esto significa que, a partir de esta aplicación didáctica, se debe promover en el alumno el desarrollo de ciertas pautas críticas y estéticas que lo lleven a un conocimiento (incluso un goce) más profundo del texto literario (en este caso, de la poesía coloquial).

Sabemos que, la didáctica de la literatura surge como parte del enfoque comunicativo que se da a la enseñanza de lenguas, y desde su surgimiento, empieza por romper paradigmas. Por ejemplo, parte de principios diferentes a los que se estilaban en décadas anteriores, en las que, toda enseñanza de la literatura consistía en la enseñanza de los libros clásicos, es decir, que la enseñanza de la literatura se había convertido más bien en la enseñanza de la historia de la literatura, y dentro de esta historia de la literatura y de la obligada revisión de los libros llamados clásicos, no se hacía otra cosa que leerlos, colocándolos como modelos invaluable del uso perfecto de la palabra escrita, y entronizando a los autores, elevándolos a una categoría cuasi divina y por tanto, mostrándolos distantes (y no solo en el tiempo y el espacio) al lector (en este caso, al estudiante)

Ana Esther Eguinoa (1999) nos muestra en el siguiente cuadro la relación entre la literatura y la didáctica:



Nota: Eguinoa, Ana Esther.(1999) *Didáctica de la literatura: proceso comunicativo*.

Como se aprecia en el cuadro, en los enfoques más recientes en la didáctica de la literatura se ha logrado que haya una integración entre “la literatura como práctica comunicativo lingüística y la didáctica como actividad comunicacional” (Eguinoa, 2009, p.7) y además, esta didáctica de la literatura se constituye a partir de un enfoque multidisciplinario, pues al tomar en cuenta el conocimiento del mundo que tenga el alumno, así como sus motivaciones, deberán intervenir otras disciplinas tales como: la teoría de la recepción, la semiótica, la lingüística de la lectura, las teorías de la lectura y la escritura como procesos, la psicolingüística, la sociolingüística, etc.

Es importante entender como Eguinoa (1999) que la didáctica de la literatura es el conjunto de “lineamientos metodológicos que, a partir de la práctica en la escuela, se organizan para lograr no sólo la enseñanza formal de la literatura sino también la manera de analizar, leer y comprender el texto literario”. (p.5). De allí que: “concibamos a la didáctica de la literatura como un campo particular cuya finalidad prioritaria es desarrollar los modos de acercamiento al fenómeno literario y que, por consiguiente, conlleva una práctica de enseñanza específica en la que se relacionan tanto la literatura como actividad comunicativa y relacional como la didáctica como práctica comunicacional” (p.6). Esto significa que todos los fenómenos que acontecen alrededor del texto literario, pueden ser tomados en cuenta para desarrollar estrategias que faciliten su comprensión.

A pesar de que desde hace tiempo se trata de “armonizar lo teórico con lo práctico como resultado de experiencias pedagógicas, de actividades metadocentes de formación o de productos de reflexiones continuadas de los propios maestros en ejercicio” (Eguinoa, 1999, p.4); aún ahora nos encontramos en una parte del proceso pedagógico en el que apenas, de forma incipiente, algunos docentes empiezan a considerar a la literatura como un producto lingüístico y comunicativo, de gran riqueza como objeto de estudio y también como recurso para el aprendizaje de la lengua.

Es claro que el texto literario es un hecho social, puesto que sus contenidos van adquiriendo diferentes sentidos dependiendo del tiempo y espacio en el que es leído e incluso de las condiciones que rodean a su lectura y por tanto, podemos decir que el texto es algo vivo, un logos cambiante como afirmaban los griegos, y sin embargo, su uso didáctico entraña grandes dificultades que ya han sido mencionadas. Para enfrentar estas dificultades, se generan constantemente estrategias de lectura, basadas en diversas posturas teóricas.

Es por eso que en este trabajo se tomó en cuenta una didáctica de la literatura que a su vez se vinculó con otros enfoques teóricos, que permitieron aprovechar al texto literario en su totalidad, además de que permitieron generar un nivel distinto de conciencia de su propia lengua, así como cierta proximidad emotiva, con la cual se buscó aproximar a los jóvenes lectores a volver al texto poético en el futuro. Para esto, se ha recurrido a la poesía coloquial, buscando en ella que el alumno pueda apreciarla como un hecho cultural y una creación estética, en tanto que se aplicaron los mismos recursos en la poesía tradicional, para así poder establecer comparaciones entre ambas y determinar si el nivel de conciencia, identificación y proximidad emotiva, dependen del tipo de poema utilizado, o si es la poesía misma la que posee características que le permiten ser utilizada en la enseñanza de la lengua.

1.3.2 Didáctica de la poesía

Después de ver las dificultades antes mencionadas (principalmente de comprensión e interpretación) que entraña el texto literario y particularmente el lírico, como un recurso para ser utilizado en el aula, es importante valorar también sus ventajas, pues ellas determinaron la selección de este tipo de textos para este proyecto, y además, esas características también determinaron los materiales aquí propuestos.

A continuación se comentarán las ventajas de la poesía como un recurso didáctico, para esto, se tomaron algunas ideas del texto de Gloria Bordons (2003) las cuales presento aquí en forma de varios puntos que además se desarrollaron de forma amplia, a partir de mi propia experiencia y visión de la poesía:

a. La poesía y su brevedad: El texto literario poético es breve por lo general, y esa brevedad lo convierte en un recurso de fácil manejo durante las sesiones de clase, pues tanto su lectura como las actividades generadas a partir de esta,

caben perfectamente en el tiempo de una clase (las clases en el nivel medio tienen una duración de cincuenta minutos en promedio). Cabe recordar que uno de los problemas principales al utilizar textos literarios extensos (novelas y otras narraciones) como recursos didácticos, es que termina recurriéndose solo a fragmentos.

b. La poesía nos permite entrar en el estudio de la literatura, de la civilización y de los temas universales: pues ya sea en el orden de lo sublime o de lo coloquial, la poesía, como texto comunicativo, es capaz de transmitir mensajes concernientes a lo más profundo del ser humano, es decir, que al constituir textos basados en una transmisión de la subjetividad, necesariamente ahondarán en cuestiones anímicas, emocionales o sentimentales, las cuales podrán tener repercusión en otros seres humanos.

c. En cuanto a los objetivos lingüísticos, en la poesía entran en juego los sonidos de la lengua: uno de los elementos constitutivos de todo poema, es el ritmo y la armonía sonora, ya sea que se trate de un poema tradicional, de esos que alcanzaban esta armonía a partir de un riguroso manejo de la rima, o de los poemas contemporáneos, particularmente los poemas coloquiales, que logran esta musicalidad con el manejo adecuado de recursos sonoros dentro del poema. Si tomamos en cuenta que gran parte del aprendizaje de una lengua o de un mejor aprovechamiento de la lengua materna, tiene que ver con la cognición auditiva, (aspecto que se abordará más adelante), entonces comprenderemos el potencial auditivo que los textos poéticos tienen.

c. La poesía explota a fondo las posibilidades del léxico y de la semántica: y además, nos permite explorar, comprender y aprender a utilizar esas propiedades en contexto. En el caso de la poesía coloquial, en particular, se verá la manera en la que pueden aprovecharse los recursos léxico-semánticos, al generar identificación con el lector y al permitirle mover sus propios referentes de palabras, juegos de palabras y expresiones coloquiales.

d. Es adecuada para ilustrar el funcionamiento de la lengua en el nivel textual: el texto poético es un texto al fin y al cabo, una muestra auténtica de la lengua, un hecho del lenguaje. Para la lingüística textual, como veremos más adelante, el hecho comunicativo no se da en oraciones aisladas sino en textos completos y el estudiar al poema nos permite desentrañar esta red de interrelaciones, y valorar al poema como una “unidad-objeto de estudio” en sí mismo.

e. Permite trabajar el registro, los géneros y los subgéneros: El poema coloquial en particular, permite al estudiante aproximarse a ciertas variantes del registro coloquial, a las cuales difícilmente tendría acceso en otro tipo de textos. Además, los rasgos de este tipo de poesía favorecerán su ubicación dentro de la clasificación de los géneros y subgéneros literarios, es decir, que podrán apreciarse y comprenderse sus rasgos individuales, así como los que nos permiten ubicarlo en el universo de la lírica.

f. Favorece una valoración positiva de ésta, como manifestación artística y lingüística: Si bien el texto lírico, en este caso el poema coloquial es tanto un hecho comunicativo como una construcción lingüística, pues también debe ser reconocido como un texto agradable al lector, disfrutable y emotivo, dada su condición estética, de ahí que se volverá un recurso aprovechable en el aula, sin que por ello pierda su dimensión creativa.

Finalmente, podemos decir retomando a González y Valverde (2009) que un enfoque didáctico de la literatura y en particular de la poesía, tiene como principal interés el desarrollo de lo que conocemos como competencia literaria, es decir, el hecho de promover en el alumno una comprensión más adecuada del texto literario, a partir de tres aportaciones científicas, que también se utilizaron en el diseño de materiales y en el tratamiento de los mismos:

- 1) El estudio de la historia de la literatura proporciona información enciclopédica válida para comprender la genealogía intertextual y la deuda cultural de los textos estudiados. (A manera de introducción al tema y como parte del currículo del curso, los estudiantes del tercer grado de secundaria recibieron información histórica que los ayudó a ubicar en el tiempo y el espacio a las obras literarias en general, desde las primeras clasificaciones genéricas, hasta la que se utiliza actualmente y que divide a los textos literarios en tres: narrativa, lírica, drama.)

- 2) El estudio de las tipologías discursivas proporcionó instrumentos de organización verbal para el desarrollo pragmático de la competencia comunicativa de la literatura. (También de forma previa, los estudiantes recibieron la información que les permitió identificar los elementos que caracterizan al género lírico de manera general y al poema en particular. Se les hizo reconocer el uso connotativo de la lengua en los poemas y también se les orientó para que realizaran pequeños análisis en los que localizaron versos, estrofas, tipos de rima, etc.)

- 3) La técnica del comentario de textos desarrolla la habilidad de leer para analizar, es decir, la lectura atenta de obras completas para apreciar en los modelos las pautas ideológicas y estéticas que conforman sus mundos de ficción. (El poema con el que los alumnos iniciaron la lectura de textos poéticos fue *Ítaca* de Constantino Kavafis y a través de este poema, se buscó en ellos promover es apreciación y reconocimiento de pautas estéticas e ideológicas).

El primer poema se les brindó a la par que se hacía un recuento de los elementos contenidos en la obra de La Odisea, y eso permitió que los estudiantes reconocieran a los personajes contenidos en este texto. (Esto pudo lograrse debido a que un tema visto en una unidad didáctica previa fue precisamente la literatura de la antigüedad; ahí se les refirió la obra de Homero.)

1.4 La competencia comunicativa y la competencia literaria en la didáctica.

Ximena Troncoso Araos (2013) señala que la gran dificultad en la inserción de la literatura dentro de la educación es que “se transita de una enseñanza de la literatura como contenido a un saber relacionarse con la literatura” (p. 3), lo cual representaría el objetivo final de un enfoque comunicativo.

Sin embargo, y como ya se había señalado antes, en este trabajo, la literatura aparece realmente dentro de los programas, incluida pero a la vez distanciada del alumno, para quien las obras literarias resultan ajenas. Incluso se habla de que deben estar equilibrados los contenidos lingüísticos y literarios, en la educación, pero se habla poco de la forma en que se deben establecer conexiones entre ambos.

1.4.1 La competencia comunicativa

Hymes (1972), citado por Troncoso (2013, p.4) define competencia comunicativa como “un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse en las diversas situaciones de comunicación”. El desarrollo de esta competencia en la clase de español, pretende conducir al alumno a ampliar su competencia productiva y creativa en la escritura de diferentes tipos de textos, además de conducirlo a una mejora de la competencia pragmática.

La literatura se encuentra estrechamente relacionada con la competencia comunicativa. El término competencia comunicativa hace alusión a la “actividad” por encima de lo meramente oracional, pues habla de que la comunicación entre los seres humanos se realiza a través de discursos como unidades de significación y no por medio de oraciones (Marín, 2008).

Es por eso que los textos se producen “dentro de situaciones que son cambiantes y que condicionan a los interlocutores para que elijan qué decir,

cómo decirlo y cómo organizar lo que dicen” (Marín, 2008, p. 28) Desde este criterio es que se ha elegido a la poesía coloquial para impulsar la competencia literaria, pero a través de textos que incluyen dentro de su esfera estética, al uso de recursos que podemos incluir en la comunicación cotidiana.

1.4.2. La competencia literaria

Como afirma Marta Sanz Pastor (2006, p.350), “la lengua y la cultura, la lengua y la literatura, deben abordarse de un modo integrado; la capacidad lingüística y literaria son proporcionales y se proyectan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de muchas otras áreas de conocimiento”.

En este proyecto de investigación, partimos del conocimiento de que todo hablante posee competencia lingüística, es decir, la comprensión de su lengua materna en todos sus aspectos. A partir de esta idea es que se desarrollará su competencia comunicativa la cual consiste en el saber utilizar esos conocimientos lingüísticos que ya posee. En un apartado posterior, se desarrollará de forma más amplia la interrelación existente entre los conceptos de competencia comunicativa y competencia literaria.

También es objetivo de este trabajo de investigación, el estimular e impulsar el desarrollo de la competencia literaria, la cual ha sido enunciado por Cruzata Martínez, A. (2007) citado por Collazo (2011) quien habla de la existencia de ciertos conocimientos y perspectivas en el lector, que lo llevan a recibir de cierta forma al texto literario. Obviamente, en tanto más se amplíen esas perspectivas y esos conocimientos, mayor será la comprensión que se tenga del texto, así como será mayor su capacidad de “producir mensajes críticos y valorativos sobre los textos literarios estudiados, acordes a la situación y al contexto de comunicación”. (Cruzata M. 2007)

De ahí que dentro de la competencia literaria se incluyan la percepción y la producción y por tanto, todo docente deberá tener en cuenta el horizonte de comprensión de los estudiantes antes de diseñar materiales o construir secuencias de aprendizaje. Esto pues no se debe olvidar que: “Discurso y texto, cultura y lengua, conocimiento previo e ideología, individuo y sociedad, aparecen, pues, como facetas de un mismo poliedro, de una misma realidad”. (Sáenz, 2011 p. 7)

Es por eso que al trabajar con textos literarios se pueden promover varias competencias: la competencia léxico-gramatical; la competencia discursiva; la competencia sociocultural, cultural e intercultural; uno de los recursos utilizados para promover estas competencias consiste en el establecimiento de una “esfera de interculturalidad” como afirma Kramsch (1993), citado por Trujillo (2006, p. 171); esto hará que el alumno se reconozca en la diversidad.

Carlos Lomas (1993) afirma que la enseñanza de la lengua adquiere tantas variantes como docentes de lengua existen, puesto que cada uno imprime su propia identidad en el discurso que presenta en el aula, si bien en la formación de cada uno, es imposible negar “una tradición académica ligada a la teoría gramatical, al historicismo y al formalismo literario” (p.19).

Para este autor también es importante hacer notar que, a pesar de esa diversidad, los docentes de lengua siempre buscaremos que el aprendizaje del alumno esté orientado al uso, lo que significa que, si bien son importantes los principios que nos llevan al reconocimiento de la gramática, la fonética y la semántica, es decir, todos los elementos que constituyen el sistema de la lengua, siempre será prioridad para el docente por encima de cualquier conocimiento teórico, la cuestión pragmática, o sea, que el alumno sepa qué hacer con lo que aprende.

De ahí que para Lomas (2003) sea tan fundamental el reconocer “el dominio expresivo y comprensivo de los usos verbales y no verbales de la comunicación humana, y por tanto (se deba) favorecer desde el aula el aprendizaje de las destrezas del hablar, escuchar, leer, entender y escribir” (p.3)

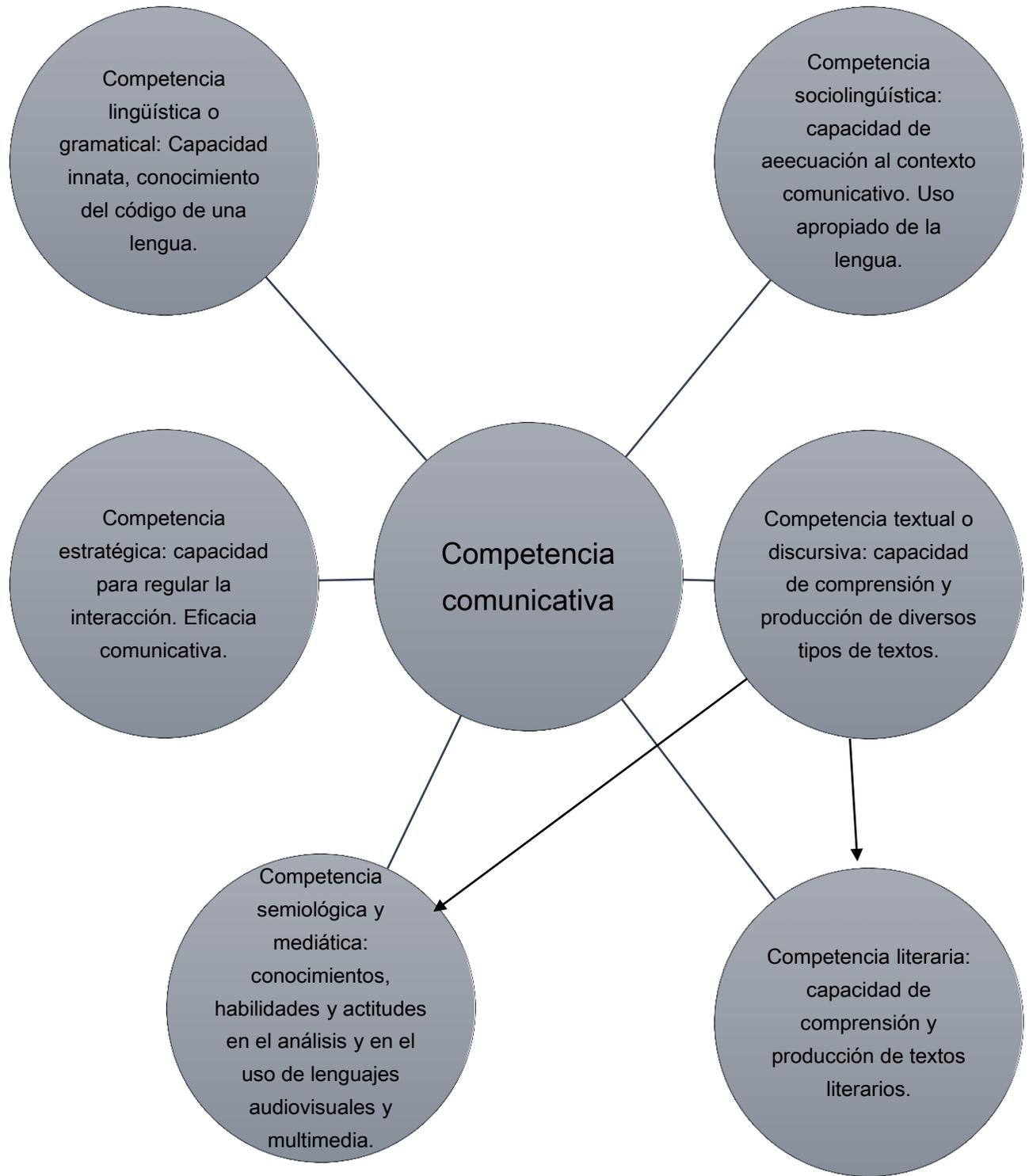
Lomas también enfatiza que, los maestros de lengua nos enfrentamos a la realidad de que, por más que trabajemos sobre los aspectos formales en el estudio del sistema lingüístico, esto no garantiza que podamos formar alumnos competentes en el uso de este sistema. Así pues, podemos desarrollar el reconocimiento de ciertos patrones de análisis en las oraciones, pero eso no garantizará que los alumnos puedan expresarse verbalmente o por escrito con soltura y precisión. Lomas afirma que esta capacidad se va desarrollando en el marco de lo social y no tanto pertenece al mundo de la (a veces muy marcada) rigidez académica.

El concepto de competencia comunicativa de Lomas, es citado por García (2006): “la competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos (socio) lingüísticos y de habilidades textuales y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas”, esto pues: “a medida que nos vamos relacionando con otras personas en contextos diversos, vamos adquiriendo y dominando los conocimientos lingüísticos y textuales, las destrezas comunicativas y las normas socioculturales que caracterizan los intercambios comunicativos en las diferentes situaciones de comunicación en la vida cotidiana” (p. 26)

De ahí que en ese sinnúmero de estrategias implementadas por los docentes de lengua, siempre haya cabida para aquellas que pretenden generar esta similitud con las actividades comunicativas cotidianas. Como se mencionó desde el principio de este trabajo, para lograr ensanchar estos vínculos entre el alumno y el universo de lo literario se recurre a textos que se identifican como más cercanos a la esfera de lo social. Sin embargo, el reto seguido por este

proyecto consistió en empatar al texto poético con la vida cotidiana, buscando a partir de las tareas diseñadas, que los alumnos de tercero de secundaria se reconocieran en la poesía y encontrara en ella alguna familiaridad.

Y gracias a que son muchas otras las competencias vinculadas con la comunicativa, se logró iniciar y consolidar este proyecto. A continuación presento un cuadro elaborado por García (2006), que representa las relaciones antes mencionadas y que forman parte del eje teórico que sustenta a este proyecto:



Nota: Cuadro que intenta reflejar gráficamente el concepto de competencia comunicativa (Canale y Swain 1980; Canale, 1983; Hymes, 1987; Lomas, 1999) García Gutiérrez, Ma. Estrella (Coord.) (2006) La educación lingüística y literaria en secundaria.

Si bien en este esquema se aprecia a la competencia literaria como una subcompetencia en relación a la competencia comunicativa, hay que entender que la relación entre ellas es importante cuando se realizan materiales y tareas basados en textos literarios. Esto, pues el texto literario, es muestra clara de la interrelación entre todas las competencias, pues para acceder a los contenidos literarios, es necesario conocer adecuadamente el código de la lengua, además de los contextos que rodean a la obra literaria, una competencia estratégica para adecuar la participación del lector a la obra leída, y una competencia textual, que permita al alumno identificar los diferentes tipos de textos que hay, que conocerá y que podrá llegar a producir.

Como ya se mencionó anteriormente, durante la educación secundaria, resulta obligatorio para el profesor el atender a todos los campos vinculados con la competencia comunicativa. Uno de ellos, como pudimos apreciar, es el literario e incluso este ámbito de la literatura es considerado como una de las piedras de toque fundamentales en el currículo.

Este concepto de competencia literaria, que ya habíamos mencionado en un apartado anterior, fue acuñado por Manfred Bierswisch en el año 1965, e incluye una serie de conocimientos variados que abarcan contenidos lingüísticos; contenidos históricos generales; contenidos históricos particulares – referidos especialmente a la literatura-; y contenidos relativos a la Teoría de la Literatura y a la Teoría del lenguaje literario. Además, la “competencia literaria” involucra habilidades de interpretación y de creación de textos escritos. Esta “competencia” remite a muchas áreas del saber, tanto de manera directa como de forma transversal. Implica un desarrollo interdisciplinar. (Bernal, 2011, p. 11)

Debemos entonces considerar que “la interdisciplinariedad (...) consiste en la búsqueda sistemática de integración teórico-metodológica, a partir de una concepción multidimensional de los fenómenos (...) se considera una apuesta por la pluralidad de perspectivas en la base de la práctica científica” Ruiz (2016)

Y es por eso que en este trabajo se ha buscado esta integración entre el conocimiento de lo literario en la poesía, bajo una perspectiva multidimensional, basada en las diferentes habilidades comunicativas que el estudiante debe desarrollar.

Tanto el reconocimiento de formas lingüísticas conversacionales, como la producción de mensajes en los cuales practique construyendo textos similares a los leídos vincularán de forma definitiva la competencia literaria con la competencia comunicativa, enfocándose la una a favor del desarrollo de la otra, de manera que, el alumno aprenda a leer, a comprender y a escribir textos poéticos y al mismo tiempo, sea capaz de mejorar su comunicación verbal y escrita, en un plano coloquial, pero renovado por el conocimiento de las estructuras líricas, de la armonía de los vocablos y de la riqueza léxica que lo llevará a integrarse de una forma distinta con el paradigma intercultural de otros países hispanohablantes.

1.5 La poesía coloquial

La poesía coloquial es un tipo de poesía que se encuentra construida por formas lingüísticas populares y habituales. Para comprender de manera más completa las condiciones que presenta el material que se eligió para esta investigación, empezará por definirse qué es lo coloquial.

1.5.1 ¿Qué es lo coloquial?

Definición de español coloquial de Emilio Lorenzo (1977) citado por Isabel Santos (1994): “El español coloquial es el conjunto de usos lingüísticos registrables entre dos o más hispanohablantes, conscientes de la competencia de su interlocutor o interlocutores, en una situación normal de la vida cotidiana, con la utilización de los recursos paralingüísticos y extralingüísticos aceptados y entendidos, pero no necesariamente compartidos, por la comunidad en que se producen” (p.438).

1.5.2 ¿Qué es la poesía coloquial?

Carmen Alemany Bay (1994) de la Universidad de Alicante, nos ofrece en su artículo dedicado a Nicanor Parra, algunos puntos clave que nos permitirán comprender la ubicación espacio temporal que enmarca al surgimiento de la poesía coloquial, así como sus principales características.

Alemany Bay afirma que las formas poéticas surgidas en las primeras décadas del siglo XX, recuperaron algunos rasgos de las vanguardias europeas, fue hasta unos años posteriores en que la poesía se nutrió con el estado de convulsión vivido en numerosas partes del territorio americano, y por tanto se orientó a una asimilación de “lo radical, lo humano lo social” (p. 1).

Además de la asimilación de estas tendencias y de la aparición de vanguardias originales, se empiezan a dar cambios radicales en las formas líricas. Aparece, por ejemplo, un reconocimiento nuevo y distinto del papel del lector, a diferencia de lo que se había hecho en otras etapas, en este momento se apuesta a una comunicación que lo aluda y lo involucre, y se logra, a partir de esto, una poética que plantea situaciones reales.

Es el chileno Nicanor Parra quien inaugura este estilo de poesía, con la publicación de sus “antipoemas”, a partir de la década de los 50. Además de Nicanor Parra; Jaime Sabines, Mario Benedetti y Ernesto Cardenal fueron los principales impulsores de este tipo de poesía.

Dado el carácter eminentemente narrativo de algunos poemas de estos autores, se llamó también a esta propuesta: “poesía conversacional”; la denominación “conversacional”, le viene del manifiesto de Nicanor Parra, quien desde al año de 1958, define su postura antipoética: “Nosotros conversamos / En el lenguaje de todos los días / No creemos en signos cabalísticos” (Alemany, p. 2), lo cual podemos interpretar como los preceptos para una poesía carente

de artificios, impregnada de cotidianidad, ubicada en el estilo de la conversación y alejada de figuras retóricas complejas o de simbolismos oscuros que entrañan dificultades interpretativas.

Para los fines de esta propuesta, sin embargo, hemos preferido el término “coloquial”, pues nos remite de manera más clara hacia una forma lingüística que tiene que ver más con implicaciones sociales.

Señalemos ahora los principales rasgos de esta poesía coloquial o conversacional, pues a partir de ellos es que se hablará de su aprovechamiento didáctico:

- La poesía coloquial reproduce estructuras lingüísticas pertenecientes a la realidad cotidiana.
- La poesía coloquial es un tipo de texto lírico, pero dada su condición “conversacional”, puede adquirir muchas formas como la narratividad. Esa condición lo vuelve más cercano al lector.
- Los autores hablan de elementos sencillos y de realidades cotidianas, pero invistiéndolas de grandeza. Es decir, que muestran la belleza oculta en las cosas diarias, habituales.
- Uno de los fundamentos de esta poesía radica en presentar realidades cotidianas que están tan cerca de nosotros que hemos dejado de verlas. La misión del poeta es entonces ayudarnos a verlas como si fueran una novedad que nos ha de fascinar.
- Busca comunicar al lector sus experiencias, sentimientos y convicciones políticas, ideológicas y religiosas.

- Esos mismos elementos, al insertarse en un discurso literario, funcionan como recursos retóricos capaces de abolir la distancia entre el lector y el texto lírico en general. (Tomando en cuenta que el texto lírico, al igual que el poeta, siempre han estado investidos de cierta sacralidad)
- De ahí que, con la poesía coloquial se derrumbe la imagen sacra del poeta, y más bien aparece la imagen de un poeta humano, incluso mundano, quien se encontrará mucho más cerca de la gente común.

1.5.3 La poesía coloquial como recurso didáctico

¿Por qué recurrir a la poesía coloquial en la clase de español?

Cristina Pérez Valverde (2002) en su artículo “Escritura creativa y poesía en la enseñanza de lenguas”, cita a Byram (1998) quien nos habla de la inserción de la poesía en la enseñanza de lenguas y nos dice que en este ejercicio es importante no olvidar los conceptos de “interculturalidad y sensibilización cultural” (Valverde, p. 3) y con esto se refiere a la necesidad de alcanzar una comprensión de los referentes culturales que albergan a la lengua que pretendemos enseñar. A partir de esta comprensión, se logrará conducir al estudiante hacia “una apreciación objetiva de la lengua meta”. Si bien nosotros trasladamos esta idea de una “lengua meta” a una apreciación y mejoramiento en el uso de la lengua materna.

Esta sensibilización cultural resulta indispensable en el momento en que queremos lograr que el estudiante se compenetre de manera más profunda con su propia cultura, en un marco regional, como hispanoamericano, pues sabemos que más allá del aprendizaje de la morfología, sintaxis, fonética y demás aspectos de las lengua, es importante establecer lazos de unión con el idioma que se está aprendiendo, además de identificar los patrones culturales que están presentes en este tipo de textos.

Esto pues, si bien se asignan múltiples y variados textos en la clase de español, se sigue en ellos un procedimiento más bien mecánico, sin tomar en cuenta que la riqueza de la lectura está en sus posibilidades de interpretación. Manuel Maldonado Alemán (1997), de la Universidad de Sevilla, afirma que al utilizar textos literarios en el aula se promueve en el estudiante el reconocimiento de elementos socioculturales, históricos y lingüísticos, tan necesarios para incrementar la comprensión del texto y para brindar recursos al estudiante en futuras producciones escritas.

Estaríamos hablando entonces del valor pragmático de la literatura⁸, o bien, del reconocimiento de que la literatura constituye por sí misma un recurso valioso para ese reconocimiento pragmático. Y en este caso, se ofrece a la poesía coloquial como un recurso idóneo para fomentar la competencia comunicativa (de la cual se habló anteriormente), pues el aprendizaje a partir de este tipo de lecturas estará conformado por situaciones profundamente significativas y cercanas a cualquier lector a partir de un descubrimiento emotivo.

En nuestro esquema educativo no se tiene contemplada la interacción entre estudiantes provenientes de diferentes culturas (se maneja la noción de interculturalidad, pero eso no se refleja en los planes de estudio), aun cuando hay que reconocer que cada individuo constituye por sí mismo una integración de elementos culturales provenientes de diferentes lugares. Esto hace que, cualquier salón de clases sea un entorno de gran diversidad cultural, riqueza de referentes y puntos de vista variados.

⁸ Son los estudios de la pragmática literaria y de la lingüística del texto desarrollados desde finales del siglo XX los que avanzan hacia una consideración semiótica de la literatura que tiene en cuenta la idea de “competencia literaria” como un uso social de interpretación y producción textual de acuerdo con ciertas tipologías discursivas donde incide tanto el lenguaje verbal como el no verbal.

González García y Caro Valverde (2009) Didáctica de la literatura, la educación literaria. Departamento de la UMU. Universidad de Murcia. Recuperado desde:

<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20%20educacion%20literaria.pdf>

Y si lo que queremos es trabajar con un material que tenga este aprovechamiento cultural como objeto educativo, podemos recurrir al texto literario en general y para los fines de esta investigación: a la poesía coloquial.

Porque no podemos negar que cada ser humano ha recibido a lo largo de su historia, una gran cantidad de información cultural que le ha permitido integrar su personalidad y que no existe, por tanto, una formación unicultural, pues como afirma Geertz (2001) citado por Fernando Trujillo Sáenz (2006): la cultura es “un sistema ordenado de significaciones en virtud de los cuales los individuos definen a su mundo, expresan sus sentimientos y defienden sus juicios” (Trujillo, p. 47) Esto significa que cada ser humano constituye, por sí mismo, una entidad pluricultural, en continua convivencia con otras entidades similares.

Este mismo autor afirma que “el pensamiento humano es esencialmente social: social en sus orígenes, en sus funciones, social en sus formas, social en sus aplicaciones” y que por tanto “llegar a ser humanos es llegar a ser individuos y llegar a ser individuos guiados por esquemas culturales”, Y además, esos esquemas culturales “no son generales, sino específicos” (Trujillo, p.49). Agregaríamos que, en este proyecto, se buscó confirmar que por estas razones se eligió a la poesía como condensación de los esquemas culturales que soportan al individuo.

Entonces, el reto de la poesía coloquial será el de fungir como herramienta para unificar todos estos aspectos diversos, haciéndolos converger en uno o varios aspectos comunes. Porque no podemos desconocer la función unificadora de la lengua y entender que ella nos debe llevar a una comprensión mayor de las diferencias, al mismo tiempo que se convertirá en un espejo en el que se reflejen nuestras similitudes.

1.5.4 Generar estrategias de enseñanzas a partir de la poesía coloquial

Si partimos de la idea anterior en la cual debemos reconocer la diversidad cultural que prevalece en el aula y emprendemos la búsqueda de recursos para aprovechar esta condición, los docentes de lengua debemos estar conscientes de la necesidad de implementar estrategias en las que se fomente la comunicación, lo cual permitirá, entre otras cosas, abolir las distancias que existen normalmente entre los individuos, además de conducirlos a un conocimiento mayor de ellos mismos.

Porque precisamente, las estrategias en la enseñanza deben tener como finalidad el otorgar sentido al conocimiento que pretendemos transmitir. Si la poesía coloquial es nuestro recurso, entonces debemos diseñar actividades que nos permitan aprovechar al máximo sus contenidos y su estructura para que la palabra tenga sentido para los estudiantes.⁹

El objetivo principal de mi trabajo, además de la búsqueda de este sentido, fue el de utilizar los mismos recursos en dos tipos de poesía, para verificar si es que hay alguna diferencia entre ambos tipos, o si de forma indistinta, el texto poético permite lograr la disolución de lo ajeno, buscando la identificación entre los contenidos de los textos y las experiencias de vida de los estudiantes y como consecuencia, una ubicación nueva de la identidad, en relación a otras identidades.

Al elegir a autores de diferentes países de habla hispana, se buscó promover en el estudiante, el reconocimiento y valoración de su propia lengua, pero en variantes regionales correspondientes a contextos ajenos. Lo mismo en el caso de los poemas dedicados a una ciudad o región en particular, o a un

⁹ “La comprensión lectora no sólo depende de la significatividad lógica (coherencia, cohesión, sintaxis, etc.) y psicológica (“distancia óptima” entre los conocimientos del lector y el contenido del texto). También son imprescindibles “las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión”. Solé (2006)

país. A partir de esos elementos ajenos, el estudiante realizó un ejercicio de apropiación y reconocimiento.

Y también porque a partir de la cantidad de situaciones que les resulten familiares y significativas, el estudiante irá construyendo un “marco”¹⁰, a través del cual podrá activar sus referentes cognitivos, llenará los intersticios que el texto le ofrece y conseguirá una comprensión más profunda, significativa e incluso grata, de lo leído.

Dado el reconocimiento de estas ventajas, podemos exponer las tres rutas principales que se siguieron en el desarrollo de las estrategias utilizadas en este diseño de materiales:

a. La lectura

Los textos literarios poéticos fueron concebidos para realizarse en el acto de la lectura. Una de las razones por las que podemos utilizar textos literarios, en este caso particular, líricos, es porque todos poseemos un input que nos permite identificar los elementos que caracterizan al texto literario, por ejemplo: elementos sonoros, ritmo, rima y también, figuras retóricas, es decir, utilización de recursos lingüísticos para intensificar los significados, dentro del género poético. Como ya se mencionó anteriormente, según Manfred Bierswisch, podemos hablar de una “competencia literaria” que es la que nos permite aproximarnos sin problemas a los textos literarios, pero claro, sin olvidar que para una percepción adecuada de estos elementos, necesitamos del acto de la lectura. De ahí que la lectura en voz alta de los textos poéticos de ambos tipos, represente el punto inicial de todas las actividades.

¹⁰ “El lector pone en marcha su capacidad para determinar –de acuerdo con su estado cognoscitivo- cómo se tiene que leer el texto; si tal o cual detalle es importante en una secuencia precisa de proposiciones o si puede neutralizarlo. Para esto se apoya en la noción de “marco” que constituye un soporte inapreciable, tanto para la generación de textos, como para su almacenamiento en la memoria, su interpretación o su reproducción. Un marco está formado por todos los posibles detalles convencionales que pueden construir un hecho y que son fácilmente inferibles a partir de la mención del hecho concreto” Ortega (1999)

La participación del estudiante como lector es fundamental en la lectura y en la comprensión de la poesía coloquial. La primera parte de toda dinámica de lectura, deberá consistir en un ejercicio de lectura en voz alta del poema, que permita al estudiante lector percibir todas las señales que el texto envía.

Porque a pesar de que la poesía coloquial es una poesía transgresora, especialmente en los contenidos y que por esto se distingue de manera importante de la poesía tradicional, en ambas se preserva el elemento del ritmo y por el ritmo es que toda poesía empieza a cautivar al lector. De ahí la importancia de iniciar toda estrategia con este recurso, con la lectura en voz alta.

Y como también sabemos que, al iniciar la lectura se da una movilización de una serie de referentes cognitivos, las tareas que integran estos materiales se diseñaron para presentar al texto literario como un texto que siempre se encuentra inacabado: lleno de espacios o intersticios; suspensiones de sentido que deberán ser completadas por el lector, a partir de su propio mundo de referentes entre los cuales se encuentran sus vivencias, experiencias y lecturas previas de obras similares.

Daniel Cassany (2010) habla de la existencia de una “literacidad crítica”¹¹ y con ella se refiere al uso de la lengua escrita y a todo el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se derivan del uso generalizado del código escrito. Para él, esta literacidad:

“se basa en la conformación social del sentido del texto. El significado se construye en contextos sociales, políticos y culturales, que provocan en los receptores unas interpretaciones determinadas históricamente y localmente. El lector debe saber interpretar estos contextos y situarse respecto a ellos para entender el texto de manera completa” (p. 10)

¹¹ Bajo el concepto de literacidad englobamos todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito. Cassany, Daniel. (2011) Pompeu Fabra University. <http://upf.academia.edu/DanielCassany>

Es por eso que a partir solo de este ejercicio de lectura, se pretendió llevar a los estudiantes a reconocer: la estructura del texto, pautas retóricas, estilo, así como referentes culturales, de los cuales se hablará a continuación.

b. El reconocimiento de referentes culturales

El reconocimiento de los referentes culturales, constituye la condición más aprovechable de la poesía, y, en el uso específico de la poesía coloquial, cobró particular importancia. Porque sabemos que los poemas coloquiales permiten a los lectores identificar elementos pertenecientes a sus propias pautas culturales, situaciones tejidas a partir de la interacción y de un uso pragmático y por tanto evolutivo de la lengua. Entonces, el estudiante deberá descubrir que comparte esos mismos elementos con otros individuos sin importar la distancia geográfica o temporal, e incluso lo ajenas que puedan parecerle las historias, anécdotas o experiencias referidas.

Asimismo, el estudiante deberá tener conciencia que está inmerso en un universo de variedades lingüísticas y que muchas de ellas no son consideradas legítimas. Recientemente en el colegio en el que actualmente trabajo como docente, se emprendió una campaña llamada “Somos lo que hablamos” en la que supuestamente se erradicaría el uso de “malas palabras” dentro del vocabulario de los estudiantes. El problema con este tipo de acciones, es que las palabras no pueden ser calificadas de “buenas” o “malas”, puesto que estos valores están en función de los beneficios que se obtengan de su uso, es decir, de la funcionalidad que una palabra pueda tener dentro de cualquier ámbito ya sea institucional, público o incluso familiar.

Es por eso que, uno de los objetivos de este proyecto es generar esa conciencia lingüística en los estudiantes-usuarios, que les permita reconocer la heterogeneidad lingüística en el plano social, además de verificar qué valor se le otorga a todas esas variantes lingüísticas tanto dentro, como fuera del aula.

Amparo Tusón Valles (1991) afirma que estas distinciones y valoraciones de los diferentes usos lingüísticos, nos puede conducir a:

- Reflexionar sobre nuestros propios usos y nuestras actitudes evaluadoras respecto a los usos lingüísticos propios y ajenos.
- Diagnosticar los usos de los estudiantes conociendo su entorno sociolingüístico, su repertorio verbal y sus actitudes respecto a diferentes usos.
- Programar actividades (posteriores al desarrollo del proyecto) que desarrollen las capacidades de uso en los estudiantes y que incidan en la reflexión sobre los valores que se asocian a las diferentes formas de hablar.
- Evaluar el grado de adecuación o inadecuación de los usos orales y escritos de acuerdo con los parámetros de las diferentes situaciones comunicativas.

Tomado de Lomas, Carlos y Osoro, Andrés. (Comp.) (1993, p.67)

c. La escritura

Los ejercicios de escritura en el aula de lengua, aparecen motivados por instrucciones precisas del docente, y en ocasiones, se trata de propiciar a la creación a partir de textos de diversa índole: por ejemplo, se escribe para imitar noticias, se redactan pequeños informes, biografías, autobiografías, experiencias cotidianas, y en algunos casos, se demanda la expresión escrita de textos literarios: pequeños cuentos, poemas, guiones, etc.

Porque no puede negarse que uno de los objetivos primordiales de la formación del estudiante de lengua, es el desarrollo de la escritura. Para realizar los fines de esta investigación, se buscó crear las tareas a partir de generar motivaciones más personales y emotivas en los estudiantes, además de conducirlos a la identificación de la imagen del escritor en ellos mismos.

En ambos tipos de poesía se presentaron condiciones y problemas diferentes. Aparentemente la poesía coloquial podía ser reproducida con mayor facilidad puesto que, como hemos visto, sus contenidos son sencillos y profundamente vivenciales. Se buscó entonces otorgar las mismas circunstancias a los textos clásicos, para provocar también identificación con el universo poético de los autores y las obras leídos. Lo importante fue que, el cerrar las secuencias con una tarea que implicara el escribir, permitió a los estudiantes expresar, a partir de la palabra escrita, lo que la experiencia de la poesía, en las dos vertientes comparadas, les estaba provocando.

Capítulo 2

Marco teórico

En este apartado correspondiente al marco teórico se expondrán y desarrollarán todos los elementos teóricos bajo los cuales fue diseñado el material utilizado en este proyecto.

2.2 El enfoque comunicativo para enseñar lengua

Marta Marín (2008) en su libro *Lingüística y enseñanza de la lengua*, nos hace ver que el ejercicio docente no debe ser resultado de la intuición, ni de la experiencia, ni de la facilidad natural para colocarse frente a un grupo de estudiantes. Quizá todo eso esté presente, pero como la autora afirma: “los maestros y profesores necesitan un conocimiento básico de teoría para producir prácticas significativas y para poder modificar sus prácticas según las condiciones en que las desarrollen”(p.13)

De ahí que resulte importante para los fines perseguidos por esta investigación, como para la labor docente en general, elegir un enfoque bajo cuyos lineamientos se dirija el proceso de enseñanza, se diseñen materiales o, simplemente, se realicen las clases.

El enfoque que esta autora nos ofrece, para la enseñanza de la lengua en la actualidad, es el enfoque comunicacional o comunicativo, y es el enfoque que se ha utilizado para realizar este proyecto. Marín (2008) afirma “si el propósito de los aprendizajes lingüísticos en la escuela es el mejoramiento de las competencias y de los desempeños de los usuarios, entonces el objetivo de estos aprendizajes debería ser siempre el desarrollo de la competencia comunicativa” pues en un sentido amplio esta competencia comunicativa “no

solo es la eficacia de un sujeto para comunicar su pensamiento, sino también la posibilidad que este sujeto tiene de “inscribirse” en su lengua, de hacerse responsable de sus enunciados”.(p.27)

Este sentido de la responsabilidad es el resultado necesario de la interacción entre el lector y el texto. María Cristina Martínez nos hace ver que el texto escrito es “interactivo”, puesto que: “el escrito crea un escenario discursivo en el que se ponen a funcionar fuerzas enunciativas entre los sujetos discursivos que intervienen en él”. (Martínez, 1999, p.129-147) Y como sucede siempre que entran dos sujetos en una relación de interacción, empieza a desarrollarse una situación comunicativa de comprensión y también, de compromiso.

La misma autora cita a Vygotski (1932) para recordarnos que: “lo esencial del lenguaje no son los sonidos, ni los gestos, ni las imágenes, ni las grafías. Lo esencial del lenguaje es la utilización funcional del signo y esto es lo que corresponde al lenguaje humano” (Martínez, 1997, p. 129-147). De ahí que este enfoque comunicacional atienda a la lectura y escritura como dos posibilidades de ampliar en los estudiantes este vínculo con otros seres humanos y por tanto, de mejorar la dimensión dialógica, es decir, destaca a todo acto discursivo como un acto preeminentemente social.

En el caso de la enseñanza del español, en el nivel medio (secundaria) se tiene como objetivo la transversalidad, puesto que la materia va encaminada a lograr que los usuarios de la lengua se desenvuelvan de forma adecuada, en cualquiera de las materias que integran el currículo del nivel medio, es decir, que su competencia comunicativa, la cual abarca todas las macrohabilidades lingüísticas: leer, escribir, hablar, escuchar; pueda ser empleada con eficacia en situaciones de comunicación que conciernan a otros espacios de conocimiento; pero, principalmente, que esta transversalidad tenga, como fin primario, la interacción.

De ahí la importancia de partir desde la conciencia de que tanto la lengua oral como la escrita, se van desarrollando a medida que el individuo va relacionándose en el mundo con otros seres humanos. Esto es, “que las características textuales y contextuales (...) tienen que ver con factores pertenecientes al contexto en el cual se desarrolla la comunicación: espacio, tiempo, modo, relaciones entre los sujetos, etc.”.(Niño, 2012, p. 29)

Entonces, para dar un correcto seguimiento al enfoque comunicativo, cabe tener presente que los estudiantes de este nivel ya no están aprendiendo el uso elemental de la lengua, es decir, que ya han superado la adquisición de estructuras básicas y que están desarrollando, como usuarios de la lengua, las habilidades comunicativas que ya poseen al igual que los conocimientos que han adquirido.

Además la escuela conduce al alumno hacia un uso más consciente de las palabras y de los mensajes, así como hacia un nuevo sentido de responsabilidad respecto al uso que realizan del idioma y de los alcances que pueden tener a través de él.

Para lograr esta meta, la enseñanza de la lengua debe realizarse, como ya hemos mencionado, a través de un enfoque comunicacional. Carlos Lomas expresa en la introducción del libro *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*, que deberá existir una:

Perspectiva comunicativa y funcional de la enseñanza de la lengua y la literatura [lo cual] supone una revisión de las tradiciones disciplinares y didácticas [para enfatizar] un trabajo escolar en torno a tareas cuyo fin sea de dominio comprensivo y expresivo por parte del alumnado de la variedad de usos verbales y no verbales que las personas ponen en juego, en situaciones concretas de comunicación (y) con arreglo a diversas finalidades. (Lomas, 1993, p. 10).

Lomas habla también de las dificultades que este enfoque entraña, puesto que frente a estas intenciones, a este afán por reflexionar y emplear nuevos métodos en la enseñanza de la lengua y literatura, nos encontramos “con un camino erizado de dificultades” (Lomas, 1993, p.11), en medio de un sistema que promueve, curricularmente hablando, un enfoque más conservador y centrado en aspectos tradicionales de enseñanza de la lengua, mientras que la tecnología continúa en un proceso voraz de transformación de los alumnos en consumidores de sus recursos y lejanos usuarios de las formas estéticas y artísticas de la lengua.

Carlos Lomas (1993) cita a Jean Paul Bronckart (1985), para quien:

La enseñanza de la lengua es una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar el sistema de comunicación-representación que constituye una lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórico-culturales. (p.18)

El mismo Lomas, en esta obra, afirma que el atender a un enfoque comunicativo, significa que en realidad el docente está más interesado en la diversidad de los usos verbales y que está consciente de que el acercamiento inicial que tendrán los alumnos a la lengua, es a través de situaciones comunicativas cotidianas. De ahí que resulte contradictorio llevarlos por el camino de “el análisis sintáctico, el conocimiento histórico e hiperformalizado de lo literario” (p.18). Camino que, si bien provechoso, no logra un involucramiento total del estudiante con los recursos que la lengua le ofrece.

Otro autor referido por Lomas (1993) es Luis González Nieto (1990) quien nos dice que es importante que los docentes que tengan verdadera conciencia de la importancia de que sus alumnos sean competentes en el uso de la lengua, necesariamente deberán:

(...) plantear la enseñanza de las lenguas de modo que las tareas de aprendizaje atiendan al fomento de las capacidades de expresión y comprensión del alumnado, actualizando competencias discursivas adecuadas a cada contexto y situación, y proporcionando a los aprendices estrategias de uso y reflexión metacomunicativa que hagan más adecuadas las acciones verbales y no verbales que en el uso deben producir y entender. (Lomas, 1997, p. 22)

En este proyecto se parte de esa búsqueda, para lograr el aprovechamiento del estudio de los textos líricos sugeridos por los programas de estudio, en favor de afinar las habilidades de comunicación de los alumnos. Para esto, este estudio comparativo y cuasi experimental buscó realizar un trabajo planificado en el aula basado en actividades de sensibilización, comprensión y producción de textos, para buscar, a partir de dos estilos de poesía- los mejores resultados en torno al desarrollo de procesos lingüísticos y comunicativos.

Es por eso que la base de este estudio fue este enfoque comunicacional o comunicativo. Este modelo que surge en los años setentas, centra su atención en los aspectos comunicativos de la lengua, entendiéndose por ellos, como hemos visto, a los significados culturales e ideológicos que adquiere una lengua en su uso cotidiano. Pérez Martín (1996) citado por Fernando Cerezal Sierra, habla de la transición entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa, pues la primera consiste en “las reglas y formas lingüísticas” y la segunda en “el conocimiento que capacita a una persona para comunicarse de manera funcional o interactiva” (Cerezal, 1997, p. 102). Podemos coincidir con este autor en que la única forma de lograr esta transición es promoviendo un uso reflexivo de la lengua. Para esto, deben tomarse en cuenta estos dos puntos:

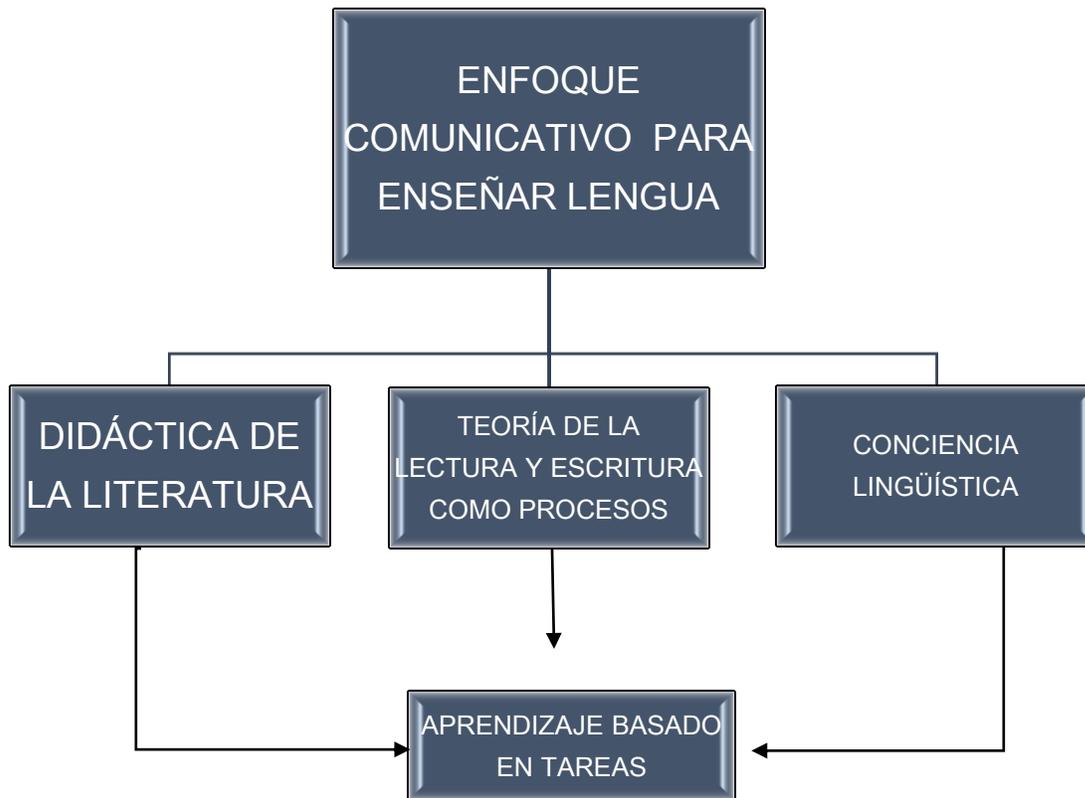
1. La necesidad de enfocarse en los significados de la lengua y no solo en la lengua como sistema.
2. El fomentar el manejo de todos los aspectos de la lengua en contexto.
(De ahí que este trabajo busque aproximar al alumno a una forma lírica

pero que le ofrezca esa proximidad con la lengua que utiliza cotidianamente)

2.2.1 El español y el desarrollo de la competencia comunicativa

El español es nuestra lengua materna y es a través de la lengua materna que emprendemos nuestras relaciones con los demás. Es por eso que, desde el programa oficial se hace énfasis en que los docentes deben enseñar a los alumnos a “usar la lengua”. Si partimos de un enfoque comunicativo para enseñar estos usos de la lengua, también necesitaremos de otros soportes teóricos. A continuación se ofrecerá una visión esquematizada de esos otros soportes teóricos que se han tomado en cuenta, en este trabajo de investigación.

En este proyecto, además del enfoque comunicativo, se trabajará a partir de otros tres apoyos teóricos y de una forma de aprendizaje. La distribución de los elementos se presenta en el siguiente esquema:



A continuación se revisarán cada uno de esos elementos y se justificarán dentro de cada una de las actividades propuestas, en la batería de ejercicios:

2.2.2 Didáctica de la literatura

Entendemos como didáctica de la literatura “al conjunto de lineamientos metodológicos que, a partir de la práctica en la escuela, se organizan para lograr no solo la enseñanza formal de la literatura sino también la manera de analizar, leer y comprender el texto literario” (Eguinoa, 1999, p. 2).

Bajo esta perspectiva, y en estos materiales, se verá cómo se tomaron en cuenta los aspectos que vinculan al texto poético con la actividad comunicativa, porque, actualmente, las teorías de la lengua conciben al texto literario como

“discursividad o como textualidad” (Marin, 2008, p. 22) pues pretenden ir más allá del análisis estructural, abarcando otros aspectos de éste. Para estas nuevas teorías, el texto literario está inserto en un contexto sociocultural y se despliega en situaciones específicas de comunicación, de ahí que otras disciplinas tales como: “la sociolingüística, la pragmática, la semántica, la morfosintaxis” (ídem) se ocupen también de su estudio.

Delia Lerner (2003) es otra autora para quien es indispensable un cambio de enfoque en la enseñanza de la lengua, y no dejar de lado la parte social de la lectura y la escritura. Para los fines de esta investigación, se ha valorado al texto literario (poema) pero sobre todo, se ha buscado llevar al alumno a una identificación con sus contenidos. Esto significa que se ha partido del texto (poema coloquial o clásico), pero se ha buscado “no reducir el objeto de enseñanza” solo al texto sino abarcar todo su entorno. (Lerner, 2003, p. 89)

Lo anterior coincide con lo que afirma Lomas (1993) respecto a que el texto no es una totalidad que contiene todo en sí misma, ni se trata de “una estructura autosuficiente que se basta a sí misma” (p. 97), por lo cual se debe valorar “el uso de los textos en situaciones concretas, (así como) el arreglo a finalidades diversas que hacen los interlocutores en sus actos de interacción cotidiana” para así llevar a los alumnos a una comprensión más amplia de su mundo.

2.3 Teoría de la lectura y escritura como procesos

En este apartado se hablará de la comprensión de los procesos de interpretación en la lectura de los poemas, además del proceso que se seguirá en la producción de textos nuevos, es decir, las teorías de lectura y escritura como procesos bajo un enfoque comunicativo.

2.3.1 La lectura como proceso, en este estudio.

La lectura de poesía, posee características muy particulares, pues sin duda, permite alcanzar una comprensión lectora basada en lo inferencial y en la recreación del mundo expresado en el poema, según afirman Sánchez Rojas y Víquez (1997), citados por Méndez (2006):

Lo que necesitan los alumnos es la posibilidad de contar con buenos y agradables textos que despierten su interés, y guías de lectura que sean capaces de ejercitar todas sus capacidades mentales. Por lo tanto, a la hora de orientar el proceso se deben tomar en consideración los niveles para construir guías de lectura o propuestas de lectura que contemplen en su totalidad al texto y no únicamente su nivel literal (p. 142).

Es por esto que se deben realizar actividades receptoras previas, en las cuales se garantice que el alumno recibirá la información que le permitirá identificar las características básicas de los textos poéticos, desde su ubicación dentro de los géneros literarios, hasta su identificación formal y de contenido, es decir, deberá reconocer la estructura en versos y estrofas y la expresión de emociones, sentimientos y sensaciones o puntos de vista subjetivos, que casi siempre se presentan en ellos.

Porque la lectura de poesía no se realiza como un acto primario y meramente denotativo, sino que se debe dar a partir de una verdadera relación interactiva o de diálogo entre el lector y el texto.

Kenneth S. Goodman, dice que: “para comprender el proceso de lectura, debemos comprender de qué manera el lector, el escritor y el texto, contribuyen a él” así como “para comprender lo que hacen los lectores debemos comprender las características de los textos con los que están interactuando” (Ferreiro, 1990, p.19-20). Para el diseño de los materiales incluidos en esta investigación, se tomaron en cuenta tanto la relación entre los lectores y los textos (poesía coloquial y poesía tradicional) como las características que cada uno de estos

textos posee y el proceso seguido en su lectura, comprensión y asimilación de contenidos.

Para Goodman, en este proceso de lectura es importante reconocer y tomar en cuenta la existencia de: "(...) la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales" (Ferreiro, 1990, p. 18). Tener estos elementos permite, sin duda, completar de la mejor forma dicho proceso.

Porque sabemos que el acto de leer es un acto complejo que demanda del lector mucho más que solo la capacidad de ir recorriendo con la vista una serie de signos, sobre el papel, y que si bien todavía en las escuelas resulta una condición impuesta el que se realicen de manera constante pruebas de lectura de rapidez y de dicción, a la par de las pruebas de comprensión, podemos decir que se trata sin duda de tres habilidades diferentes: la primera entraña simplemente la capacidad de recorrer con velocidad un texto y la segunda, es la capacidad que el alumno posee de articular adecuadamente las palabras, en función de la velocidad con la cual trata de leer.

Sin embargo, la tercera habilidad: la comprensión lectora, no se encuentra vinculada a las otras dos, puesto que, el proceso auténtico de comprensión lectora, parte de principios distintos en los cuales la forma en la que se lee, no determina el conocimiento que se puede obtener de un texto.

Para Goodman, existe solo un proceso de lectura y lo que hace la diferencia entre la comprensión alcanzada por un alumno y otro, es precisamente el grado de identificación que se establece con el texto. El texto, nos dice él, "debe ser procesado como lenguaje y el proceso debe terminar como construcción de significado. Sin embargo, no hay lectura y los lectores no logran formar significados, sin utilizar el proceso" (Ferreiro, 1990, p. 18)

Si bien ya la escuela no promueve al acto de la lectura solo como la sublime elevación de la voz, con escasa comprensión, todavía hay quienes privilegian estos aspectos anacrónicos de la lectura. De la misma forma -como ya se mencionó arriba- las pruebas de lectura, partiendo de textos elegidos sin ningún criterio -por lo menos en apariencia-, demandan una precisión en la pronunciación de palabras, a gran velocidad, a la par que se comprenda la lectura. Este autor afirma que al parecer no se tiene claro todavía (o por lo menos no se ha mostrado suficiente interés ni curiosidad) que la lectura y escritura son instrumentos que permiten a los lectores tener una nueva perspectiva del mundo, es decir, que a través del texto, los alumnos pueden construir nuevos significados.

También de acuerdo a Goodman, (1996) la lectura es un proceso en el cual el lector va construyendo significados a partir de tres elementos principales (Marín, 2008, p. 230):

- Sus conocimientos previos conceptuales.
- Sus conocimientos previos letrados
- Las claves lingüísticas y textuales que le da el texto

Es por esto que la lectura debe enfocarse desde dos puntos de vista: el psicológico y el sociológico. El propio autor nombra a su modelo como: “Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística” (Marín, 2008, p. 230). Lo transaccional se refiere a la transacción que hay durante el proceso de la lectura: “el lector construye un texto a través de diferentes transacciones del texto impreso, y durante el proceso de entrar en transacción con el texto, sus propios esquemas también sufren una transformación a través de la asimilación y la acomodación que describe Piaget.” (Marín, 2008, p.230).

La misma autora, al citar a Goodman, nos hace ver que en la dimensión socio psicolingüística a la que él se refiere, estaría tomando en cuenta una

concepción sociocultural de la lengua, la lectura y la escritura, es decir, el universo referencial del lector que le han permitido desarrollar sus propios esquemas cognitivos.

Las etapas en las que este autor divide al proceso de lectura son las que se tomaron en cuenta para el diseño de estos materiales y son las siguientes:

1. Captación de la señal gráfica
2. Predicción: El cerebro se anticipa y predice, busca un orden y significado
3. Confirmación: El cerebro verifica las predicciones que se hizo
4. Corrección: El cerebro reprocessa la información cuando encuentra inconsistencia en ella o cuando no logra confirmar sus predicciones.
5. Terminación: El cerebro finaliza la lectura cuando la información ha sido comprendida y asimilada en su totalidad.

A continuación, se explicará cómo se consideraron estas etapas en la elaboración de los materiales empleados en este proyecto.

2.3.2 Aplicación de la teoría de la lectura como proceso a la lectura de poemas.

Los primeros aspectos mencionados por Goodman, serán retomados en la primera fase de las actividades propuestas con el nombre de PRELECTURA. Con esto nos referiremos al verdadero inicio del acto de la lectura, en el cual debe tomarse en cuenta que el lector empieza a activar sus referentes desde antes de empezar a leer, pues como varios autores afirman (Goodman entre ellos), la lectura inicia desde que el lector empieza a recibir los primeros referentes cognitivos en relación al texto y termina conforme este mismo lector va consolidando sus expectativas respecto a lo leído. Es por eso que podemos hablar del dinamismo progresivo de la lectura, que justifica la teoría que afirma que la lectura es un proceso, es decir, el resultado de un encadenamiento de fenómenos.

Entonces, podemos inferir que el objetivo principal de todo material que esté orientado a mejorar la habilidad de la lectura, debe buscar el desarrollo de ese proceso.

Porque si bien el estudiante desde su educación temprana aprende a leer, este acto de lectura va mejorando a lo largo de los siguientes años de formación académica. Es en este tiempo cuando el alumno continúa integrando su input lingüístico, llenándose de experiencias y referentes, y por tanto, la evolución de sus habilidades lectoras sigue evolucionando a la par de esta integración.

Como afirma Cots (2007), los estudiantes tiene solo dos motivaciones para continuar esta evolución de sus habilidades lectoras: la primera es una motivación extrínseca¹² pues lo hace simplemente porque se le ha impuesto en la escuela; y la segunda es una motivación intrínseca¹³, porque el alumno ya posee el hábito de la lectura y lee por placer. Hasta ahora, no se ha logrado vincular a la lectura académica con la lectura por placer y es frecuente para los docentes de lengua enfrentar comentarios de descrédito respecto a las lecturas que se realizarán en clase.

Por otro lado, es claro que los libros de texto y la práctica docente en general, orientan al ejercicio de lectura hacia el logro de propósitos sociales sin tomar tanto en cuenta la motivación. Así pues, la guía para el maestro son los programas oficiales y a partir de ellos, debe emprender el reto de enseñar al

¹² La motivación para los alumnos es inminentemente extrínseca con implicaciones normalmente negativas. En los casos en los que los alumnos no están internamente motivados por hacer bien las cosas, la única forma de motivarlos es echar mano de recompensas –o sanciones- externas. López, F. *La motivación en nuestras aulas*. 2009, p. 2.

¹³ Para que una persona esté intrínsecamente motivada hacen falta dos condiciones (Ryan, Connel y Deci) a. que la realización de la tarea sea ocasión para percibir o experimentar que es competente, que permita ejercitar las propias posibilidades sin aburrimiento ni ansiedad. b. que se dé la experiencia de autonomía. Ídem.

alumno a leer bajo diferentes modalidades, sin siquiera saber que cada una de ellas necesitará del desarrollo de distintas estrategias.¹⁴

La eficacia de las estrategias está relacionada con la forma en que se guía al lector hacia los elementos más importantes del texto. Goodman nos dice que: “el lector debe seleccionar de estos índices solo aquellos que le son más útiles (...) pues si los lectores utilizan todos los índices disponibles, el aparato perceptivo se sobrecargaría de información”. (Ferreiro 2007, p.21)

Para los fines de este estudio, se diseñaron materiales que buscaron señalar ciertos aspectos considerados importantes en relación a lo leído. Por ejemplo, otorgar de sentido inicial al texto (en la prelectura), sensibilización a la lectura en voz alta (lectura-decodificación) y posteriormente, estrategias que destacaran los elementos culturales contenidos en el poema. Es decir, se buscó seguir un proceso y vincular al estudiante con el texto poético en cada una de las etapas de la lectura; porque el esfuerzo en torno a la realización de estas actividades, inició desde la prelectura o anticipación, pero debe continuó hasta llevar a los estudiantes al proceso final de comprensión y reflexión.

En el caso de los textos elegidos para este proyecto, se buscó, a través del tratamiento pedagógico, el provocar los referentes cognitivos de los alumnos, es decir, empezar por esta movilización de sus referentes. Posteriormente, se involucraron algunos referentes afectivos y también se ofreció, a través de los materiales, una motivación especial (vinculada a estos referentes afectivos) para guiarlos hacia el ejercicio de escritura.

Es entonces conveniente empezar a hablar del ejercicio de escritura, que significó el culmen de las tareas propuestas, y del enfoque teórico que se tomó en cuenta para la realización de las tareas que integran este material.

¹⁴ Para Goodman: “Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información”. (Ferreiro, 2007, p. 20)

2.3.3 La escritura como proceso

Sabemos, si nos asomamos a las propuestas teóricas recientes, que la escritura tampoco es una actividad que se realice de golpe. No escribimos si no tenemos una razón o una necesidad comunicativa. Entonces, los estudiantes tampoco desean escribir por escribir, salvo los apuntes de clase. Si se habla de la dificultad que enfrentan los escritores cuando se topan con la “hoja en blanco”, ¿cómo no hablar de la ausencia total de motivación de los estudiantes adolescentes, cuando se les pide, desde la clase de español, simplemente que escriban? La escritura, decíamos, no es algo que resulte de golpe y menos, es algo que surja de la ausencia total de razones y motivaciones.

En la escuela se busca, con frecuencia, que los alumnos escriban. Y aunque desde hace algunos años se habla en diversos enfoques teóricos de la importancia que debe tener para los estudiantes el escribir, por lo general, al igual que en el caso de la lectura, se da por hecho que después de la formación básica, los estudiantes “ya saben escribir” y entonces se torna criticable el hecho de que no sean capaces de crear textos originales.

Los estudiantes pueden escribir pero les resulta muy difícil el comunicarse por escrito. Escriben porque se les pide en el contexto del aula, pero la mayoría de los casos solo copian textos, es decir, que reducen al ejercicio de la escritura a una actividad mecánica y no creativa.

Y es que entre los problemas que enfrentan los estudiantes es la falta de actividades que los lleven a conducirse como escritores. Incluso un alumno podrá decirse lector, pero no se asume como escritor, lo que da idea del alejamiento de esta actividad con el resto de las actividades cotidianas y académicas. Y es que esa conciencia de la autoría y el sentido de la responsabilidad que poseen los escritores en relación a sus producciones, sería deseable en el ámbito escolar, pues haría que los estudiantes estuvieran más

comprometidos con sus producciones escritas. Por el contrario, estas producciones académicas, constituyen para los jóvenes autores, una escritura ajena, repetitiva, mecánica, o basada en la duplicación de estructuras o modelos previos y por lo tanto, ajenas a toda motivación.

Si bien en este diseño de materiales se busca partir también de modelos, es decir, de poemas; se busca motivar a los alumnos a tomar solo el esqueleto del modelo y nutrirlo de sus vivencias. La escritura basada en modelos literarios otorga esa ventaja: se trata de tomar como punto de partida un texto coherente, bien estructurado y que cumple con una función (expresiva y emotiva, en este caso) y a partir de él, vaciar la riqueza de la subjetividad que todo ser humano posee.

En cuanto a las etapas que componen este proceso de escritura, si tomamos en cuenta teorías recientes, tenemos la preescritura, la escritura y la revisión y corrección que se dan en la etapa de la post escritura. A continuación se explicarán cada una de estas etapas:

1. La preescritura es, sin duda, uno de los aspectos más importantes dentro del proceso de escritura. La preescritura se encuentra, precisamente, en el momento previo de iniciar el ejercicio de escritura, propiamente dicho.

Desde que Flower y Hayes propusieron su teoría de la escritura como proceso, en la década de los ochenta, quedó claro que aquel que va a escribir necesita tener un punto de partida. Entonces, “es tarea del profesor proporcionarle un abanico de posibilidades, sobre todo si es una composición que se ha de desarrollar en el salón de clases” (Benítez, 2006, p. 59)

Porque en el momento en el que alguien va a escribir algo, desde el ámbito académico, pesa más la sensación de obligatoriedad y se pierde de vista que lo

que se está escribiendo va dirigido a alguien y esto, necesariamente repercute en las características del escrito. Flower y Hayes afirmaban que:

“Los escritores expertos tenían en cuenta las características de la audiencia del texto: dedicaban más tiempo a pensar en las impresiones que esperaban provocar, a escoger la forma de presentarse ellos mismos al lector (escoger el registro y el tratamiento adecuados) en pensar en las cosas que le podían interesar o en las informaciones que necesitaban saber, etc.” (Cassany, 1993, p. 102-103).

También afirma Cassany (1993) retomando a Flower y Hayes, que esta conciencia de la audiencia “ayuda a los escritores a generar ideas durante la composición” (p.103). Esto significa que “el 60% de las ideas nuevas que tenían los escritores expertos nacían como respuesta a la situación de comunicación planteada, por el contrario, en el caso de escritores principiantes, el 70% de las ideas nuevas dependían del tema y el 0% de la situación de comunicación”.

Si tomamos en cuenta que los escritores expertos requieren de mayor tiempo para reflexionar acerca de la audiencia y la situación comunicativa, debemos considerar que las actividades realizadas en esta batería de ejercicios se llevaron a cabo en el lapso de una hora de clase (50 minutos), por tanto, si bien se busca promover también este primer momento de conciencia en los estudiantes, antes de emprender el proceso de escritura, la sujeción al problema del tiempo, permitió generar secuencias de tareas en las cuales apareciera, por lo menos de forma sugerida, una imagen de receptor, a quien se dirigiría el escrito realizado.

2. El ejercicio de escritura, propiamente dicho.

Este ejercicio se da a la par de un ejercicio de relectura, según Cassany (1993). Porque los escritores entre más experimentados sean, más pausas hacen, al estar redactando, tanto para releer lo que han escrito e ir revisando la coherencia del texto, como para determinar la forma en que lo continuarán.

Dentro de esta etapa de elaboración del texto, los estudiantes:

1. Aplican un proceso de composición eficiente.
2. Controlan los pasos del proceso de escritura (generar ideas, hacer correcciones, etc.)
3. Transfieren sus conocimientos e ideas a palabras.
4. Conocen las convenciones del discurso: variedad y registro.
5. Conocen las convenciones mecánicas: ortografía, mayúsculas, puntuación.

(Tomado de Cassany, 1993, p. 126)

Esto es, que todos los elementos que han recibido previamente, se deben transformar en oraciones fluidas, en texto coherente. En este caso, en un poema en el que se puedan reconocer los elementos lingüísticos y emotivos que han sido presentados desde el texto modelo.

Dentro de esta etapa, hemos considerado también a la escritura como un proceso recursivo. Es decir, que no podemos considerar a la escritura como un proceso lineal, puesto que la estructura planteada al principio, no se mantiene intacta y va sufriendo cambios. Incluso, hay ocasiones en que el producto final se distancia considerablemente de la idea inicial.

Como se dijo anteriormente, Flower y Hayes descartaron esta idea de que la escritura se da de manera lineal, y si bien ya otros autores habían hablado de la existencia de que tres etapas conformaban el proceso de escritura: la preescritura, la escritura y la revisión, estos autores hablan de la *recursividad*.

Esta recursividad consiste, según Cassany (1993) en un proceso contrario al proceso lineal que se sigue (o pensamos que se sigue), de manera tradicional.

Esto significa que la escritura es cíclica y que el escritor “puede interrumpirse en cualquier punto y empieza de nuevo”. (p. 106)

Cassany también cita a Pianko (1979) para sustentar esta idea de la recursividad, del ir y venir a lo largo de la creación escrita, él dice que:

“los buenos escritores mientras releen lo que han escrito, descansan para planificar lo que escribirán a continuación, repasan nuevamente lo que han escrito para comprobar si estos planes se ajustan al escrito y después se detienen otra vez para reformularlos”.

(Cassany, p. 105)

Este ir y venir en el proceso de creación de un texto, se ajusta más a un enfoque creativo que a uno tradicional. Para autores como Emilia Morote (2014):

la escritura creativa puede servir para ese desarrollo no solo de la creatividad, sino de esta al servicio del desarrollo integral de la persona. Puede ser útil no solo para afrontar de manera diferente la enseñanza de la asignatura de lengua castellana y literatura, sino para procurarnos una nueva metodología con la que buscar el desarrollo íntegro del estudiante, en tanto que persona con inquietudes “artísticas” que, entre otros objetivos y principios epistemológicos, desea “contagiar” esto mismo a sus futuros alumnos. (p.2)

3. La etapa de la corrección

Se corresponde con la misma etapa de la escritura. Podemos ver esto, pues al mismo tiempo que se escribe, se corrige y se reorganiza la estructura y el sentido mismo del texto. Si bien, podemos considerar que dentro de esta última etapa también estaría incluido un último momento, una especie de edición final en la cual el escritor realiza una revisión de lo escrito.

2.3.4 Aplicación de la teoría de la escritura como proceso, a la creación de textos líricos coloquiales.

Marta Marín (2008) nos habla de las implicaciones pedagógicas de la teoría de la escritura como proceso. Para esta autora, los enfoques didácticos que pueden darse al proceso de escritura, se deben precisamente a los distintos momentos recursivos que la constituyen, es decir:

A los procesos de escritura propiamente dichos. Estos procesos equivalen a lo que algunos modelos anteriores llaman pre-escritura, escritura y edición. El modelo procesual como se ha dicho, rechaza la idea por etapas y reemplaza su denominación por planificación, traducción y revisión. Otros autores proponen preparación, puesta en texto o escritura y edición. (p.283)

En este proyecto se utilizarán los nombres de pre-escritura, escritura y a la etapa final se le designará como post-escritura. Cada etapa estará enfocada en lo siguiente:

ETAPAS	ENFOCADA EN:
Pre-escritura	Está vinculada a la última etapa de la lectura, es decir, la comprensión general del texto modelo. Aquí se busca generar inferencias en relación a la idea central de lo leído, además del involucramiento con experiencias personales.
Escritura	Se busca promover en ellos identificación con el texto y con la escritura. Al pedirles que lo dediquen a una persona real y en una situación que hayan vivido, se busca que comprendan las motivaciones del escritor. También se busca promover mayor libertad creadora, a partir de darles un material cotidiano (u otros recursos) que permitan generar un contexto de informalidad para la creación literaria.

Post – escritura	Se conducirá a los estudiantes a la presentación de sus textos bajo diferentes condiciones: lecturas en plenaria, presentación frente al grupo, etc. No habrá proceso de corrección o edición, pero sí se realizarán comentarios posteriores a cada una de las modalidades de presentación, para que funcionen como retroalimentación del trabajo presentado.
------------------	---

Como puede verse en la tabla anterior, los materiales diseñados parten de la comprensión de lectura y de la movilización de referentes cognitivos y afectivos. Posteriormente, se busca generar en el estudiante la imagen de un destinatario real. Para cerrar el ejercicio de escritura, ellos mismos leerán el trabajo de sus compañeros, o el trabajo será expuesto para que todo el grupo pueda leerlo. Esto, permitirá a los estudiantes sentir el compromiso del autor y tomar conciencia de que estarán dirigiendo su trabajo a alguien más.

No se realizó el trabajo de revisión y reescritura como tal, principalmente porque se buscó que todas las tareas se realizaran en el tiempo de la clase, pero sí se buscó que en esta última etapa y a partir de los comentarios entre pares, los alumnos tuvieran una retroalimentación y alcanzaran un grado de conciencia distinto respecto a sus trabajos, más allá de las entregas tradicionales de ejercicios escritos en los cuales el único receptor es el maestro, quien muchas veces solo hace anotaciones al margen de los trabajos.

En el caso del poema visual, además, se buscó presentarlo en público y frente a toda la generación del tercer grado. Esperando así que el nivel de compromiso

aumentara y que en el resultado, pudiera verse que los alumnos cuidaron más los elementos que componen la escritura.

En cuanto a la cuestión temática, se brindaron elementos que ayudaran a los alumnos a identificar el tema acerca del cual escribirían, pues no podemos olvidar que “el proceso de elaboración de un texto sobre un tema que interesa a la persona que escribe es, en sí mismo, y como mínimo, motivador” (Cots, 2007, p. 94). Posteriormente, las actividades brindaron elementos a los estudiantes para proveerlos de recursos que les permitieran consolidar el texto que escribirían.

Estos elementos aparecieron en las llamadas estrategias de apoyo y que aquí se pretenden insertar en las tareas diseñadas. Cada una de ellas atendió principalmente a las deficiencias que los estudiantes pudieran tener en cuanto a los contenidos de los poemas coloquiales. Por ejemplo, se buscó impulsar la generación de ideas, haciendo que los estudiantes reconocieran los referentes culturales contenidos en los textos.

También se apoyó a los alumnos para que reconocieran los vocablos o las imágenes poéticas que entrañaran cierta dificultad interpretativa, a través de relacionarlas con imágenes o palabras conocidas por ellos.

En algunos casos, se dividieron las tareas de manera que las etapas de la recursividad se vieran acentuadas y los alumnos aprendieran a jerarquizar, ordenar o simplemente, posponer el momento de la escritura. Es decir, que se les condujo hacia mecanismos de escritura utilizados por escritores con más experiencia, para que sus textos fueran producto de una emoción y posteriormente de un ejercicio de reflexión y compromiso.

2.4. La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas

El concepto de conciencia lingüística puede entenderse como:

“conocimiento de la facultad humana del lenguaje y del papel que desempeñan los usos lingüísticos en la construcción del pensamiento, en el aprendizaje cultural y en la vida social (de ahí que) la conciencia lingüística (podría ayudar) al alumno a identificar el estrecho vínculo entre las formas lingüísticas y las funciones comunicativas del lenguaje.” (Cots, 2007, p. 10).

Esto significa que, podemos hablar de una conciencia lingüística desde que los estudiantes se reconocen como hispanohablantes, hasta el ejercicio de reflexión y conciencia respecto a todos los aspectos lingüísticos que reciben durante su formación académica. Así pues, en tanto se haga uso del criterio, del juicio y de la razón, (lo opuesto a una enseñanza mecanicista y repetitiva) podemos considerar que todo acto de lectura y escritura, es un acto de conciencia lingüística.

2.4.1 La conciencia lingüística en la enseñanza del español

“A menudo la lengua ha sido estudiada como si fuera un cadáver...” Así inicia Carlos Lomas, el libro que lleva como título: *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. (Cots, 2007, p.7) Los contenidos de este libro han nutrido este aspecto teórico que faltaba explicar y que se incluyó como parte medular de este proyecto.

Lomas se refiere con esta frase a un problema que ha sido comentado desde el principio: el afán de los profesores por escindir el estudio de la lengua y la literatura de forma tajante, como si el mundo de los aspectos formales de nuestra lengua se encontrara diametralmente opuesto a las obras literarias. Esto solo provoca que esa conciencia que el estudiante debe tener de su propia lengua, se ve también dividida, pues los temas parecen ser ajenos entre sí

mismos y lo que es peor, ambos contenidos: los lingüísticos y los literarios, resultan completamente distantes del entorno social real de los alumnos.

Es importante entonces, fomentar esos vínculos desde el aula, desde las actividades de clase. Si bien, la presentación de los programas oficiales al parecer pretenden involucrar todos los contenidos en la creación de textos, que aparentemente serán útiles para el alumno, aún no logra establecerse esa reflexión que pretende la conciencia lingüística, en el alumno que lee y escribe, para que en verdad lo haga disponiendo de sus habilidades lingüísticas y así mejore la comunicación que establece con los demás, con su entorno.

Los objetivos del desarrollo de la conciencia lingüística, de acuerdo con Cots (2007, p.21), son los siguientes:

1. Proporcionar coherencia al currículo escolar.
2. Facilitar un marco y una terminología únicos para discutir cualquier aspecto relacionado con la lengua (ya sea la lengua materna, extranjera o clásica).
3. Promover que el alumnado se plantee cuestiones relacionadas con la lengua y pueda combatir el prejuicio lingüístico.
4. Proporcionar herramientas que permitan al alumno una mayor efectividad en el aprendizaje, principalmente fomentando un aprendizaje de tipo exploratorio.

Es claro entonces que el papel del docente para incentivar o motivar a esta conciencia lingüística, se encuentra principalmente en el quehacer cotidiano, puesto que, a partir de ahí, se deben diseñar modelos pedagógicos que conduzcan al alumno a esta asimilación, reflexión y análisis de su propia lengua.

La propuesta en los programas oficiales, si bien pretende que los alumnos generen textos que tengan cierta validez o repercusión social, pocas veces resultan aplicables en el aula, puesto que para los jóvenes estudiantes de secundaria, un reglamento, un instructivo, una antología, resultan documentos tanto ajenos, como poco atractivos. Y aún más extraños les resultan las crónicas de la Conquista, los cuentos del Romanticismo, o los poemas del Renacimiento.

Esto, se debe entre otros factores a la intencionalidad que poseen los diferentes tipos de textos, pues es claro que a los estudiantes no les resulta sencillo distinguir los valores intrínsecos de los textos literarios y no literarios, ni tampoco encuentran esa intencionalidad con la que fueron creados y por tanto, no pueden ellos mismos generar textos con un propósito creativo o comunicativo real. Es verdad que se pretende que los alumnos escriban para “alguien”, que sean responsables de su propia escritura y conscientes de lo que están comunicando, pero la mayoría de las veces, las actividades de clase, los planes y programas de estudio, se quedan en el plano ideal; y los textos escritos se hacen más por “salir del paso”, que por tratar de generar realmente una emoción, o transmitir un mensaje real.

La intencionalidad en el acto de la creación de poemas, fue uno de los factores cuya motivación se buscó en estos materiales. Pensando en que si se genera en el estudiante una intención expresiva, anclada en un recuerdo o situación personal, el texto producido debería parecerse al texto lírico tomado como punto de partida. De ahí que la poesía coloquial se haya utilizado como recurso ideal para promover esta conciencia lingüística, pues muchos de los poemas pertenecen a otras hablas de nuestro idioma español y esto pudo brindar a los estudiantes una perspectiva contrastiva, la cual, como afirma Cots (2007, p. 24) “es coherente con el enfoque constructivista en que se basa el currículo escolar”, y le permite identificarse y conocer otras formas de expresión de su propia lengua, de su entorno inmediato, pero también, de remotos lugares.

2.4.2 La conciencia lingüística y el reconocimiento del género.

Jean Paul Bronckart (2007, p.79) afirmó que “Toda producción textual implica algunas elecciones respecto de la selección y combinación de los mecanismos estructurantes y también operaciones cognitivas y sus modalidades lingüísticas de realización. Desde esta perspectiva, los géneros de textos son el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades momentáneamente cristalizadas o estabilizadas por el uso”. Esto nos permite comprender que, una forma de dividir el universo de las producciones escritas o de los textos escritos es, precisamente, tomando en cuenta estos mecanismos estructurantes y esas configuraciones de elección que nos conducen a generalizar respecto a sus características.

Para Brinker (1988), citado por Ciapuscio (2005, p. 31-48) "Las clases textuales son esquemas válidos, convencionalmente, para acciones lingüísticas complejas y pueden describirse como combinaciones típicas de rasgos contextuales (situacionales), funcional–comunicativos y estructurales (gramaticales y temáticos). Se han desarrollado históricamente dentro de la comunidad lingüística y forman parte del saber cotidiano de los hablantes; si bien poseen un efecto normativo, facilitan por otro lado la tarea comunicativa, en tanto brindan a los participantes de la comunicación orientaciones más o menos estables para la producción y recepción de textos".

Como puede verse, resulta particularmente difícil establecer una identificación y clasificación claras, a partir de los géneros. Es verdad que, en este tiempo y espacio en el que vemos cristalizadas las condiciones que nos llevan a distinguir un género de otro, no podemos negar que, tanto el lector, como el escritor de un determinado género, pueden reconocer los elementos que lo enmarcan y, por tanto, reproducirlos, puesto que el género “responde a necesidades sociales y comunicativas específicas (y posee) realidad cognitiva

en tanto es empleado por los hablantes para sus tareas comunicativas” (Ciapuscio, 2005, p. 31-48)

Cabe recordar que en el caso de que se utilicen textos literarios en el aula, los estudiantes llegarán a ellos como alumnos y no como lectores; esto significa que el esfuerzo está en cambiar esta perspectiva para que su conocimiento y sus expectativas vuelvan a ser más sensitivas y más emocionales, como cuando se aproximan al texto de forma ajena al ámbito escolar. Pues es bien sabido que los estudiantes tienden a desacreditar un texto literario casi de inmediato, porque lo sienten investido de obligatoriedad.

Si bien puede parecer que el género lírico, es decir, la poesía, es el género menos demandado por los lectores en general y por tanto, también por los docentes, no podemos negar que este tipo de texto más que ningún otro nos ofrece la posibilidad de introducir al alumno en un tipo de textos que le permitirán más que otros, el expresar sus experiencias personales y sus sentimientos y emociones, desde una perspectiva muy personal, incluso, íntima. De ahí la importancia de trabajar la conciencia lingüística de los estudiantes desde el principio: que ellos identifiquen que el poema es un tipo de texto formal sí, pero también libre; muy antiguo sí, pero también muy actual; complejo a veces, pero también tan accesible como para que los estudiantes encuentren en él, un espacio, un motivo y una posibilidad para decir algo que realmente quieran decir.

2.4.3 La conciencia lingüística y los géneros, en los materiales.

Antes de iniciar la secuencia de tareas, se darán tres clases previas a los estudiantes. Una de ellas se encuentra encaminada, precisamente, al reconocimiento del género lírico y sus características.

Si bien es frecuente identificar dentro de la educación literaria que reciben los estudiantes en la actualidad, la recurrencia de modelos que corresponden a poemas clásicos, es decir, de épocas pasadas; esto hace que los materiales

literarios basados en poemas, resulten un material distante al tiempo y espacio en que viven los estudiantes. En el caso de los materiales basados en poesía coloquial, aquí propuestos, lo que se buscó es que efectivamente, los alumnos reconocieran los elementos integradores del texto lírico, sin importar la época a la que pertenecieran, pero que supieran que en la actualidad estos mismos textos no obedecen a ese rigor de construcción y que preservan solo algunos de esos elementos, de forma esencial, pero no idéntica.

Esto sucede en el caso de la rima, por ejemplo: se puede mostrar al alumno este elemento en los textos tradicionales, pero diciéndole que lo esencial en el poema no es precisamente la coincidencia absoluta entre vocales y consonantes después de la sílaba tónica, es decir, utilizar necesariamente rimas consonantes o asonantes, sino más bien, que los poemas debe preservar la armonía, a través de la musicalidad y el ritmo.

Y así, a partir del reconocimiento de cada una de las características del género, los estudiantes pudieron estudiar los poemas (tanto coloquiales, como tradicionales) como textos con sentido completo y unidad, además de comprender la coherencia y la cohesión que los permean y constituyen.

Para Cots (2007) el aprendizaje conceptual (en este caso, del concepto género) también es importante puesto que, “es necesario que las actividades de conciencia lingüística promuevan una variedad de procesos cognitivos de alto nivel como por ejemplo: la resolución de problemas, la formulación de hipótesis, frente a actividades más mecánicas como la repetición o la memorización” (p.24).

Los alumnos necesitan además tener conciencia de lo que están aprendiendo, de ahí que es importante que se sientan informados y conocedores respecto a varios temas. Pero también es importante que sean capaces de trasladar este conocimiento hacia otras áreas de conocimiento y ámbitos

sociales en los que se encuentren inmersos. La poesía coloquial les ofrece la posibilidad de asimilar los conceptos relacionados con los temas del programa oficial, respecto a los textos líricos tradicionales. También los involucra con patrones culturales similares, vivencias, sentimientos, a través de las actividades diseñadas y los poemas elegidos. Finalmente, se hace un replanteamiento acerca de lo que “ya sabían” de la poesía y lo que saben ahora y entonces, con mayor conocimiento crítico, más lecturas y una participación directa en la escritura de poesía, entonces, ellos empiezan un ejercicio de escritura más consciente y quizá, más placentero.¹⁵

Los aspectos que se buscó alcanzar, a partir del tratamiento didáctico del poema lírico como género, son los siguientes:

1. Que los estudiantes distinguieran la función connotativa de la lengua y su uso en los poemas.
2. Que los estudiantes distinguieran los recursos formales que integran al poema en general: verso, estrofa, ritmo, rima.
3. Que el grupo experimental identificara los recursos que distinguen al texto poético coloquial.
4. Que, a través de la lectura, los alumnos identificaran los elementos de coherencia y cohesión en el poema lírico.
5. Que a través de las tareas, los alumnos pudieran producir (reconociendo el modelo primero y luego contribuyendo a la creación con sus propios

¹⁵ Las rúbricas que se han diseñado para evaluar las actividades de esta batería de tareas, tienen como objetivo también valorar la forma en que ellos se han apropiado de algunas palabras y del tema en general. Si bien, como en todo este tipo de actividades, mucho de lo que se logra, se queda únicamente como parte de las apreciaciones del maestro.

referentes del mundo) un texto poético coloquial (en el caso del grupo experimental) y un texto poético tradicional (en el caso del grupo de control)

2.5 Aprendizaje basado en tareas

El enfoque basado en tareas ha sido utilizado con mayor frecuencia, a partir del uso comunicativo de la lengua, es decir, desde una perspectiva en la cual se enfoca más el poder significativo de la lengua, aun por encima de la lengua como sistema lingüístico, es decir, que “la comunicación se presenta a los alumnos (...) de una manera global para que ellos trabajen con los elementos de la comunicación de manera integrada, como ocurre en la vida real”. Este es un enfoque reciente dentro de las tendencias didácticas contemporáneas y se eligió para este proyecto pues se considera que involucra “funciones comunicativas, estructuras gramaticales y un léxico específicos” (Cots, 2007, p. 64).

Toda tarea, de acuerdo a Cots (2007) debe cumplir con dos características fundamentales:

1. La lengua se usa (o debe usar) para la comunicación. El foco se encuentra en el significado más que en la forma.
2. Siempre hay un producto final que es específico, tangible, real. Las actividades de clase tienen una razón de ser (un porqué) y una finalidad (un para qué). (págs.64-65)

Este mismo autor habla del carácter vivencial del aprendizaje basado en tareas. Para él, las actividades a realizarse bajo esta perspectiva, deben integrar de forma adecuada todos los ejes que integran el proceso de aprendizaje; con ellos se integrará la secuencia de aprendizaje cuyo carácter debe ser lo

suficientemente motivador, para asegurar la participación activa de los estudiantes hasta el final.

A continuación se dará una semblanza de la evolución de este aprendizaje, para valorar la forma en la que fue empleado en este diseño de materiales y para verificar si se cumplieron las condiciones mencionadas arriba (el enfoque en el significado, la existencia de productos finales y el carácter vivencial) en la elaboración de los materiales.

2.5.1 ¿Qué es el aprendizaje basado en tareas?

Definición de tarea

Nunan (2004) da la siguiente definición de tarea:

"a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right"¹⁶. (p. 4).

Como se ha dicho, desde el principio de esta investigación, los enfoques actuales respecto a la naturaleza de la lengua se abocan más hacia los aspectos sociales y comunicativos de ésta. Autores como Boas, Sapir, Malinowski, Firth, desde los años sesenta, ya se encontraban interesados más en los aspectos sociales y comunicativos de la lengua. De acuerdo a Fernando Cereza Sierra (1997) en el terreno de la enseñanza de lenguas, estos enfoques han influido en la superación del modelo estructuralista, de ahí que se haya avanzado más hacia "el enfoque comunicativo basado en tareas". (p.3)

¹⁶ "Una parte del trabajo en el aula que implica llevar a los alumnos hacia la comprensión, la manipulación, la producción o a interactuar con la lengua meta, mientras que su atención se centra principalmente en el sentido, más que en la forma. La tarea también debe tener un sentido de integridad, pudiendo estar solo como un acto comunicativo por derecho propio"

Para otros autores como Carlos Lomas, “si pretendemos inscribirnos coherentemente en esa tendencia (refiriéndose a los enfoques de tipo comunicativo) tendremos que optar por los programas de tipo procesual –el trabajo basado en tareas, por ejemplo- que inciden sobre todo en los procedimientos (y que) pretenden desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes a través de la integración del conocimiento formal del lenguaje y el instrumental y adoptar una nueva perspectiva cognitiva” (Lomas, 1993, p. 28)

José María Cots (2007) Habla acerca del cambio que ha habido en el enfoque comunicativo original, que inicia en los años 70 y que alcanza su esplendor con las aportaciones de teóricos como Hymes, Canale y Swain; Lomas, Osoro y Tusón; Llobera y otros, pues en los años 80, ha sufrido un giro convirtiéndose en un tipo de aprendizaje por tareas. “Este enfoque consiste en proporcionar el input al alumnado que le servirá no solo de modelo, sino también de muestra de lengua para analizar cómo se expresa una emoción o un sentimiento. A partir de este análisis y reflexión, el alumno será capaz de diseñar un producto final (outcome) como resultado de todo su proceso de aprendizaje” (pág.63)

Es por eso que para este proyecto de investigación se ha elegido el aprendizaje basado en tareas, pues el objetivo primordial, más que la comprobación de conocimientos, es la comprensión significativa de los conceptos, a través de una serie de actividades que posean coherencia interna, y que los estudiantes puedan exponer de manera inmediata la información que reciben, elaborando sus propias obras.

2.5.2 Planificación de las tareas

Breen (1987) citado por Fernando Cerezal Sierra (1997, p. 56), nos dice que el utilizar una metodología basada en tareas, implica la aparición de un nuevo

paradigma en el cual se unen: “teoría, investigación y práctica” y además, se trata de un paradigma centrado en “el proceso”.¹⁷

En este proyecto se han tomado en cuenta estos tres elementos, y sin duda, el aspecto de la planeación, como el mismo autor dice, resulta fundamental en la unión de estos tres elementos y en la efectividad de las tareas propuestas.

Las tareas diseñadas siempre deben partir de la reflexión. Cots (2007, p.67) cita a Estaire y a Zanon (1994) quienes afirman que “únicamente se hace la reflexión cuando ésta es relevante para poder conseguir el objetivo final”. Es decir, que a través de las tareas diseñadas, se darán elementos al alumno para que sus habilidades lingüísticas se vean estimuladas, pero sobre todo, se otorgará un sentido a cada una de estas actividades: se dará a los alumnos una motivación real para alcanzar un objetivo, para proyectar sus conocimientos previos y vincularlos con los nuevos, en favor de un aprendizaje significativo.

La reflexión pues, será el camino para que las tareas sean realmente prácticas contextualizadas y relevantes. Cots afirma que cuando se genera una necesidad en el alumno y se le vuelve consciente de esta necesidad, la tarea ha cumplido su propósito, haciendo del conocimiento, algo “instrumental”.

Cots (2007) propone realizar siete preguntas que se convertirán en las decisiones que se tomarán en cuenta en la planificación de la tarea. Este esquema de preguntas planteadas a los estudiantes y al profesor, se ha tomado como modelo para la realización de las tareas que integran estos materiales. Cada una de estas preguntas además, equivale a los aspectos de la planeación

¹⁷ A las tareas comunicativas se llega habitualmente a través de actividades, pre- tareas o tareas posibilitadoras (enabling tasks). El objetivo de estas actividades puede estar centrado más en los aspectos lingüísticos que en el significado para posibilitar que se puedan realizar las tareas: - introducción de nuevos aspectos de la lengua (vocabulario, pronunciación, gramática, funciones, elementos discursivos), que pueden ser presentados de forma activa al alumnado; - actividades pre-comunicativas realizadas a partir de esos nuevos aspectos de la lengua, como son: determinados ejercicios, búsqueda de ciertas formas de lengua e inducción de su funcionamiento, descubrimiento de cómo está organizado un texto determinado. (Cerezal ,1995, p.15)

que deben ser tomados en cuenta por el maestro. El cuadro se transcribe a continuación:

ALUMNADO	PROFESORADO
¿De qué tema trataremos?	Objetivos generales
¿Cuál será la tarea final?	Objetivos específicos
¿Cómo lo haremos?	Contenidos (funcionales, estratégicos, gramaticales, etc.)
¿Qué necesitamos para llevarla a cabo?	Materiales para las actividades posibilitadoras.
¿Cómo trabajaremos?	Roles en el trabajo en equipo
¿Cómo se evaluará?	Evaluación
¿Cuánto tiempo durará?	Temporización y secuenciación

2.5.3 Adecuación de las tareas al currículo

Este trabajo ha buscado presentar una serie de tareas que logren constituir instrumentos didácticos basados en la poesía coloquial. Para esto se organizaron una serie de secuencias didácticas basadas en el desarrollo de tareas y en otros principios generales.

El primero de estos principios consiste en la identificación de un género que resulte útil para el estudiante. Como ya hemos dicho anteriormente, el género elegido ha sido la poesía coloquial, y para empezar la secuencia didáctica, se busca dar las características generales de este texto y disponerlas para su enseñanza.

El segundo principio tiene que ver con el hecho de haber concebido un proyecto en cada sesión, que diera un sentido específico a las tareas, encaminadas a lograr producciones escritas poéticas. Esto significa que deberán presentarse un modelo que prepare al estudiante para que sea capaz de generar un texto similar a los que integrarán todas las secuencias didácticas.

El diseño de las actividades buscó considerar todos los inconvenientes que pudieran generarse al estar trabajando con la constante resignificación de los textos líricos, más allá de los mecanismos constantes de textualización que estos poseen.

2.5.4 Adecuación de las tareas a los referentes lingüísticos del estudiante

¿Qué características deberán tener las tareas a realizarse?

Las tareas deben estar enfocadas en hacer al alumno consciente de las formas lingüísticas y del contexto al que pertenecen, además de que pueda trascender ese contexto y sea capaz de reconocerlas dentro de otros. De ahí que las tareas a realizarse facilitan que: “los estudiantes se replanteen ideas previas y puedan profundizar en fenómenos lingüísticos concretos” (Cots, 2007, p. 123)

Si atendemos a lo propuesto por el currículo oficial de la SEP, podemos ver que se aspira a que las clases de lengua lleven al estudiante a utilizar ésta como una herramienta fundamental para la comunicación en general, en diferentes situaciones comunicativas¹⁸, de manera que la poesía coloquial, que ya posee dentro de su estructura, formas lingüísticas y vocablos correspondientes a la comunicación cotidiana, ha sido trabajada en tareas dirigidas a explotar este aspecto, permitiendo al alumno que en una primera

¹⁸ En el rubro de Competencias comunicativas señaladas como parte del perfil de egreso del alumno de secundaria, se enfatiza en la parte comunicativa, al buscar que los alumnos: “logren una comunicación eficaz y afectiva en diferentes contextos y situaciones” (SEP,2011, p.22)

lectura identifique estos usos y posteriormente, que sea capaz de emplearlos como parte de su propio acervo lingüístico.

El alumno también deberá “aprender destrezas y estrategias para comunicar y negociar significados que le permitan resolver los problemas de aprendizaje de la lengua” (Cerezal, 1997, p. 59) Las tareas que se proponen en este trabajo, conducen al alumno a reconocer estructuras gramaticales pero no aisladas, sino como parte integradora de los textos y como fundamentales en la intención de los textos generados. A esto se le denomina, según el mismo autor: “competencia estratégica”; esto significa que existe una planeación cuidadosa para cada una de las tareas, pero todas están pensadas para que el alumno no sienta constreñida su capacidad comunicativa y que sienta plena libertad al expresar sus emociones y sentimientos, lo cual es una de las premisas invaluable del poema coloquial.

Cerezal nos dice que “aprender una lengua para la comunicación significa desarrollar competencia en las cuatro áreas lingüísticas de un modo integrado” (Cerezal, 1997, p. 59). Es por eso que la propuesta de tareas a desarrollar, también observa a la interacción pero “más allá de esa repetición semi-controlada o incluso libre de lo aprendido, ya que el contexto creado a partir de la interacción permite inferir lo que se dice, aunque el mensaje contenga aspectos lingüísticos desconocidos o complementar el conocimiento lingüístico ya utilizado” (Cerezal, 1997, p.60). En este proyecto, se buscó que las tareas permitieran, en algunos casos, compartir la lengua a partir de negociaciones en las cuales el input pudiera modificarse a favor del hablante, esto es, que el estudiante tomara de la palabra lo que en verdad le sirviera, para la comprensión del mensaje y para la creación de nuevos textos.

Según Cerezal, el uso de tareas, además, está basado en el seguimiento de procesos, es decir, que a través de una secuencia de actividades, se enfoca la atención más en los significados que en la forma. “Bajo un enfoque procesual

basado en tareas, tanto el profesorado como el alumnado tienen un alto grado de flexibilidad, puesto que parten de objetivos generales de aprendizaje y no de una lista de aspectos lingüísticos concretos”. De ahí que “El aprendizaje basado en tareas tiene en cuenta, obviamente, un conjunto de objetivos de aprendizaje considerados orientativos (y no prescriptivos, como en modelos anteriores), y planifica el contenido temático y las tareas de aprendizaje de un modo simultáneo” (p.64).

En este capítulo se expusieron los aspectos generales correspondientes a los principios teóricos recuperados para este proyecto de tesis. Así pues, se empezó con el enfoque comunicativo que es, en cierto modo, el que rigió toda la investigación y los objetivos que ésta se planteó desde el inicio. Posteriormente se habló de la didáctica de la literatura, ya que esta investigación se basó en la poesía como género literario y sus posibilidades didácticas, así como las teorías de la lectura y escritura como procesos (ya que lo procesual es una característica principal del aprendizaje por tareas). Se habló también de la importancia de generar conciencia en los alumnos, tanto de los conocimientos recibidos como de la forma de emplearlos, para así conducirlos a producciones escritas en las que ellos se involucren más con el acto de la escritura y sean logren comunicar los aspectos culturales de su entorno.

Capítulo 3

Presentación del estudio

En este capítulo se expondrán todos los elementos que integraron este estudio, desde los sujetos, hasta la forma en que se dividieron los grupos involucrados; las técnicas y los instrumentos utilizados para la recolección de información; los materiales en general y el guion que se utilizó antes de la realización de cada tarea. Finalmente se presentan los poemas previos con los cuales se inició este trabajo y las actividades que se desarrollaron alrededor de ellos.

3.1. Los sujetos

Los sujetos que han participado en este estudio son estudiantes del tercer grado de secundaria (de la educación media básica), pertenecientes a una institución privada. Se trabajó con los tres grupos que conforman a la generación del ciclo escolar 2014-2015. Dos de esos grupos fueron seleccionados como grupos experimentales y uno fue seleccionado como grupo de control.

Los estudiantes oscilan entre los 14 y los 16 años, es decir, la edad correspondiente para estudiantes de este nivel educativo. La mayoría de ellos han cursado por lo menos, los dos años anteriores en la misma institución.

Los alumnos participantes cuentan con características que son comunes a todos los alumnos de este nivel educativo, en México, sin embargo, la institución educativa a la que pertenecen, además del entorno socioeconómico en el que se desarrollan, les otorgan ciertas particularidades que se mencionarán más adelante, con la finalidad de dejar en claro que cada situación educativa, cada entorno, cada región, incluso cada uno de los grupos que integran cada uno de los grados, poseen particularidades que deben orientar todo el proceso de planeación, estrategias y materiales que serán utilizados como parte de la materia impartida, en este caso, la materia de español.

Partiendo del reconocimiento de esos elementos comunes y de las diferencias encontradas en los grupos que integraron este estudio, es que se deben valorar los resultados obtenidos.

3.1.1 El perfil del estudiante de tercero de secundaria en la educación media básica, en México.

De acuerdo a las cifras oficiales proporcionadas por el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), “la cantidad de alumnos matriculados en los subsistemas escolarizados de educación básica y de media superior representó poco más de la cuarta parte de la población (25.9%) del país a mediados de 2013. En números absolutos, 30 334 896 alumnos se inscribieron en escuelas de ambos niveles escolares obligatorios. De ellos, 85.4% fueron alumnos de educación básica (aproximadamente 25.9 millones); el 14.6% restante, equivalente a 4.4 millones, fueron estudiantes de educación media superior.” (Panorama educativo nacional, 2014, p. 21)

De esta población, 6.3 millones integraron la matrícula de la educación secundaria en México.

Las escuelas destinadas a impartir educación para esta elevada matrícula, son casi todas de “sostenimiento público” y de hecho, es obligación del Estado promoverlas y atenderlas. No así a las instituciones privadas. Solo el 13.3% son escuelas privadas, como la que alberga a los estudiantes de este proyecto.

Dentro del Sistema Educativo Nacional, la educación secundaria “sigue una secuencia obligatoria de grados escolares donde se prepara al alumno para ser promovido al siguiente grado, siempre y cuando haya aprobado el que precede”; esto, dentro de la modalidad escolarizada. (Panorama educativo Nacional, p. 46). Esto significa que los sujetos que integraron este trabajo, ya

han cursado dos grados de educación secundaria y por tanto, ya cuentan con antecedentes en el estudio de su lengua materna, debido a que han acreditado las materias de Español I y Español II.

La principal pretensión de las materias de español en la educación secundaria, es el que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas, tanto de comprensión de textos, como en producción escrita y presentación oral de temas.

Este desarrollo de habilidades, deberá extenderse a todas las áreas de conocimiento, lo cual confirma la condición de transversalidad de la materia de español. Además, debe hacerse al mismo tiempo que los alumnos reflexionen y aprendan cosas acerca de la comunicación en general y el uso de su lengua.

3.1.2 El perfil del estudiante de tercero de secundaria en esta institución.

La institución educativa en la que se realizó el estudio es actualmente mi centro de trabajo. Se trata de una institución de carácter privado; fundada en el año de 1957 y que en la actualidad cuenta con una matrícula que comprende alumnos pertenecientes a los niveles: preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.

El modelo educativo de esta institución se encuentra apegado a los programas oficiales de la Secretaría de Educación Pública en los niveles básicos, además de pertenecer al Bachillerato Internacional (IB): un modelo que abarca la educación básica y el primer grado de la educación media básica en sus programas PEP y PAI.¹⁹

¹⁹ PEP y PAI: Programa de educación primaria y Programa de años intermedios (en ese orden) correspondientes a los programas educativos del IB (Bachillerato internacional) El primero abarca los niveles de la educación primaria y el segundo, los niveles de secundaria y el primer año de la formación media superior.

Este modelo además, adopta un enfoque humanista y constructivista, ayudando así a potenciar el desarrollo intelectual, el manejo de emociones y habilidades sociales de cada alumno, lo cual significa que la institución valora al alumno en su condición humana única e irrepetible, por lo cual se trata de un colegio incluyente, que busca potenciar al alumno de una forma significativa, hacia un desarrollo personal y autónomo.

Los alumnos que ingresan al colegio en muchos casos cursan en él todos los niveles educativos que en él se imparte lo cual otorga a la institución un cariz comunitario especial, incluso a veces casi familiar.

El nivel socioeconómico de los alumnos es alto, sus referentes culturales son vastos debido principalmente a las relaciones de sus padres, su activa vida social aun desde pequeños, el gran número de viajes que realizan al año, y el acceso que tienen a todo tipo de espacios destinados al ocio y la recreación.

Como maestra de esta institución puedo decir que los estudiantes muestran una serie de problemas similares a otras instituciones educativas públicas y privadas, particularmente en la comprensión lectora, la producción escrita y la comunicación oral. Estos aspectos son arrojados por las pruebas de medición de estándares (ENLACE, PLANEA) y las evaluaciones que la SEP solicita cada bimestre, respecto a la comprensión de lectura, dicción y lectura de rapidez.

La clase de español se imparte a los estudiantes cinco veces por semana en sesiones de 50 minutos. Solo hay dos materias que tienen la misma frecuencia: matemáticas y español.

3.2 El estudio

Se trata de un estudio cuasi-experimental (cuyas características particulares se explicarán en el siguiente apartado), basado en la aplicación de una batería de ejercicios integrados por actividades cuyo componente principal es la poesía.

Los textos poéticos seleccionados corresponden a dos estilos de poesía: una poesía tradicional y una poesía coloquial. Lo que se buscó fue hacer notar que gracias al uso de esta última, y a sus características particulares (un uso particular de la retórica basado en metáforas más sencillas, un vocabulario e imágenes poéticas más cercanas al lector y sus experiencias) sus posibilidades como herramienta en la enseñanza de la lengua materna resultaban mayores.

Para esto, se aplicaron una serie de tareas, ordenadas en secuencias de aprendizaje, basadas en ambos tipos de textos poéticos. Esto permitió contraponer los resultados obtenidos con los dos tipos de poesía. A continuación, se describirá a cada uno de los componentes de este estudio.

3.2.1 El método cuasi-experimental

Los estudios cuasi-experimentales resultan idóneos para la investigación dentro del entorno escolar de acuerdo a Van Dalen (1988, p. 317), puesto que “en la actualidad los educadores han hallado maneras más adecuadas de controlar los experimentos, pero en muchas ocasiones no han encontrado la forma de manejar variables tales como los seres humanos o los programas escolares, para satisfacer los requerimientos de los diseños de investigación”, de ahí que, como afirma Roser Bono Cabré de la Universidad de Barcelona, "los cuasi-experimentos sean más frecuentes en contextos aplicados a) cuando se introducen cambios en las escuelas y b) Si se prueba en un tiempo abierto o flexible en el mundo laboral".

Otras ventajas en el uso de diseños cuasi-experimentales de acuerdo a Segura (2003, p. 3) son las siguientes:

- Son factibles dado que se pueden realizar en pequeñas unidades, por lo cual son más baratos y tienen menos obstáculos prácticos.

- Permiten realizar investigaciones dentro de un marco de restricciones, particularmente la falta de aleatorización.

- Facilitan el desarrollo de estudios en ambientes naturales. (En este caso, el ambiente y tiempo real de la clase de español)

- A través de los cuasiexperimentos es posible inferir relaciones causales entre la variable independiente y la variable dependiente, pero su probabilidad de ser verdadera es relativamente baja en comparación con otro tipo de diseños experimentales.

Podemos definir un diseño cuasi-experimental, retomando a Hernández, Fernández y Baptista (2006) como el tipo de estudio que manipula al menos una de las variables independientes para ver su efecto sobre una o más variables dependientes.

Se recurrió a este tipo de estudio dado que los grupos ya estaban formados (se trabajó con los tres grupos del tercer grado, como ya se explicó) es decir, que hubo una falta de aleatorización pues se obedeció únicamente a la distribución que los grupos ya tenían. En cambio, el factor de exposición, es decir, los materiales, sí fueron controlados por el profesor.

Cabe hacer notar que en el presente trabajo se manipuló la variable independiente, que en este caso fueron los poemas coloquiales, para analizar sus efectos sobre dos variables dependientes: la comprensión crítica, basada en

el aumento de la densidad léxica y la identificación con los contenidos del poema, para favorecer, a través de esa identificación, a la producción escrita.

Los resultados que se obtuvieron obedecieron a un trabajo de campo, y se buscó que la intervención fuera lo más natural posible, pues todas las tareas y por tanto, todos los datos, fueron tomados de un contexto real (el ámbito escolar) y un momento real (el momento de la clase de español).

3.3. Los grupos

Se trabajó con los tres grupos que integraron la generación 2014-2015 del tercer grado de secundaria y como ya se había mencionado, el grupo experimental estuvo integrado por dos grupos y el de control, por uno. Los detalles se dan a continuación.

3.3.1 Grupo experimental

El grupo experimental estuvo en realidad integrado por dos grupos del tercer grado de secundaria, por lo que los resultados obtenidos se presentarán aparte, aunque en algunos momentos se les considerará como un resultado conjunto. Los grupos de la generación: tercero A y tercero B, serán llamados: grupo experimental A y grupo experimental B.

3.3.2 Grupo de control

El grupo de control pertenece a otro grupo de tercero de secundaria con el que se trabajaron actividades paralelas, pero basadas en un tipo de poesía tradicional, de acuerdo a las características que se explicaron antes. Se trata del grupo de tercero C, que fue llamado grupo de control.

3.3.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Se inició el estudio cuasi-experimental con un cuestionario breve a manera de pre- test, que permitió detectar de forma general el conocimiento que los estudiantes poseían respecto al texto poético, además de la frecuencia con la que leen este tipo de textos y el disfrute que experimentan en su lectura.

Después se generaron diferentes tareas, planteadas en secuencias de aprendizaje, cada una basada en un poema distinto. Estas permitieron identificar las dificultades de los estudiantes en el reconocimiento de palabras y sus significados.

También se emplearon rúbricas y cuestionarios abiertos como instrumentos para evaluar la comprensión crítica.

Aunque hubo variantes en la presentación de estas actividades, pues se adecuaron a cada uno de los poemas, básicamente se trató de las mismas tareas y de los mismos instrumentos. (Se presenta el total del material diseñado como anexo p.182)

3.3.4 El tratamiento

El proyecto completo, desde la presentación de los temas contenidos en las clases previas, hasta la aplicación de los materiales en las clases tomó alrededor de 8 semanas.

La realización de todas las actividades se dio durante el horario de clase, es decir, que cada secuencia desarrollada se llevó a cabo en el lapso de cincuenta minutos.

Solo hubo una actividad que se desarrolló como tarea: se trató de la creación de un video de un poema patrio. Esto pues el trabajo implicó la reunión en equipos fuera del tiempo de la clase, además de que la tarea demandaba que realizaran una selección de imágenes, música y escritura de versos, lo cual tomaba más del tiempo establecido para ello.

3.4. Materiales basados en la poesía coloquial

A continuación se muestra un cuadro que contiene a manera de resumen todas las actividades que integraron estos materiales, además de los objetivos y recursos empleados.

POEMAS	Objetivos de las actividades	Recursos empleados	Actividades
POEMA 1			
HAGAMOS UN TRATO	Que el alumno identifique y se identifique con los aspectos emotivos vertidos en la poesía.	Poema impreso y fotocopias para la lectura individual.	<ol style="list-style-type: none"> 1.Revisión del material impreso e identificación de la estructura. 2. Preguntas a los alumnos en torno al título del poema. 3. Lectura en voz alta y preguntas para medir la comprensión general del tema. 4.Completar frases (versos) tomados del poema. 5. Identificación de vocabulario. 6. Discusión acerca de la palabra contar.
MÚSICA FÚNEBRE		Poema impreso y fotocopias para la lectura individual. Papel pautado o dibujar el pentagrama en un pared o pizarrón	<ol style="list-style-type: none"> 1.Revisión del material impreso e identificación de la estructura (el soneto). 2. Preguntas a los alumnos en torno a aspectos contenidos en el poema. 3.Lectura en voz alta y preguntas para medir la comprensión general del tema. 4. Reescritura del poema en el papel pautado. 5. Lectura en plenaria.

POEMA 2			
LA TARDE ESTÁ CAYENDO Y LLUEVE	Objetivo: generar en el alumno conciencia del acto de escritura y sus principales motivaciones.	Poema impreso y fotocopias para la lectura individual. Formato para la creación poética	1.Realización de preguntas para indagar si los alumnos practican la escritura. 2. Presentación y discusión en torno a cortometraje. 3.Lectura del material impreso e identificación de la estructura. 4.Preguntas en torno al contenido del poema. 5.Construcción de un poema a partir de las respuestas previas.
ARTE POÉTICA		Poema impreso y fotocopias para la lectura individual. Hojas de cuaderno. Cortometraje (se verá en el salón de clase)	1.Realización de preguntas para indagar si los alumnos practican la escritura. 2. Presentación y discusión en torno a cortometraje. 3.Lectura del material impreso e identificación de la estructura. 4.Preguntas en torno al contenido del poema. 5.Construcción de un poema a partir de las respuestas previas. 6.Compartirán el poema terminado con un compañero. (pares)
POEMA 3			
TRISTEZA	Objetivo: estimular la parte afectiva	Material impreso y fotocopias para la lectura individual. Hojas de cuaderno.	1.Realización de preguntas en torno al sentimiento de nostalgia. 2. Presentación y discusión en torno a cortometraje, centrando la discusión en el sentimiento de nostalgia. 3.Lectura colectiva del

	de los recuerdos y la creación de poesía.	Cortometraje (se verá en el salón de clase).	material impreso e identificación de la estructura. 4.Reconocimiento de regionalismos y patrones culturales. 5.Escritura de poema.
NOSTALGIAS		Material impreso y fotocopias para la lectura individual. Hojas de cuaderno. Cortometraje (se verá en el salón de clase).	1.Realización de preguntas en torno al sentimiento de nostalgia. 2. Presentación y discusión en torno a cortometraje, centrando la discusión en el sentimiento de nostalgia. 3.Lectura colectiva del material impreso y discusión en torno a las emociones que produce. 4.Reconocimiento vocabulario y de patrones culturales. 5.Escritura de poema.
POEMA 4			
ODA A VALPARAÍSO	Objetivo: Generar en el alumno identificación con una porción del territorio nacional y los aspectos que lo integran. A partir de estos elementos se	Material impreso y fotocopias para la lectura individual.	1.Identificación de elementos estructurales y reconocimiento de las características de las ODAS. 2. Presentación del poeta Pablo Neruda. 3.Preguntas para la ubicación espacial de Valparaíso. 4.Lectura colectiva del poema. 5.Elección y descripción de un lugar que les resulte significativo. 6.Construcción de collage relacionado con "la patria chica"

CASTILLA	generará un poema.		<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de elementos estructurales del poema. 2. Ubicar el tipo de rima que el poema posee. 3. Preguntas para la ubicación espacial de Castilla. 4. Preguntas para dar a conocer a Miguel de Unamuno. 5. Lectura colectiva del poema en voz alta. 6. Selección de frases que puedan emplear en la construcción de un poema. 7. Elección y descripción de un lugar que les resulte significativo. 8. Construcción de collage relacionado con "la patria chica"
POEMA 5			
¿QUÉ SOS NICARAGUA?	<p>Objetivo: Promover en el alumno la conciencia de nación, de identidad nacional, el sentido de pertenencia, y además, orientarlo en la producción de un poema patrio en el cual combine recursos sonoros y</p>	<p>Material impreso en fotocopias para su lectura individual.</p> <p>Recursos para la elaboración de cortometraje.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de la estructura del poema. 2. Se hará notar el recurso de la repetición en el poema. (Introducción a la retórica) 3. Lectura coral del poema. 4. Los alumnos crearán versos utilizando el recurso de la repetición. 5. Los alumnos trabajarán fuera del aula y elaborarán un poema visual en el que integren todos los recursos que ya conocen. 6. Se presentarán los mejores trabajos en una clase especial.
TIERRA CHILENA	<p>patrio en el cual combine recursos sonoros y</p>	<p>Material impreso en fotocopias</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de la estructura del poema. 2. Se hará notar el recurso de la repetición en el poema. (Introducción a la

	visuales.	para su lectura individual. Recursos para la elaboración de cortometraje.	retórica) 3. Lectura coral del poema. 4. Los alumnos crearán versos utilizando el recurso de la repetición. 5. Los alumnos trabajarán fuera del aula y elaborarán un poema visual en el que integren todos los recursos que ya conocen. 6. Se presentarán los mejores trabajos en una clase especial.
--	-----------	--	---

3.4.1 Presentación de los materiales

Como se ha comentado anteriormente, el enfoque bajo el cual se ha diseñado este conjunto de materiales es el comunicativo, pues bajo esta perspectiva, la literatura es un hecho de la lengua y al mismo tiempo, la lengua es un hecho social. Es por eso que se han elegido textos de poesía coloquial de autores correspondientes a diferentes ámbitos geográficos en América, de manera que los alumnos se encuentren en la posibilidad de conocer, identificar y utilizar vocablos y expresiones correspondientes a las distintas variantes dialectales de la lengua española, al mismo tiempo que reconocen características del poema lírico, se identifican con este tipo de textos y son capaces de reproducirlos.

A continuación se brindan todos los lineamientos bajo los cuales se diseñaron las tareas y los objetivos que, de forma alterna, se implicaron en este diseño:

A. Importancia de que el docente diseñe sus propios materiales:

Si bien debería ser una condición ideal del trabajo docente el que el maestro sea capaz de diseñar sus propios materiales, en la vida laboral se trata de un compromiso que pocas veces se cumple, pues se prefiere el uso de libros de texto. Sin duda, esto se debe a que ni el tiempo, ni la preparación del maestro le ayudan a cumplir con este deber, a pesar de que solo él sería capaz de iniciar

una labor de diseño de materiales apegada a las necesidades reales e inmediatas que van surgiendo en el salón de clases.

Sin embargo y a pesar de las condiciones adversas, el docente debe erigirse como la única figura capaz de provocar un mejor aprovechamiento de los textos, dado que, como figura mediadora, es el único facultado para incidir en la búsqueda de un mejoramiento en la relación que existe entre el lector y el texto.

María Cristina Martínez (1997) afirma que “la práctica pedagógica debe evolucionar hacia el logro simultáneo de desarrollar en los estudiantes dos procesos vinculados al discurso escrito: a) el proceso de comprensión textual y b) el proceso de producción textual” (pp.129-147). Como puede verse, los procesos de lectura y escritura deberán ser trabajados como procesos complementarios y de este modo, lograr una: “pedagogía interactiva en relación con el logro de una competencia discursiva madura (conduciendo al estudiante a) buscar la apropiación, que le permita operar a nivel del discurso como unidad relacional de sentido” (pp.129-147)

B. Función de los materiales en el desarrollo de aspectos cognitivos

Se consideran indispensables, dentro de los nuevos enfoques del diseño de materiales, las aportaciones de la psicolingüística, que considera los aspectos cognitivos y socioafectivos. Dichos materiales buscan promover un conocimiento y por tanto una asimilación más significativos de la lengua, incluyendo el conocimiento y uso de vocablos, además del uso de estructuras sintácticas, pues toman en cuenta que la lengua no es solo un sistema de signos, sino una red metafórica a través de la cual es posible magnificar o trasponer el conocimiento del mundo.

C. Características generales que deben presentar las tareas propuestas en este material.

El material aquí presentado, pretende vincular las recomendaciones de algunas teorías lingüísticas con las propuestas pedagógicas del enfoque comunicativo de la lengua, a través de una serie de tareas jerarquizadas y concatenadas en las cuales se presentan las actividades de comprensión de lectura, la identificación de elementos léxicos y las actividades que estimulen la creación literaria.

El componente más importante de los materiales es la selección de poemas, que son, en esta primera etapa textos representativos de la poesía coloquial o conversacional, de los cuales se brindó ya un antecedente en páginas anteriores. La segunda parte de las tareas está integrada por poemas clásicos, tanto por su estructura como por su retórica y su estructura.

D. Adecuación al currículo

El egresado de la educación básica del sistema educativo nacional, deberá desarrollar algunas competencias comunicativas específicas. El objetivo de este proyecto es verificar las ventajas de un tipo de poesía sobre otra, en el sentido de permitir un desarrollo más adecuado de las competencias comunicativas requeridas. De acuerdo al currículo emitido por la SEP (2011, p. 22), estas competencias son las siguientes:

1. Emplear la lengua para comunicarse y como instrumento para aprender.
2. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
3. Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
4. Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Las tareas propuestas se adecuan al currículo de la siguiente forma:

1. Pretende motivar al alumno a reconocer en el lenguaje un recurso para la transmisión de mensajes comunes, accesibles a todo mundo, y que les permita aprender pero de este mismo rasgo del lenguaje, es decir, que puedan aprender formas de expresión pertenecientes a personas de otros ámbitos geográficos.
2. Transformar la imagen tradicional del poema como un texto ajeno y distante y entender que la poesía en general ha tocado todos los sentimientos, las emociones y, por tanto, las necesidades humanas, de todos los hombres, en todos los tiempos. Este material en particular pretende explorar en textos coloquiales, temas que también pertenecen al orden de lo coloquial y cotidiano, de lo no complejo y por lo tanto, cercano a la vida de cualquiera de los estudiantes involucrados.
3. El análisis de la información se da a nivel retórico, léxico-semántico, y sintáctico, lo cual significa que los alumnos reconocen los recursos de ritmo, los vocablos y la estructura oracional, en los textos leídos.
4. Finalmente, se pretende llevar a los estudiantes a valorar formas de expresión lingüísticas correspondientes a diferentes regiones, tanto de México como de otros territorios en los que se hable español. Esto fomenta en ellos una verdadera mentalidad intercultural y promueve el respeto hacia otros seres humanos.

E. Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender

Se busca que los alumnos empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar al mundo, obteniendo nuevos conocimientos, lo que les facilitará seguir aprendiendo durante toda la vida. También para que logren una comunicación eficaz y afectiva en diferentes contextos y situaciones, lo que

favorecerá que expresen con claridad sus sentimientos, ideas y opiniones de manera informada y apoyándose en argumentos, y sean capaces de discutir con otros, respetando sus puntos de vista.

F. Identificar el lenguaje en diversas situaciones comunicativas

Comprende el conocimiento de las características y el significado de los textos, atendiendo a su tipo, contexto en que se emplean y destinatario. Se refiere también al empleo de las distintas modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características que posee y las particularidades del lector para lograr una construcción de significado, así como la producción de textos escritos que consideren al contexto, al destinatario y los propósitos comunicativos del estudiante como autor, al emplear estrategias de producción diversas.

G. Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones

A diferencia de otro tipo de textos poéticos, en este caso el sentido literal no se encuentra tan alejado del sentido metafórico. Se espera que este regreso a lo denotativo, pero investido de lirismo permita estimular el desarrollo de habilidades comprensivas por parte del lector a través de actividades que promuevan el nivel de comprensión inferencial y conjetural, y además, que el ejercicio de análisis e interpretación lo conduzca a una relación más significativa con el poema y que le permita asimilar de una forma más clara, el tipo de recursos que se utilizan en la poesía.

También se espera que sea capaz de desarrollar su nivel de comprensión evaluativo y apreciativo, es decir, que pueda comparar sus vivencias, sus experiencias de vida, y sus valores, en relación con lo que plantea un texto.

Por otro lado, el fomentar el nivel apreciativo de un texto, le permitirá además unir los contenidos estéticos con los psicológicos y reproducir textos escritos en los que plasme sus respuestas emocionales a los contenidos recibidos.

H. Valorar la diversidad lingüística y cultural de México e Hispanoamérica.

Afirma Marta Marín (2008) que “Los textos literarios manejan todas las variaciones del código correspondientes al usuario o a la situación y tanto el registro formal como informal” (p. 193). Lo anterior significa que la riqueza de este tipo de textos es inapreciable, el problema es que el manejo que se hace de ellos en el aula, solo conduce al alumno a hacer apreciaciones forzadas, a través de preguntas en las que se le pide que exprese su opinión acerca del texto (cuando el texto le ha entrañado grandes dificultades en su comprensión), o los análisis tienden a ser herramientas utilizadas de manera irreflexiva y solamente se utilizan en función de extraer elementos estructurales, que descuidan la parte contextual, emotiva y cultural contenida en los textos.

A través de los textos coloquiales se pretende vincular al alumno con esos elementos culturales y de comportamientos proyectados en la lengua, como lo afirma Marín (2008). Se busca conectar al alumno “a la esfera de la emotividad: intuiciones, sensaciones, sentimientos y percepciones no conceptuales” (p. 193). Además de esa identificación, se busca la integración de ese conocimiento a su acervo léxico en un nivel comunicativo cotidiano.

I. Ajuste de las intenciones educativas de la Institución y con las bases psicopedagógicas de esta.

La escuela en la cual se pondrán a prueba estos materiales posee un modelo educativo que privilegia al desarrollo de habilidades de aprendizaje y la interculturalidad.²⁰

En general, las características de este modelo educativo, permiten la utilización de recursos como el sugerido en este proyecto de tesis, para favorecer aspectos cognitivos y culturales importantes en cada alumno, pues a través de estos recursos, se condujo a los alumnos a explorar de una forma distinta la riqueza referencial que poseen.

Además, el uso de poesía coloquial, tiene una ventaja en esta institución educativa, puesto que el constante intercambio de estudiantes (es frecuente en la institución el ingreso de estudiantes extranjeros, predominantemente hispanohablantes, pero también ingresan algunos que poseen otras lenguas maternas), permitió enriquecer las actividades derivadas de la lectura de poemas coloquiales, escritos por autores hispanoamericanos de distintos países.

3.4.2. Los materiales

Los materiales diseñados se presentan de la siguiente forma: primero se introducen con un guion para poder tener una visión general de los contenidos y el desarrollo. Posteriormente se van desglosando los componentes de la tarea, desde las etapas previas; después aparece el poema completo que se trabajó en cada una de las secuencias, en seguida, la sucesión de todas las actividades realizadas con el texto literario y la evaluación final de cada tarea.

²⁰ El Modelo Educativo Merici, además de los programas oficiales de la Secretaría de Educación Pública y de la Universidad Autónoma de México, cuenta con proyectos educativos propios. El Colegio Merici pertenece a las escuelas del mundo IB (International Baccalaureate), con el programa de la Escuela Primaria (PEP) y programa de años intermedios (PAI)

El Modelo Educativo Merici, adopta un enfoque humanista y constructivista, ayudando así a potenciar el desarrollo intelectual, el manejo de emociones y habilidades sociales de cada alumno.

Reconocemos a cada alumno como un ser valioso (carácter humanista), se respetan las diferencias individuales (carácter incluyente), se fortalece su autoestima mediante el autoconocimiento y se le habilita, a través de la toma de decisiones para la construcción de su proyecto personal de vida. Modelo educativo Merici. Recuperado desde: <http://www.merici.edu.mx/proeduc/>

Los aspectos generales de esta batería de ejercicios son los siguientes:

- Las actividades permitirán a los estudiantes desarrollar todas las habilidades necesarias para optimizar la comprensión del texto leído. (Presentación de la lectura, inferencias, anticipaciones)
- Se desarrollarán actividades (lectura en voz alta de la profesora, o de algunos alumnos, o grupal) que permitan a los alumnos comprender la importancia de mejorar la inflexión de la voz, la entonación y la intención en el texto lírico.
- Se dirigirá a los alumnos para que presenten producciones escritas basadas en los modelos leídos, pues como se hace ver en el enfoque de tareas, toda actividad de escritura deberá tener un para qué.
- Las instrucciones para la realización de las actividades se harán en un lenguaje sencillo y directo por parte de la profesora.
- Tanto las actividades de lectura como las de comprensión del texto y escritura, se realizarán de forma individual, por binas y grupal, para promover todas estas formas de aprendizaje.
- Se hará al alumno corresponsable en el desarrollo de las actividades y en los resultados obtenidos.
- Los aspectos que se medirán y a partir de los cuales se establecerá la comparación de las hipótesis propuestas, serán:
 - a. La actitud del estudiante hacia el texto.
 - b. El reconocimiento de vocablos (lo que favorecerá o no, la comprensión lectora)
 - c. El reconocimiento y la reproducción de los elementos constitutivos de la estructura de un poema.

- d. Los elementos de identificación que el alumno exponga en las producciones escritas.

Las actividades se integrarán a los requerimientos del programa de la materia de Español 3, de manera que todas formarán parte de las clases del año escolar en curso. A continuación se presenta de forma esquematizada, el guion que regirá todas las actividades de este diseño de materiales.

GUIÓN DE LAS ETAPAS PREVIAS A LA TAREA

Etapas previas de la tarea	Tipos de tarea	Tema: de acuerdo al currículo oficial	Contenidos	Recursos
<p>Lectura en voz alta.</p> <p>Exposición de elementos que integran al poema lírico.</p>	<p>FASE 1: Predicciones e inferencias</p> <p>FASE 2: Indagación e identificación de elementos particulares.</p> <p>Léxico, funciones gramaticales y homonimia</p> <p>FASE 3 Identificación y escritura.</p>	<p>El poema lírico en el marco de la corriente en la que surge.</p>	<p>Poesía como género y el poema coloquial como subgénero diversidad léxica y expresiones coloquiales</p>	<p>Presentación power point para las clases previas</p> <p>Materiales de lectura en fotocopias</p> <p>Texto y ejercicios impresos</p>

3.4.3. Etapas previas a la aplicación de las tareas.

Antes de iniciar la realización de las tareas que constituyen esta batería de ejercicios, los alumnos deberán tener por lo menos tres clases previas en las cuales se les aproxime al texto lírico. Esto con la finalidad de que aprecien al texto lírico, con las características que lo distinguen de otro tipo de textos. Las clases previas y sus contenidos, se encontrarán divididos de la siguiente forma:

En la primera clase previa, se realizará una lectura en voz alta del poema, para sensibilizar al alumno acerca de elementos tales como el ritmo, la rima y la musicalidad.

La segunda clase previa permitirá a los alumnos reconocer otros usos de la lengua, además de la comunicación literal. Así pues, deberán comprender y realizar ejemplos de los niveles denotativo y connotativo.

La tercera clase previa permitirá a los alumnos reconocer las características estructurales del texto lírico, como parte de los contenidos del programa de la materia, en los cuales se requiere que los estudiantes comprendan e identifiquen a los elementos que componen a los poemas.

En cuanto a la primera clase previa, es importante reconocer que en la actualidad, una de las actividades que más se aprecian por su potencial en promover el desarrollo cognitivo, es la lectura. Pero también es importante entender que no hay solo un tipo de lectura sino varios. La lectura de comprensión, la lectura palabra por palabra, y la lectura en voz alta, tienen características distintas.

Todavía más, pues debemos considerar otras diferencias: que aun la lectura en voz alta, presenta variaciones dependiendo del tipo de texto leído. Por

ejemplo, no es lo mismo leer un ensayo, o una noticia periodística, o un artículo científico en voz alta, que un poema.

A continuación se presenta la descripción de las denominadas “clases previas” que buscaron preparar y orientar al alumno para las actividades que integraron estos materiales.

Clase previa 1

Si vas a emprender el viaje a Ítaca...

ALUMNADO	PROFESORADO
<p>¿De qué tema trataremos? Hablaremos acerca de la guerra de Troya y el viaje de Ulises.</p>	<p>Objetivos generales Hacer que los alumnos se sitúen dentro del texto al entender que todos los seres humanos tenemos metas y múltiples impedimentos para alcanzarlas</p>
<p>¿Cuál será la tarea final? Verán que, los hombres de todos los tiempos, han tenido metas y han enfrentado obstáculos para alcanzarlas.</p>	<p>Objetivos específicos Recapitular los contenidos de la Iliada, la Odisea, la Guerra de Troya y el personaje de Ulises. Leer con los alumnos un poema que toma como referente al viaje de Ulises y los obstáculos que en este viaje encontró. Reflexionar con los alumnos acerca de estos obstáculos y del significado que tuvieron para Ulises. Orientar a los estudiantes para que escriban un poema similar, pero actualizándolo en sus propias inquietudes.</p>
<p>¿Cómo lo haremos? Nos basaremos en un poema que habla de este tema: Ítaca, de Constantino Kavafis.</p>	<p>Contenidos (funcionales, estratégicos, gramaticales, etc.) Lo principal para comprender el sentido general del poema, es brindar contexto histórico y literario. (La ventaja es que se ha visto en clases anteriores)</p>

<p>¿Qué necesitamos para llevarla a cabo? Vamos a recordar lo que vimos respecto a la literatura clásica y en particular, a la guerra de Troya y al viaje de Ulises.</p>	<p>Materiales para las actividades posibilitadoras. Breve presentación en power point en la que se van desarrollando algunos aspectos integradores del poema. Material en fotocopias del poema.</p>
<p>¿Cómo trabajaremos? Por equipo y de forma individual</p>	<p>Roles en el trabajo en equipo Primero se trabajará con el grupo completo y luego se asignará la tarea (que consiste en la escritura de un poema similar al leído) de forma individual.</p>
<p>¿Cómo se evaluará? Leeremos algunos de los poemas en voz alta, frente a todos sus compañeros.</p>	<p>Evaluación Se leerán algunos poemas en clase. Se revisarán en el cuaderno y se realizarán observaciones en cuanto al tratamiento que se dio al texto escrito.</p>
<p>¿Cuánto tiempo durará? Empezaremos hoy, pero la escritura del poema quedará de tarea.</p>	<p>Temporización y secuenciación La actividad se realizará en una clase completa (50 min.) Y se concluirá con la lectura de tareas durante quince minutos más, de la siguiente clase.</p>

ACTIVIDADES

I. LECTURA GENERAL:

Como actividad inicial se realizará una lectura en voz alta del poema *Ítaca* de Constantino Kavafis, para que el alumno pueda reconocer patrones de ritmo y musicalidad y pueda también trasladar esta característica a lecturas posteriores.

Esto le permitirá identificar textos líricos (poemas) tanto por su estructura formal como por sus contenidos y sus figuras retóricas fonéticas y semánticas. Si bien el ejercicio de lectura en voz alta representa una habilidad más, el realizar la lectura en voz alta en la etapa previa a las tareas, permitirá al maestro aproximar de manera más emotiva e impactante al alumno, al texto lírico.

En esta primera etapa, la lectura será realizada por el profesor, para establecer un patrón en cuanto a la entonación e intención en la lectura y para

empezar a involucrar y dar confianza a los estudiantes, a quienes se pedirá que realicen lecturas posteriores.

II. LECTURA REFLEXIVA DEL POEMA ÍTACA

Se reflexionará sobre el viaje de Odiseo (los alumnos ya conocen al personaje, puesto que el primer bloque del programa de la materia de Español de tercero de secundaria, aborda de manera general la importancia de la literatura griega). También poseen referentes sobre *la Ilíada*, *la Odisea*, *la Eneida* y los principales autores del teatro griego. En particular, respecto a la Odisea, se les ha explicado la metáfora del viaje en la literatura y la forma en la que este viaje simboliza el “viaje de la vida” para cada uno de los seres humanos.

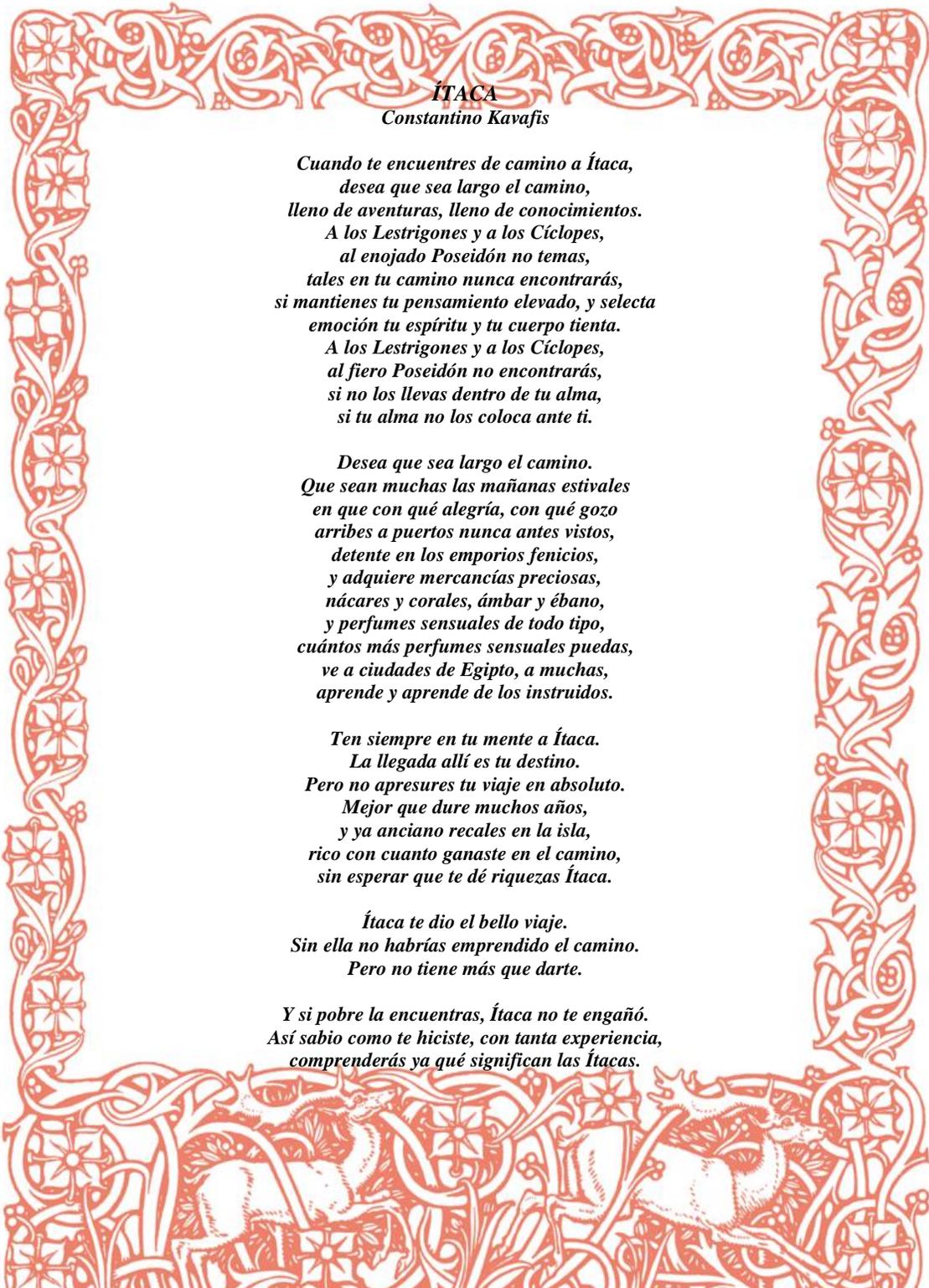
Se proporcionarán algunas ideas para que el alumno comprenda las referencias que el poema hace, por ejemplo: el valor de las riquezas, la esperanza, los ideales y las metas en la vida. También se hará notar el valor simbólico de las criaturas míticas que aparecen referidas en el poema, tales como: los cíclopes y los lestrigones.

Aunado a esto, se preguntará a los alumnos respecto a las metas que se trazan todos los seres humanos en la vida. Compararán sus vidas con el viaje de Odiseo y reflexionarán en torno a la demanda de nuestro mundo actual por hacernos obtener logros materiales y grandes reconocimientos, dejando a veces de lado la entrega a la verdadera vocación y el desarrollo personal.

Para acompañar la lectura del poema, los alumnos verán una presentación en power point en la cual hay imágenes del territorio de Ítaca, de cerámica y de mosaicos que ilustran el viaje de Odiseo, además de representaciones de las criaturas míticas ya referidas. Esto con la finalidad de que los alumnos comprendan que la poesía es más que un texto amoroso, y que

puede escribirse poesía basándose en elementos pertenecientes a otros textos (intertextualidad), además de mostrarles que cada uno de los elementos mencionados tiene un referente real y simbólico que hay que comprender, para darle una justa interpretación al poema.

A continuación se muestra el poema completo:



ÍTACA

Constantino Kavafis

*Cuando te encuentres de camino a Ítaca,
desea que sea largo el camino,
lleno de aventuras, lleno de conocimientos.
A los Lestrigones y a los Cíclopes,
al enojado Poseidón no temas,
tales en tu camino nunca encontrarás,
si mantienes tu pensamiento elevado, y selecta
emoción tu espíritu y tu cuerpo tiente.
A los Lestrigones y a los Cíclopes,
al fiero Poseidón no encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si tu alma no los coloca ante ti.*

*Desea que sea largo el camino.
Que sean muchas las mañanas estivales
en que con qué alegría, con qué gozo
arribes a puertos nunca antes vistos,
detente en los emporios fenicios,
y adquiere mercancías preciosas,
nácares y corales, ámbar y ébano,
y perfumes sensuales de todo tipo,
cuántos más perfumes sensuales puedas,
ve a ciudades de Egipto, a muchas,
aprende y aprende de los instruidos.*

*Ten siempre en tu mente a Ítaca.
La llegada allí es tu destino.
Pero no apresures tu viaje en absoluto.
Mejor que dure muchos años,
y ya anciano recaes en la isla,
rico con cuanto ganaste en el camino,
sin esperar que te dé riquezas Ítaca.*

*Ítaca te dio el bello viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene más que darte.*

*Y si pobre la encuentras, Ítaca no te engañó.
Así sabio como te hiciste, con tanta experiencia,
comprenderás ya qué significan las Ítacas.*

III. CREACIÓN DE UN POEMA

Se pidió a los alumnos que consideraran cuáles son sus propias metas y temores en la vida y que, tomando como modelo al poema de Kavafis, escribieran un poema en el que cada uno expresara los temores que debe vencer, para alcanzarlos.

Clase previa 2

Denotación y connotación: la lengua y sus posibilidades.

Es importante adentrar a los estudiantes al lenguaje poético, por lo cual tuvieron una clase previa en la cual distinguieron el uso connotativo de la lengua.

En esa clase se utilizó una presentación power point en la cual se les dio mayor información respecto a los usos denotativos y connotativos de la lengua. Posterior a esta presentación se les dio una serie de ejercicios lúdicos en los cuales confrontaron expresiones tales como:

Sírveme un refresco con hielo

Tu corazón es un hielo

Estas actividades les permitieron verificar su comprensión respecto a ambos usos de la lengua. También se le pidió que transformaran expresiones denotativas en connotativas y finalmente, que dieran ejemplos cotidianos en los que hubieran observado los usos denotativos y connotativos de la lengua.

Clase previa 3

¡Así se hace un poema!

Características de un poema.

ALUMNADO	PROFESORADO
<p>¿De qué tema trataremos? De la forma en que están hechos los poemas.</p>	<p>Objetivos generales Que los alumnos conozcan e identifiquen los elementos que componen al texto lírico (poema)</p>
<p>¿Cuál será la tarea final? Que podamos localizar todos los elementos que integran un poema, en dos textos de autores de distintas épocas.</p>	<p>Objetivos específicos Que el alumno vea ejemplos (en una presentación) de los elementos que componen al poema. Que identifique al poema como resultado de un trabajo creativo y disciplinado. Que observe las semejanzas y diferencias entre un poema clásico y uno coloquial.</p>
<p>¿Cómo lo haremos? Veremos una presentación en power point respecto a este tema y luego, localizaremos los elementos vistos en dos poemas que se te darán.</p>	<p>Contenidos (funcionales, estratégicos, gramaticales, etc.) Se les brindarán elementos fundamentales de teoría literaria y de análisis del poema</p>
<p>¿Qué necesitamos para llevarla a cabo? Ver atentamente la presentación y trabajar con el material que se te dé.</p>	<p>Materiales para las actividades posibilitadoras. Presentación power point y textos en fotocopias.</p>
<p>¿Cómo trabajaremos? La clase será para todo el grupo y luego, trabajarás de forma individual.</p>	<p>Roles en el trabajo en equipo Se trabajará en grupo</p>
<p>¿Cómo se evaluará? Revisaremos los resultados entre todos.</p>	<p>Evaluación Se revisarán los resultados de forma grupal.</p>
<p>¿Cuánto tiempo durará? Una clase.</p>	<p>Temporización y secuenciación Una hora de clase (50 min.)</p>

En una clase teórica se presentarán las características de un poema, posteriormente se pedirá a los alumnos que identifiquen los elementos expuestos: verso, estrofa, tipo de rima, sinalefa, elementos retóricos que dan ritmo al poema (anáforas, estribillos, repeticiones, aliteraciones)

Esto permitirá a los estudiantes reconocer los elementos estructurales del poema, para distinguir su presencia o no, en los poemas coloquiales y clásicos.

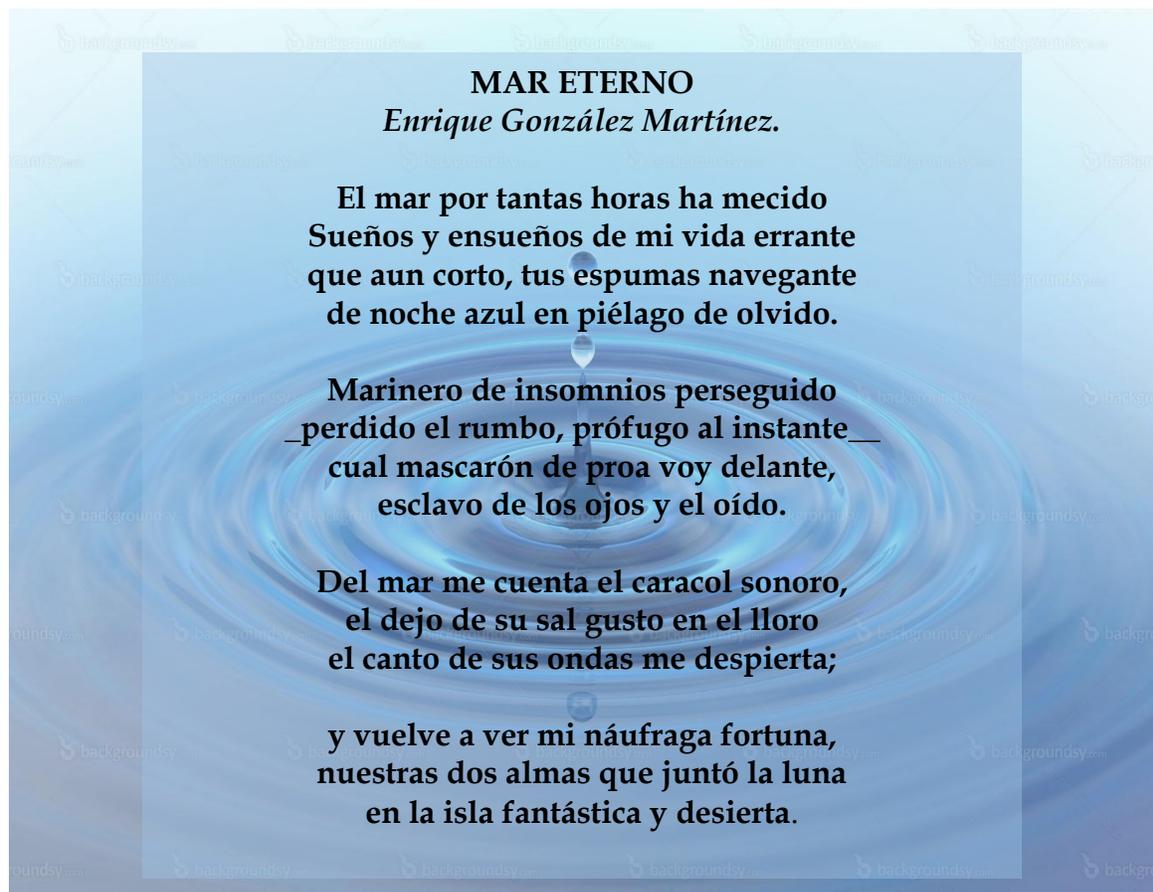
ACTIVIDADES:

1. Se realizará la lectura de un poema clásico (soneto) y un poema contemporáneo. Posteriormente se irán explicando en una presentación en power point los elementos que los integran y se reforzarán los siguientes conceptos:

- ✓ Verso.
- ✓ Estrofa.
- ✓ Tipos de versos: versos de arte mayor y de arte menor.
- ✓ Rima: consonante y asonante.
- ✓ Cuenta silábica y sinalefas.

Los poemas en los que se observarán y se señalarán estos elementos estructurales se presentan a continuación:

POEMA 1 Poema clásico



MAR ETERNO
Enrique González Martínez.

**El mar por tantas horas ha mecido
Sueños y ensueños de mi vida errante
que aun corto, tus espumas navegante
de noche azul en piélago de olvido.**

**Marinero de insomnios perseguido
perdido el rumbo, prófugo al instante
cual mascarón de proa voy delante,
esclavo de los ojos y el oído.**

**Del mar me cuenta el caracol sonoro,
el dejo de su sal gusto en el lloro
el canto de sus ondas me despierta;**

**y vuelve a ver mi náufraga fortuna,
nuestras dos almas que juntó la luna
en la isla fantástica y desierta.**

POEMA 2 Poema contemporáneo

DENTRO DE MÍ

Elías Nandino

Con los ojos
altamente asomados a la noche
contemplo las estrellas
y, dentro de mí,
en el río incansable de mi sangre,
las siento y las descubro
reflejadas,
luminosas y hondas,
como si mi entraña fuera

Capítulo 4

Resultados: análisis y discusión

A continuación se presentarán los datos obtenidos después de la aplicación de la batería de ejercicios y en el orden en el cual se propusieron las actividades.

4.1 Actividad inicial o pre-test

La hipótesis de este proyecto de investigación, afirma que si se utilizan tareas basadas en la poesía coloquial, puede favorecerse el uso que los hispanohablantes hacen de la lengua materna, en aspectos relacionados con la lectura y escritura en contraste con los recursos comúnmente usados (poesía tradicional, artículos periodísticos, textos de divulgación científica, entre otros).

Para comprobarla, se plantearon una serie de tareas organizadas en secuencias de aprendizaje, en las cuales se contrapuso a la poesía coloquial con la poesía tradicional. A partir de estas actividades se pudieron verificar otras hipótesis alternas tales como: que los alumnos no están familiarizados con la poesía en general, y menos con la poesía coloquial; que de hecho los materiales basados en poesía de cualquier tipo, son los menos frecuentes en las actividades de clase y libros de texto de la materia de español; y que a pesar de esto, el conocimiento y la identificación del texto lírico es algo que los alumnos realizan con facilidad, especialmente por la distribución espacial tan característica de los poemas, y el uso del lenguaje figurado.

La actividad con la cual se inició la aplicación de esta batería de ejercicios fue precisamente un breve cuestionario que funcionó como un sencillo pre-test y que permitió identificar el conocimiento previo de los alumnos, además de la proximidad y disfrute que experimentan en relación a la poesía en general. El

cuestionario se aplicó a los tres grupos que integran el estudio y las diferencias en los resultados no fueron significativas. Se puede apreciar en la gráfica que todos los estudiantes saben qué es un poema, dato que se obtuvo con la pregunta: ¿Sabes qué es un poema? A lo cual absolutamente todos los estudiantes respondieron que sí. Posteriormente, se determinó a través de una lluvia de ideas, qué elementos constitutivos de un poema pudieron identificar los estudiantes. La siguiente imagen muestra el número de alumnos que leen poesía con frecuencia, a través de la pregunta: ¿lees poesía con frecuencia?; y finalmente, el número de alumnos que afirmaron disfrutar con la lectura de poesía, a través de la pregunta complementaria: ¿te gusta leer poesía?

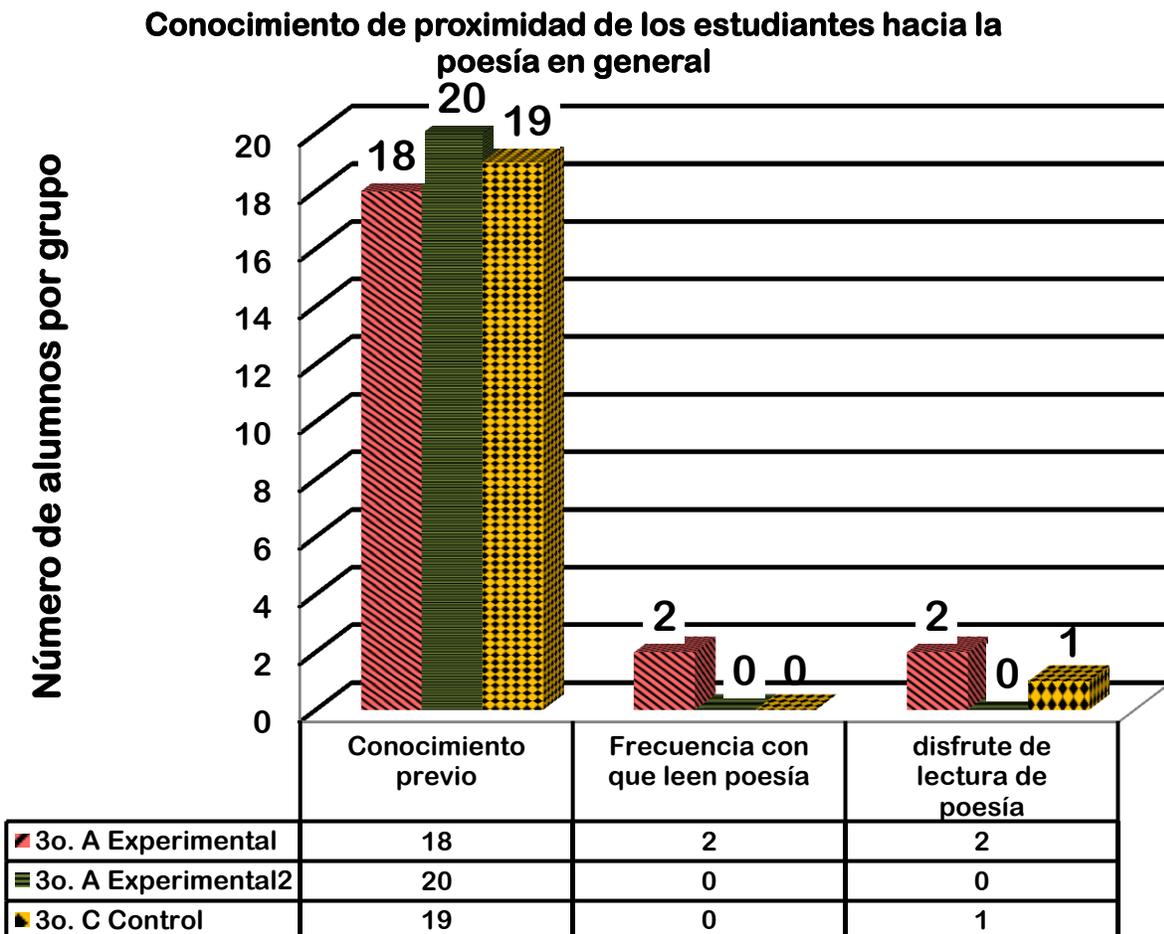


Gráfico no. 1 Resultados de la prueba que se aplicó a manera de pre test, para determinar si los estudiantes poseen conocimientos previos respecto a la poesía, si la leen con frecuencia y si disfrutan de este tipo de lectura.

Los estudios cuasi-experimentales se caracterizan por la falta de aleatorización en los sujetos que constituyen el estudio y esto puede constatarse en este pre-test: podría decirse que en general, los alumnos sin importar el grupo al que correspondan, se muestran apáticos ante la lectura de poesía. Esto confirma el planteamiento del problema con el que se inicia esta investigación respecto a que muchos estudiantes vituperan al texto literario en general y lo consideran de poco valor, anodino, inútil. Afirman no tener hábitos de lectura de este tipo de textos o simplemente no gustan de la lectura de obras literarias de ningún tipo.

4.2. Resultados de las clases previas

4.2.1 Clase previa 1

Los alumnos respondieron a las siguientes preguntas:

PREGUNTAS:

Pregunta	Grupos	Sí	No	No con precisión
¿Recuerdas cómo fue el viaje de Ulises, después de la Guerra de Troya?	Grupo experimental A	18	0	0
	Grupo experimental B	18	0	2
	Grupo de control	18	0	1

Pregunta	Grupos	Sí	No	No con precisión
¿Podrías tú también hablar de tu meta o metas en la vida, así como fue Ítaca para Ulises?	Grupo experimental A	10	3	5
	Grupo experimental B	14	3	3
	Grupo de control	14	2	3

Al finalizar la lectura, los comentarios y la actividad escrita, se formularon nuevamente dos preguntas. Las respuestas fueron las siguientes:

Pregunta	Grupos	Sí	No	No con precisión
¿Cambió tu forma de comprender el viaje de Ulises, después de la lectura y escritura del poema?	Grupo experimental A	15	0	3
	Grupo experimental B	18	2	0
	Grupo de control	19	0	0

¿Por qué?

Selección de respuestas:

- Sí, ahora entiendo mejor que Ulises era un hombre con sueños e ilusiones.
- Sí, porque veo que fue un viaje difícil pero que Ulises tuvo satisfacciones.
- Entiendo qué son los cíclopes y que son como las amenazas que dan miedo.

- Sí porque nunca borró a Ítaca de su mente. Es como seguir el gran sueño.

Pregunta	Grupos	Sí	No	No con precisión
¿La escritura del poema te permitió reflexionar sobre tus metas en la vida?	Grupo experimental A	18	0	0
	Grupo experimental B	20	0	0
	Grupo de control	17	0	0

¿Por qué?

Selección de respuestas:

- Sí, porque tuve que imaginarme que era un doctor y que tenía esa responsabilidad.
- Sí, porque me puse a pensar en lo que quería ser y me di cuenta que siempre he querido muchas cosas y debo decidirme por pocas para ser bueno.
- Ha mejorado porque pude pensar en los monstruos que me puedo encontrar en el camino y a los que siempre les he tenido miedo, pero que ese miedo depende de mí para vencerlo.
- Sí porque ahora entendí que el poema trata de la vida y no solo de la vida de Ulises.

4.2.2 Clase previa 2

Denotación-connotación

Se llevó un registro durante la actividad para verificar que estos conceptos fueron asimilados con claridad. Esto permitió apreciar expresiones connotativas ingeniosas creadas por los alumnos, lo cual también permitió comprobar la comprensión del tema en general.

4.2.3 Clase previa 3

Identificación de elementos estructurales

Se localizaron los elementos estructurales de los dos poemas propuestos. Se realizó un intercambio de poemas y su revisión, entre parejas.

Después de realizadas estas actividades previas que buscaron sensibilizar a los estudiantes y proporcionarles algunos instrumentos (vocabulario) y elementos estructurales para ser reconocidos en los poemas, se iniciaron las tareas basadas en poemas coloquiales y tradicionales. A continuación se presentan los resultados de cada una de ellas. (Cabe mencionar que el poema referido a la izquierda siempre será el poema coloquial y el referido a la derecha, el tradicional).

4.3 Resultados del Poema 1

HAGAMOS UN TRATO / MÚSICA FÚNEBRE

HAGAMOS UN TRATO Mario Benedetti <i>Compañera</i> <i>usted sabe</i> <i>que puede contar</i> <i>conmigo</i> Pág. 188	MÚSICA FÚNEBRE Salvador Díaz Mirón <i>Mi corazón percibe, sueña y presume</i> <i>Y como envuelta en oro tejido en gasa,</i> <i>la tristeza de Verdi suspira y pasa</i> <i>en la cadencia fina como un perfume</i> Pág. 239
---	--

Objetivo: Que el alumno identifique y se identifique con los aspectos emotivos vertidos en la poesía.

RESULTADOS LECTURA DE POESÍA

A continuación se presentan los datos arrojados a la posterior aplicación de las actividades del Poema 1, tanto coloquial como tradicional. Primero se ofrecerán los datos del primer poema en los grupos A y B, por separado. (Cuadro 1 y 2) Posteriormente, se reunirán los datos de ambos grupos en un solo cuadro (Cuadro 3) para poder establecer comparaciones con los datos del poema tradicional aplicado al grupo C. Cabe aclarar que los aspectos que se midieron en todas las actividades fueron los siguientes:

- a. Inferencias**
(Elementos previos a la comprensión del poema)
- b. Reconocimiento de aspectos formales**
(Versos, estrofas, rima)
- c. Densidad léxica**
(Vocabulario y expresiones lingüísticas en general)
- d. Interpretación**
(Comentario o paráfrasis al contenido del poema)

Y también, que estas mediciones se lograron a partir de diferentes instrumentos como rúbricas, cuestionarios o valoraciones generales de las producciones escritas. Y que estos instrumentos se explican con mayor claridad en el anexo de materiales.

Después de realizadas las tareas y medidos los resultados, se concentró, en cada uno de los criterios, el número total de alumnos que obtuvieron los diferentes puntajes. Así pues, se trabajó únicamente con el resultado más alto de la tabla, el que corresponde a la calificación BIEN y al número total de alumnos del grupo experimental A y del grupo experimental B, (quienes

representaron el 100% de la población que trabajó con el poema coloquial); y el resultado más alto de alumnos del grupo C, (quienes representaron el 100% de alumnos que trabajaron con el poema tradicional, es decir, el grupo de control).

Los resultados de ambos grupos A y B se presentan en un diagrama circular: **gráfico 3**. Los resultados del poema tradicional, aparecen en el **gráfico 4**. Esta presentación de datos permite tener una visión clara de las variables.

POEMA COLOQUIAL

Cuadro 1

Grupo experimental A

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Inferencias	9	6	3
Reconocimiento de aspectos formales	14	4	0
Densidad léxica	11	4	3
Interpretación	10	5	3
TOTALES	44	19	9

Cuadro 2

Grupo experimental B

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Inferencias	10	8	2
Reconocimiento de aspectos formales	20	0	0
Densidad léxica	11	5	4
Interpretación	17	3	0
TOTALES	58	16	6

A continuación, se sumaron los resultados de los dos grupos experimentales para obtener un resultado único, que representó al 100% de alumnos que trabajaron con los materiales basados en poemas coloquiales, El resultado se muestra en la siguiente tabla:

POEMA COLOQUIAL

Cuadro 3
Grupo experimental A y B
(38 alumnos)

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Inferencias	19	14	5
Aspectos formales	34	4	0
Densidad léxica	22	9	7
Interpretación	27	8	3
TOTALES	102	35	15

Contra los resultados del poema tradicional que fueron los siguientes:

POEMA TRADICIONAL

Cuadro 4
Grupo de control

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Inferencias	5	7	7
Reconocimiento de aspectos formales	19	0	0
Densidad léxica	6	8	5
Interpretación	5	7	7
TOTALES	35	22	19

Los resultados presentados en los cuadros, se muestran en la siguiente página en los gráficos 2 y 3:

Poema Coloquial

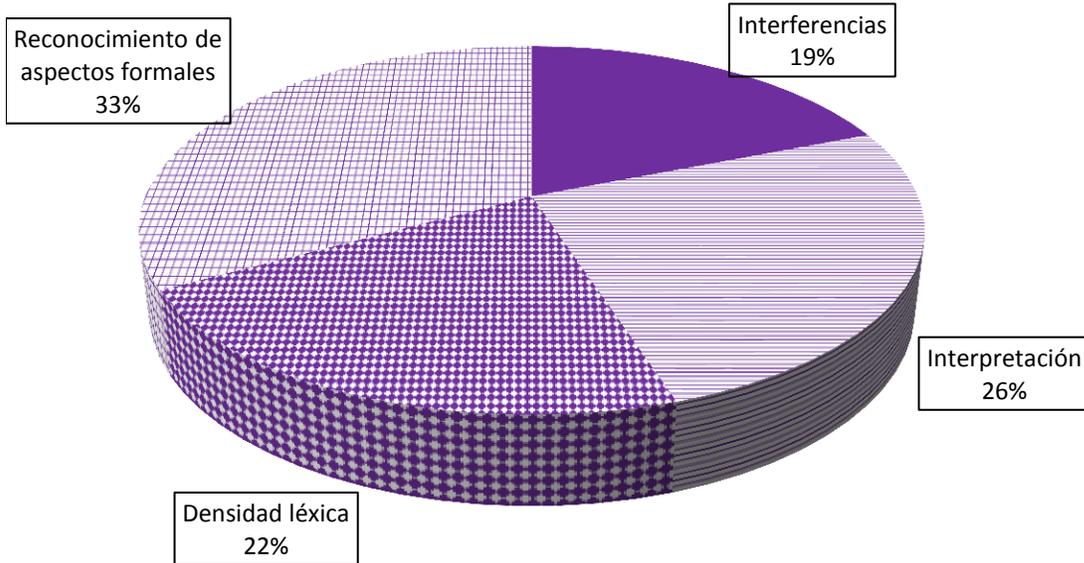


Gráfico no. 2. Muestra los porcentajes de los grupos que trabajaron con el poema coloquial.

Poema Tradicional

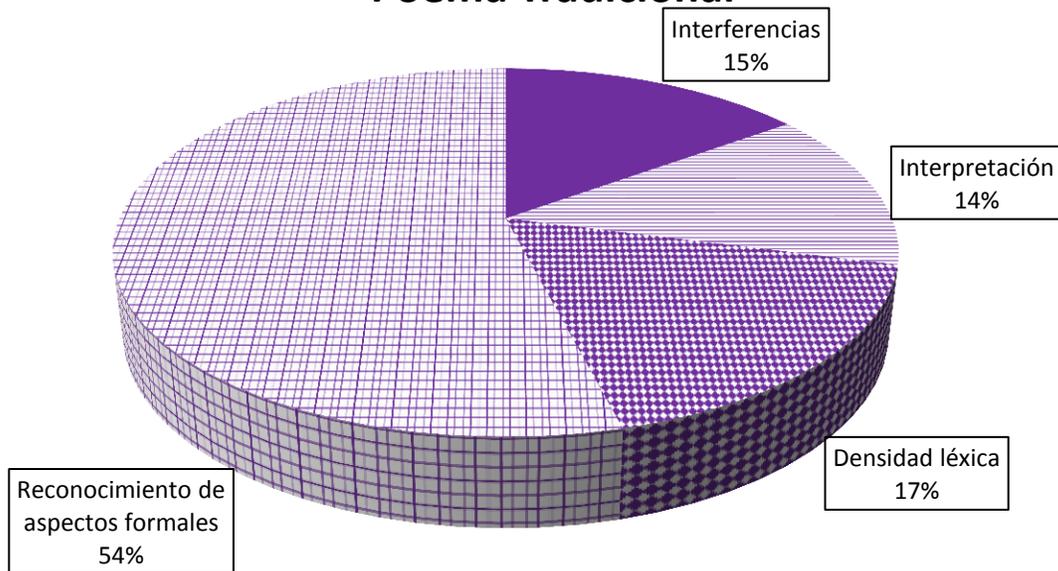


Gráfico no.3. Porcentajes del grupo que trabajó con el poema tradicional.

Resultados de producciones escritas:

La segunda parte de estos resultados corresponde a la medición realizada a través de una rúbrica en la cual se valoraron los contenidos generales manejados por los estudiantes, el vocabulario empleado (densidad léxica), la organización estructural de las producciones escritas y la creatividad mostrada por los autores.

POEMA COLOQUIAL

Tabla 5

Grupo experimental A

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido general del texto	12	4	2
Organización estructural	12	5	1
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	13	3	2
Creatividad	14	3	1
TOTALES	51	15	6

Tabla 6

Grupo experimental B

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido general del texto	17	2	1
Organización estructural	18	1	1
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	15	5	0
Creatividad	14	5	1
TOTALES	64	13	3

A continuación, se sumaron los resultados de los dos grupos experimentales para obtener un resultado único, que represente al 100% de alumnos que

trabajaron con los materiales basados en poemas coloquiales, El resultado se muestra en la siguiente tabla:

POEMA COLOQUIAL
Tabla 7
Grupo experimental A y B
(38 alumnos)

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido general del texto	29	6	3
Organización estructural	30	6	2
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	28	8	2
Creatividad	28	8	2
TOTALES	125	28	9

Contra los resultados obtenidos por el grupo de control, que se presentan en el siguiente cuadro:

POEMA TRADICIONAL
Tabla 8
Grupo de control

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido general del texto	8	7	4
Organización estructural	17	1	1
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	5	7	7
Creatividad	6	7	6
TOTALES	36	22	

A continuación, se ofrecen los resultados también en gráficas circulares. Esto permite apreciar de una forma más clara, los resultados obtenidos en el ejercicio de escritura:

POEMA COLOQUIAL 1 (PRODUCCIÓN ESCRITA)

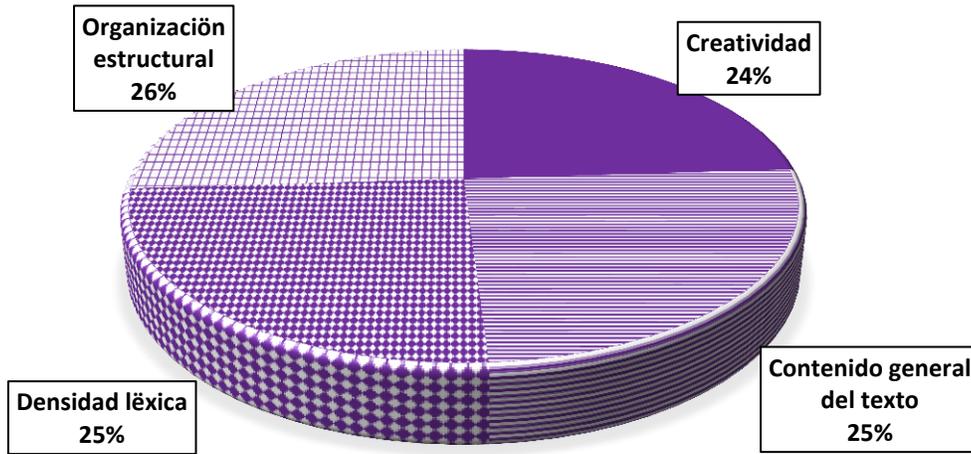


Gráfico no. 5 Resultados de la producción escrita en los grupos experimentales A y B.

POEMA TRADICIONAL 1 (PRODUCCIÓN ESCRITA)

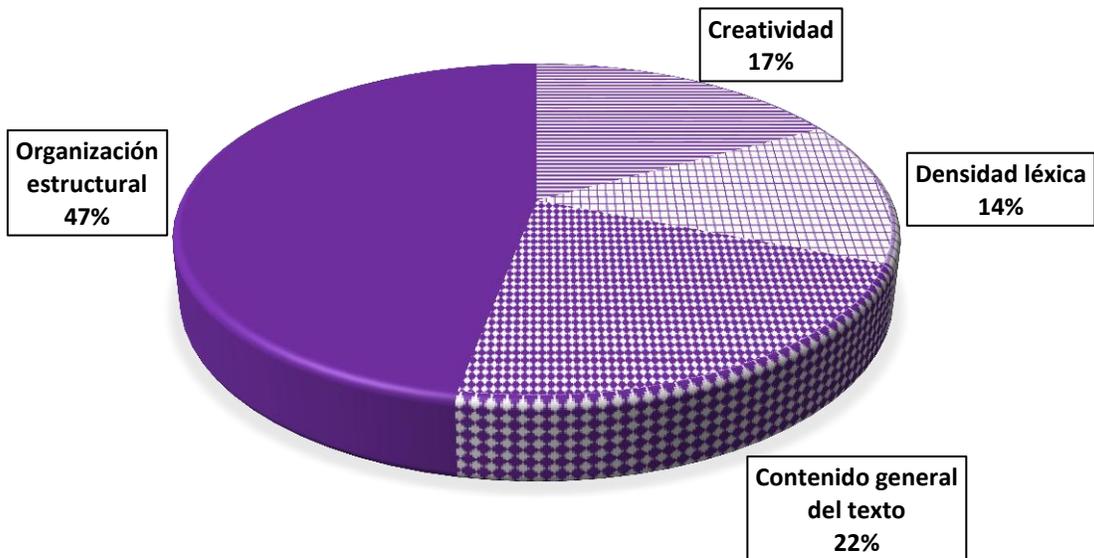


Gráfico no. 6 Resultados de la producción escrita del grupo de control.

Discusión de los resultados del poema 1:

Como los datos nos muestran, hay una notable diferencia entre los resultados obtenidos en el poema coloquial y el poema tradicional. Si bien, en ambos poemas se reconocieron de forma aceptable los elementos formales (distribución estrófica, versos, rima, etc.), la diferencia mayor se dio en la interpretación del poema tradicional, puesto que resultó más difícil para los estudiantes realizar inferencias y por tanto, interpretar de forma más correcta el contenido del poema.

En el poema coloquial los alumnos hicieron múltiples relaciones a partir de la palabra “contar”, dieron incluso ejemplos de otras palabras homógrafas (sin haber manejado todavía en clase el fenómeno de la homonimia), e interpretaron con facilidad el contenido del poema.

Además de la interpretación, es importante mencionar que este poema causó un efecto favorable en los lectores quienes manifestaron desde que se terminó la lectura en voz alta, su agrado por lo que habían leído, y trasladaron ese entusiasmo al ejercicio de escritura.

Esto se hizo patente en las producciones escritas: en el poema coloquial, los alumnos encontraron con mayor facilidad el rumbo hacia la creación de textos más fluidos. No tuvieron problema con el manejo de versos, pese a que en la estructura coloquial no hay tanto peso de una métrica exacta o una distribución estrófica precisa. El uso de un vocabulario más cercano a ellos, les permitió generar imágenes poéticas más creativas y sensibles.

4.4 Resultados del Poema 2

LA TARDE ESTÁ CAYENDO Y LLUEVE/ ARTE POÉTICA

LA TARDE ESTÁ CAYENDO Y LLUEVE Mayra Jiménez <i>La tarde está cayendo y llueve. Yo escribo estas líneas en mi libreta a mano.</i> Pág. 204	ARTE POÉTICA Vicente Huidobro <i>Que el verso sea como una llave que abra mil puertas una hoja cae; algo pasa volando; cuanto miren los ojos, creado sea</i> Pág. 249
--	---

Objetivo: Generar en el alumno conciencia acerca del acto de la escritura y sus principales motivaciones.

Los siguientes poemas se utilizaron para generar conciencia en los alumnos acerca del acto mismo de la escritura. En ambas actividades se partió del mismo “catalizador”: un cortometraje que les permitiera hacer una pequeña reflexión acerca de que el hombre siempre escribe acerca de sus vivencias, sus experiencias y sus emociones. En la discusión que se llevó a cabo después del ejercicio de prelectura, los resultados fueron los siguientes:

1. ¿Te gusta escribir?

Grupos	SÍ	NO
GRUPO EXPERIMENTAL A	5	13
GRUPO EXPERIMENTAL B	5	15
GRUPO DE CONTROL C	3	16

2. ¿Acerca de qué te gusta escribir?

Los temas mencionados como tópicos posibles en la escritura fueron los siguientes:

1. Aventuras (sobre todo épicas)
2. Historias para hacer películas (lo que ellos entienden como guiones de cine)
3. Historias de amor
4. Textos para crear conciencia (mencionaron particularmente temas sociales: la pobreza, la política y también temas ecológicos.)

3. Si vivieras una experiencia muy importante en tu vida, ¿te gustaría escribir de ello?

Grupos	SÍ	NO
GRUPO EXPERIMENTAL A	8	10
GRUPO EXPERIMENTAL B	8	12
GRUPO DE CONTROL C	6	13

En estas tablas podemos apreciar que se incrementa el interés de los estudiantes por escribir, cuando se les plantea la opción de hacerlo a partir de una experiencia personal e importante. El poema clásico, si bien habla del sentido de la escritura para un poeta, al que sitúa como un creador privilegiado y transformador de la realidad expuesta en el mundo lírico, no resulta significativo para los estudiantes.

En ambos casos, los alumnos escribieron un poema corto. Ambas creaciones se midieron con una rúbrica. Los resultados se muestran a continuación:

POEMA COLOQUIAL

Cuadro 9
Grupo experimental A

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido general del texto	13	4	1
Organización estructural	18	0	0
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	12	3	3
Creatividad	15	3	0
TOTALES	58	10	4

Cuadro 10
Grupo experimental B

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido general del texto	12	6	2
Organización estructural	18	2	0
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	18	2	0
Creatividad	16	2	2
TOTALES	64	12	4

A continuación, se sumaron los resultados de los dos grupos experimentales para obtener un resultado único, que represente al 100% de alumnos que trabajaron con los materiales basados en poemas coloquiales, El resultado se muestra en el siguiente cuadro:

POEMA COLOQUIAL
Cuadro 11
Grupo experimental A y B
(38 alumnos)

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido general del texto	25	10	3
Organización estructural	36	2	0
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	30	5	3
Creatividad	31	5	2
TOTALES	122	22	8

A continuación, los resultados obtenidos por el grupo de control y el poema tradicional:

POEMA TRADICIONAL
Cuadro 12
Grupo de control

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido general del texto	5	8	6
Organización estructural	17	2	0
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	7	8	4
Creatividad	8	7	4
TOTALES	37	25	14

Como se hizo en el poema anterior, se presentan los resultados en gráficas circulares (Gráfico 6 y Gráfico 7) para tener una visión más clara de los porcentajes y una discusión más atinada de los resultados con ambos tipos de poesía.

Poema Coloquial 2 (Producción escrita)

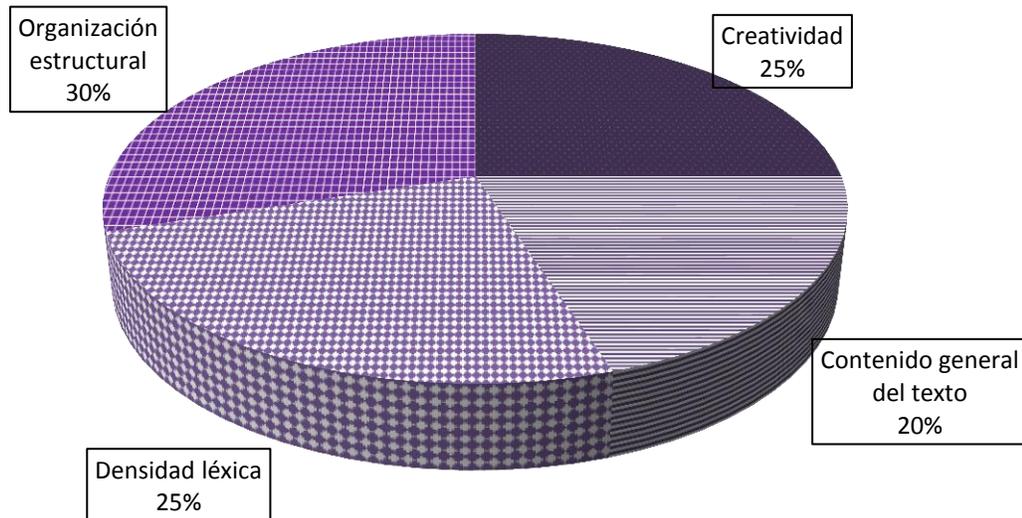


Gráfico no. 7 Resultados de la producción escrita a partir del poema coloquial 2.

Poema Tradicional 2 (Producción escrita)

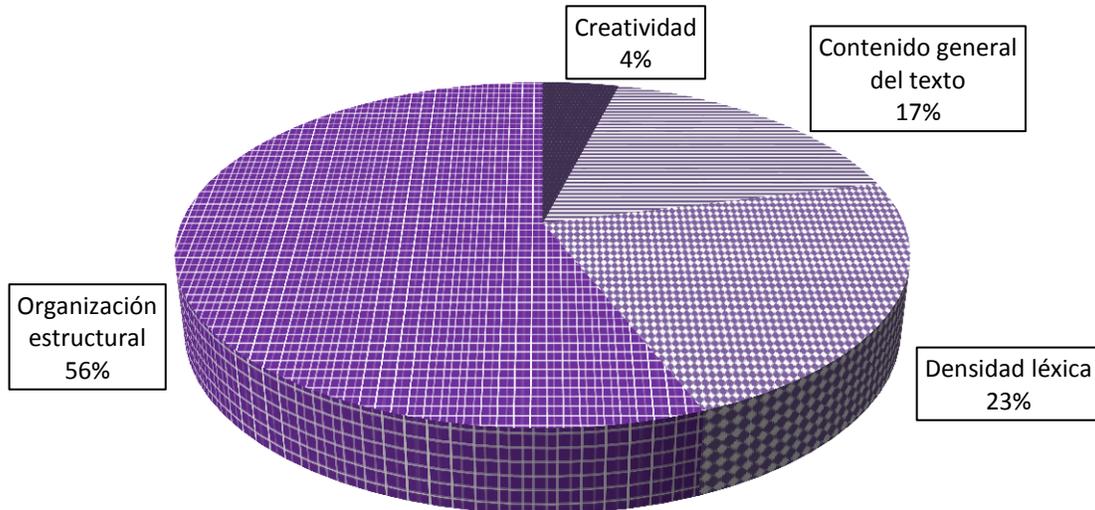


Gráfico no. 8 Resultados de la producción escrita del poema tradicional 2

Discusión de los resultados del poema 2:

La primera parte del poema estuvo encaminada a generar en los estudiantes conciencia acerca del acto de la escritura. En este sentido, las creaciones obtenidas a partir del poema coloquial mostraron mayor equilibrio entre todos los aspectos valorados.

Por otro lado, el poema tradicional permitió también la creación de textos con un buen manejo de los recursos léxicos, sin embargo se puede observar una desproporción notable en la creatividad entre el poema coloquial y el tradicional.

Sin embargo, en cuanto a los aspectos formales, estos resultan más favorecidos cuando se trata del poema tradicional. Sin duda que esto se debe a que en este tipo de poemas, la estructura aparece más marcada y ese rigor formal es fácil de captar y de ser repetido por los alumnos.

4.5 Resultados del poema 3

TRISTEZA/ NOSTALGIAS

TRISTEZA Arturo Agüero Chávez <i>¿Por qué me alejas de mi árbol de jocote de mi poza de mi alegría de niño de mi escuela?</i> Pág. 213	NOSTALGIAS Julián Del Casal <i>I</i> <i>Suspiro por las regiones donde vuelan los alciones sobre el mar,</i> Pág. 257
--	--

Objetivo: Estimular la parte afectiva de los recuerdos y utilizarla para la creación de poesía.

En este poema se deberán tomar en cuenta el número de inferencias vertidas por los estudiantes, a partir de una serie de preguntas realizadas después del ejercicio de lectura. A continuación se muestra el reconocimiento de vocabulario de los estudiantes, en ambos poemas:

POSLECTURA: Densidad léxica.

Se pidió a los alumnos que extrajeran palabras o frases que les resultaran difíciles de comprender. El resultado se presenta de forma esquematizada:

Grupo experimental A	Grupo experimental B	Grupo de control
1. árbol de jocote	1. árbol de jocote	1. Alciones
2. poza	2. poza	2. Amortaja
3. el Cadejos	3. el Cadejos	3. Caudalosos
4. El Quedó	4. El Quedó	4. Sollozar
5. El escondido	5. El escondido	5. Flor de lis
		6. Rumor
		7. Bogar
		8. Ignoto porvenir
		9. Tornasol
		10. Corpulento
		11. Butil
		12. Expirara
		13. Radiosa claridad
		14. Sándalo
		15. Hastío
		16. Archipiélago
		17. Errabunda
		18. Quimera
		19. Rauda

Si bien el poema clásico es más extenso que el coloquial, es importante notar que los alumnos no pudieron leer una sola estrofa de corrido sin preguntar el significado de por lo menos una palabra. Esto convirtió la lectura en un ejercicio más accidentado, dada la complejidad en la identificación de los significados de las palabras.

Por otro lado, en el poema coloquial también aparecieron palabras y frases de cierta complejidad, pero que muchos pudieron inferir, pues el contenido general del texto les dio el marco para comprenderlas.

Como siguiente actividad, los alumnos respondieron a algunas preguntas que pretendieron medir el sentimiento de nostalgia, los aspectos significativos de los recuerdos y además, estimular recuerdos personales. A continuación se presentan las respuestas, las cuales se midieron de acuerdo al número de estudiantes que pudieron responderlas; primero encontramos las del poema coloquial:

Preguntas	Número de respuestas en grupo experimental A	Número de respuestas en grupo experimental B
a. Así como en el poema se mencionan el árbol de jocote y otros elementos, a ti, ¿qué cosas te recuerdan tu infancia?	18	20
b. ¿Extrañas a los amigos que tenías cuando eras pequeño?, o simplemente, ¿hay algún amigo que extrañes mucho?	11	12
c. ¿Cómo eran los lugares que visitabas cuando eras pequeño? ¿Podrías describir algunos de esos lugares?	16	17
d. ¿Recuerdas los juegos que jugabas cuando eras pequeño?, ¿podrías mencionar algunos y explicar sus reglas?	18	19
e. ¿Cómo son tus abuelos?, ¿qué recuerdas de ellos?	16	19
f. ¿Alguna vez alguien quiso asustarte con una criatura imaginaria como el Cadejos?, ¿cómo era esa criatura y qué te hacía sentir?	15	19

Y en el siguiente cuadro, se presenta el número de respuestas dadas por cada pregunta, correspondiente al poema clásico:

Preguntas	Número de respuestas en grupo de control
a. Así como en el poema se mencionan paisajes, pueblos, personas que producen recuerdos, ¿a ti, qué cosas te recuerdan tu infancia?	13
b. ¿Extrañas a familiares, amigos o lugares que tenías cuando eras pequeño?, o simplemente, ¿hay algo que extrañes mucho?	11
c. ¿Cómo eran los lugares que visitabas cuando eras pequeño? ¿Podrías describir algunos de esos lugares?	16
d. ¿Has hecho alguna de las actividades que menciona el poema (navegar, ir en caravana, explorar)?, si no lo has hecho, ¿te gustaría realizar algunas de esas actividades u otras similares?	17
e. ¿El pensar en personas, te provoca sentimientos de nostalgia similares ? (Por ejemplo cuando piensas en tus abuelos) Explica por qué.	12
f. ¿Cuál de los lugares que has visitado, te provoca recuerdos especiales?	14

Pregunta a.

Podemos observar una clara disminución en el número de respuestas dadas en el poema clásico: por ejemplo, la pregunta que hace referencia a la infancia, fue contestada por casi todos los alumnos de los grupos experimentales, en cambio, solo 13 de 19 alumnos contestaron la misma pregunta en el poema clásico.

Pregunta b.

Esta pregunta buscaba alentar el sentimiento de nostalgia en ambos grupos: en este caso, el resultado fue similar, muchos de los niños incluso respondieron que

simplemente no extrañaban nada de su infancia, probablemente debido a su corta edad.

Pregunta c.

Esta pregunta buscaba alentar recuerdos específicos, para lo cual se pedía a los alumnos que refirieran los lugares que visitaron en su infancia. El número de respuestas fue similar en ambos casos, sin embargo, las descripciones de los lugares mencionados a partir del poema coloquial, introducen múltiples elementos sinestésicos; así pues, estos lugares son identificados como “fríos, soleados, lejanos, antiguos, rocosos, silenciosos, etc.”

Pregunta d.

En esta pregunta se pretendía vincular a los alumnos con actividades emotivas y significativas realizadas en la infancia. El número de respuestas fue similar, sin embargo, nuevamente hubo una diferencia en el desarrollo de las respuestas puesto que, para los alumnos que leyeron el poema coloquial, resultó más sencillo describir los juegos de infancia (“jugábamos quemados en el patio de la escuela y legos con mi hermanito, en mi casa”), no así, los que leyeron el poema clásico, que se concretaron a dar el nombre de actividades tales como: rappel, acampar, nadar, bucear, etc.

Pregunta e.

Trató de vincularse el sentimiento de nostalgia a personas. El poema coloquial hace una clara referencia a los abuelos por lo que, resultó sencillo para los alumnos hablar de ellos y efectivamente, expresar añoranza por ellos o por los momentos vividos con ellos: “mi abuela materna es muy gentil y divertida, me recuerda a una caricatura”. El poema clásico no hace mención a personas por lo que las respuestas también se concretaron a “sí o no”, sin dar explicaciones.

Pregunta f.

La última pregunta hace alusión a los mitos de la infancia, en el poema clásico y a los lugares mencionados por el poema: en el primer caso, se mencionaron múltiples juegos y personajes del imaginario infantil; en el segundo caso, los alumnos manifestaron dificultad en reconocer los lugares mencionados. Esta dificultad fue notable también en la segunda actividad, en la cual se pedía explícitamente que identificaran los lugares mencionados. Los nombres más señalados fueron China y África.

A continuación se muestran los resultados de las producciones escritas de los alumnos, después de valorarlas con una rúbrica:

POEMA COLOQUIAL
Cuadro 13
Grupo experimental A

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido general del texto	16	2	1
Organización estructural	14	5	0
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	17	2	0
Creatividad	14	4	1
TOTALES	61	13	2

Cuadro 14
Grupo experimental B

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido general del texto	18	1	1
Organización estructural	20	0	0
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	16	3	1
Creatividad	17	3	0
TOTALES	71	7	2

A continuación, se sumaron los resultados de los dos grupos experimentales para obtener un resultado único, que represente al 100% de alumnos que trabajaron con los materiales basados en poemas coloquiales, El resultado se muestra en la siguiente tabla:

POEMA COLOQUIAL
Tabla 15
Grupo experimental A y B
 (38 alumnos)

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido general del texto	34	3	2
Organización estructural	34	5	0
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	33	5	1
Creatividad	31	7	1
TOTALES	132	20	4

POEMA TRADICIONAL
Tabla 16
Grupo de control

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido general del texto	7	10	2
Organización estructural	16	2	1
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	10	5	4
Creatividad	5	7	7
TOTALES	38	24	14

Nuevamente se presentan, en la siguiente hoja, los datos en diagrama circular (Gráfico 8 y Gráfico 9), para apreciar los resultados en porcentajes:

Poema Coloquial (Producción escrita)

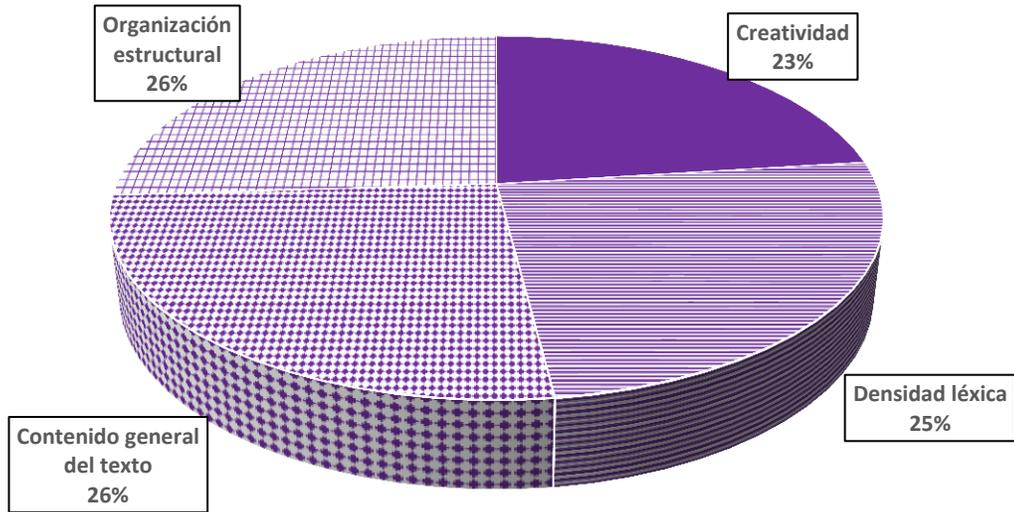


Gráfico no. 9 Resultados de la producción escrita en el poema coloquial 3.

Reultados Poema Tradicional 3 (Producción escrita)

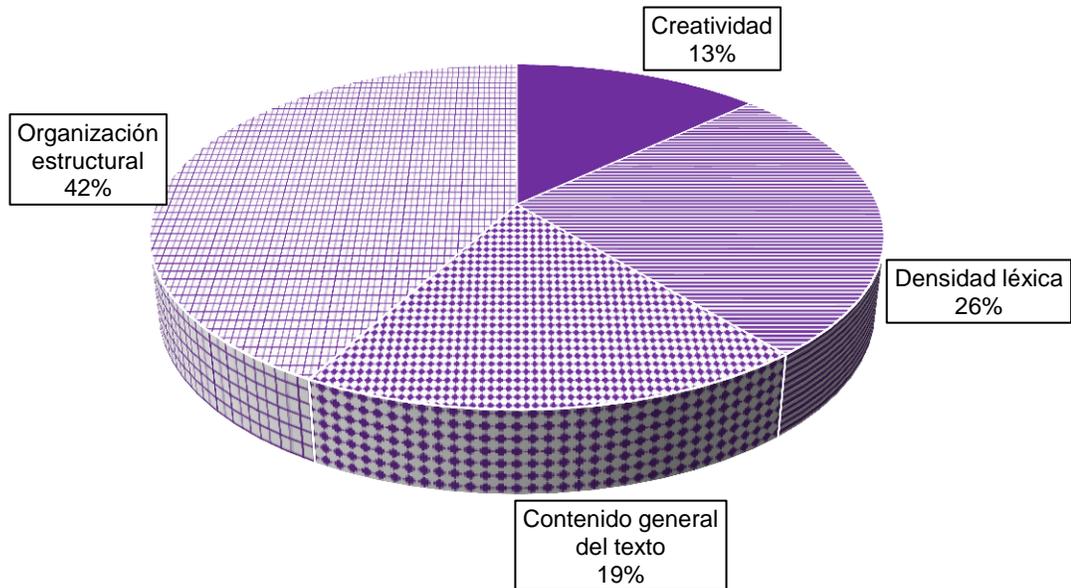


Gráfico no. 10 Resultados de la producción escrita en el poema tradicional 3.

Discusión de los resultados del poema 3:

Este par de poemas sin duda tocan una de las fibras más profundas en cualquier ser humano: la de los recuerdos. Tomando en cuenta que los adolescentes empiezan a experimentar nostalgia por la infancia o por las experiencias de su pasado inmediato, ambos poemas lograron un efecto importante en los lectores. Si acaso, nuevamente se nota un incremento en el reconocimiento de la organización estructural, en el poema tradicional, sin embargo, y quizá por tratarse del tercer poema trabajado, también el poema coloquial vio incrementado este rubro.

Por otro lado, puede observarse nuevamente la misma tendencia en cuanto a la creatividad, que aumenta considerablemente en el poema coloquial, en una aparente relación de equilibrio entre los cuatro aspectos valorados.

En cambio en el poema tradicional, si bien en este caso hubo también un aumento considerable, la creatividad siempre se ve disminuida, aparentemente porque la comprensión del texto no es tan completa como en el poema coloquial.

Como último comentario, quisiera agregar a esta discusión la observación general de que ambos poemas generaron producciones escritas de notable armonía, significatividad y mayor apego a las formas líricas de las que partieron. Esto probablemente por tratarse de temas que fueron fácilmente reconocidos por los estudiantes y que pudieron asociar con experiencias personales o familiares de manera inmediata.

4.6 Resultados del poema 4

ODA A VALPARAÍSO/ CASTILLA

ODA A VALPARAÍSO Pablo Neruda <i>Valparaíso</i> <i>qué disparate</i> <i>eres</i> <i>qué loco,</i> <i>puerto loco</i> Pág. 222	CASTILLA Miguel de Unamuno <i>Tú me levantas tierra de Castilla</i> <i>en la rugosa palma de tu mano</i> <i>al cielo que te enciende y te refresca</i> <i>al cielo, tu amo</i> Pág.266
---	---

Objetivo: Generar en el alumno identificación con una porción del territorio nacional y los aspectos que lo integran. A partir de estos elementos, se generó un poema.

Se buscó establecer entre los estudiantes, un vínculo entre la porción del territorio nacional con la que se sienten más identificados, por razones familiares, o por tratarse del espacio geográfico en el que nacieron. A este espacio se le conoce como “patria chica”, en contraposición a la “patria grande” que es el país al que pertenecemos.

Después de la lectura del poema se realizaron tres preguntas y un ejercicio en el cual los estudiantes debían extraer las frases u oraciones con las que el autor identificó al territorio del poema. A partir de estas actividades, se presentan los siguientes resultados:

PREGUNTAS:

Pregunta	Grupos	Sí	No
¿Sabes qué es “la patria chica”?	Grupo experimental A	0	18
	Grupo experimental B	1	19

	Grupo de control	0	19
--	------------------	---	----

Pregunta	Grupos	Sí	No
¿Sabes o conoces algo de Valparaíso/Castilla?	Grupo experimental A	5	13
	Grupo experimental B	7	13
	Grupo de control	11	8

Pregunta	Grupos	Sí	No
¿Podrías identificar algún lugar importante o significativo en tu vida? ²¹	Grupo experimental A	10	8
	Grupo experimental B	9	11
	Grupo de control	9	10

Posteriormente, los alumnos realizaron un poema similar al leído en el cual se midieron, a través de una rúbrica, los aspectos que se muestran a continuación:

²¹ Esta pregunta se formuló al haber dado a los alumnos la explicación y ejemplos del concepto “patria chica”.

POEMA COLOQUIAL
Cuadro 17
Grupo experimental A

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido del poema, en relación al tema	10	6	2
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	14	4	0
Creatividad (originalidad de las imágenes)	13	4	1
Relación entre imágenes y texto	12	3	3
TOTALES	49	17	6

Cuadro 18
Grupo experimental B

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido del poema, en relación al tema	12	8	0
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	17	1	2
Creatividad (originalidad de las imágenes)	11	5	4
Relación entre imágenes y texto	16	3	1
TOTALES	56	17	7

A continuación, se sumaron los resultados de los dos grupos experimentales para obtener un resultado único, que represente al 100% de alumnos que trabajaron con los materiales basados en poemas coloquiales, El resultado se muestra en la siguiente tabla:

POEMA COLOQUIAL
Cuadro 19
Grupo experimental A y B
(38 alumnos)

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido del poema, en relación al tema	22	14	2
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	31	5	2
Creatividad (originalidad de las imágenes)	24	9	5
Relación entre imágenes y texto	28	6	4
TOTALES	105	34	13

POEMA TRADICIONAL
Cuadro 20
Grupo de control

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido del poema, en relación al tema	7	7	5
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	10	6	3
Creatividad (originalidad de las imágenes)	6	8	5
Relación entre imágenes y texto	4	7	8
TOTALES	27	28	21

En la siguiente hoja, se presentan los resultados del poema 4 en los gráficos 10 y 11. En ellos se apreciarán, de manera conjunta, los porcentajes equivalentes a estos resultados.

Poema Coloquial 4 Collage

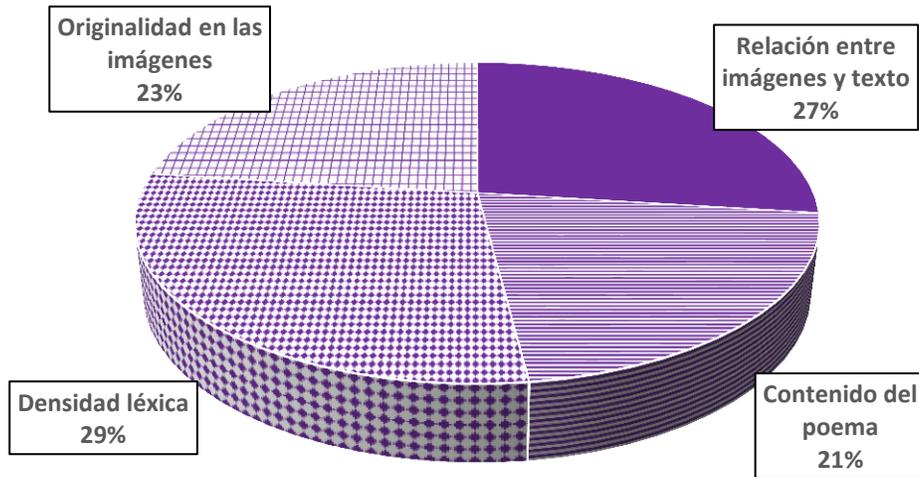


Gráfico no. 11 Resultados obtenidos en el poema coloquial 4. En este caso la actividad realizada fue un collage.

Resultados Poema Tradicional 4 Collage

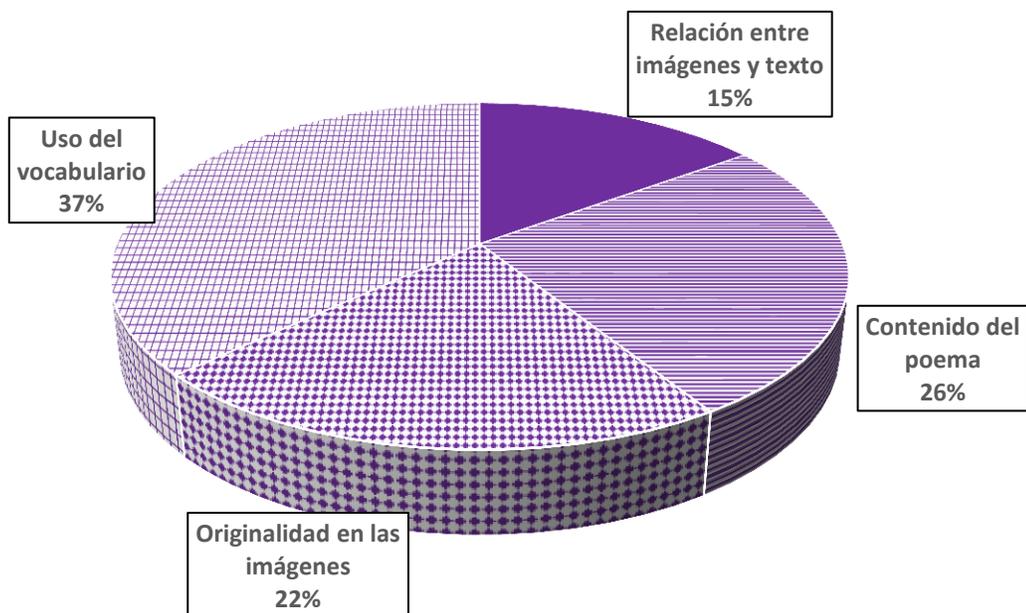


Gráfico no. 12 Resultados obtenidos en el poema tradicional 4. En este caso, la actividad fue un collage.

Discusión de los resultados del poema 4:

Como podemos ver, el recurso del collage permitió equilibrar notablemente las producciones coloquiales y tradicionales, seguramente porque el collage demanda la inclusión de un texto más reducido y no hubo tantos problemas con el uso de vocabulario.

En el poema tradicional las cifras resultaron más equilibradas, sin embargo, los productos en ambos tipos de poema, resultaron satisfactorios.

Nuevamente pudo verificarse que al dar a los alumnos temas que los involucren verdaderamente, las producciones escritas se generan con mayor facilidad y en este caso, no hubo ningún alumno que no manifestara el reconocimiento de alguna porción del territorio como entrañable, ya sea porque la asociaban con su infancia, porque aún es un lugar que visitan con frecuencia, o porque la identificación les viene de los padres.

El poema coloquial destacó nuevamente porque casi no hay diferencias en él entre todos los rubros evaluados. En particular sobresalió la densidad léxica y la creatividad mostrada al asociar las imágenes y el texto.

4.7 Resultados del poema 5

¿QUÉ SOS NICARAGUA?/TIERRA CHILENA

¿QUÉ SOS NICARAGUA? Gioconda Belli <i>¿Qué sos sino un triangulito de tierra perdido en mitad del mundo?</i> <i>¿Qué sos sino un vuelo de pájaros</i> Pág. 230	TIERRA CHILENA Gabriela Mistral <i>Danzamos en tierra chilena, más bella que Lía y Raquel; la tierra que amasa a los hombres de labios y pecho sin hiel...</i> Pág. 274
---	---

Objetivo: Promover en el alumno la conciencia de nación, de identidad nacional, el sentido de pertenencia, y además orientarlo en la producción de un poema patrio en el cual combine recursos sonoros y visuales.

Se buscó orientar a los alumnos en el reconocimiento de su identidad nacional; concepto que se desarrolló a partir de dos poemas en los cuales se enaltecen las características de la nación y se deja ver el orgullo patrio que los autores poseen.

En la lectura de ambos poemas se buscó que los alumnos identificaran las analogías hechas por las autoras entre sus naciones y algunos elementos de la naturaleza, por ejemplo:

Nicaragua:

Triangulito de tierra

Vuelo de pájaros...

Ruido de ríos...

Cantar de hojas...

Chile:

Tierra de huertos...

Tierra de viñas...

Su río hizo nuestro reír...

Sus pastos de rondas albear...

Posteriormente a estos comentarios realizados durante el tiempo e la clase, se procedió a la asignación de la tarea, cuyos resultados se presentan en los siguientes cuadros:

POEMA COLOQUIAL
Cuadro 21
Grupo experimental A

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Uso de figuras retóricas	13	4	1
Uso adecuado y pertinente de vocabulario	15	1	2
Originalidad en las imágenes poéticas.	12	5	1
Combinación de elementos escritos, sonoros y visuales.	14	2	2
TOTALES	54	12	6

POEMA TRADICIONAL
Cuadro 22
Grupo experimental B

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Uso de figuras retóricas	17	1	2
Uso adecuado y pertinente de vocabulario	18	1	1
Originalidad en las imágenes poéticas.	18	1	1
Combinación de elementos escritos, sonoros y visuales	17	2	1
TOTALES	70	5	5

POEMA COLOQUIAL
Cuadro 23
Grupo experimental A y B
(38 alumnos)

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido del poema, en relación al tema	30	5	3
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	33	2	3
Creatividad (originalidad de las imágenes)	30	6	2
Relación entre imágenes y texto	31	4	3
TOTALES	124	17	11

POEMA TRADICIONAL
Cuadro 24
Grupo de control

Aspectos a medirse	Criterios		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Mal (3 puntos)
Contenido del poema, en relación al tema	9	5	4
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	9	8	2
Creatividad (originalidad de las imágenes)	8	6	5
Relación entre imágenes y texto	10	5	4
TOTALES	36	24	15

Ahora, los resultados en gráficas:

Poema 5 Coloquial Video

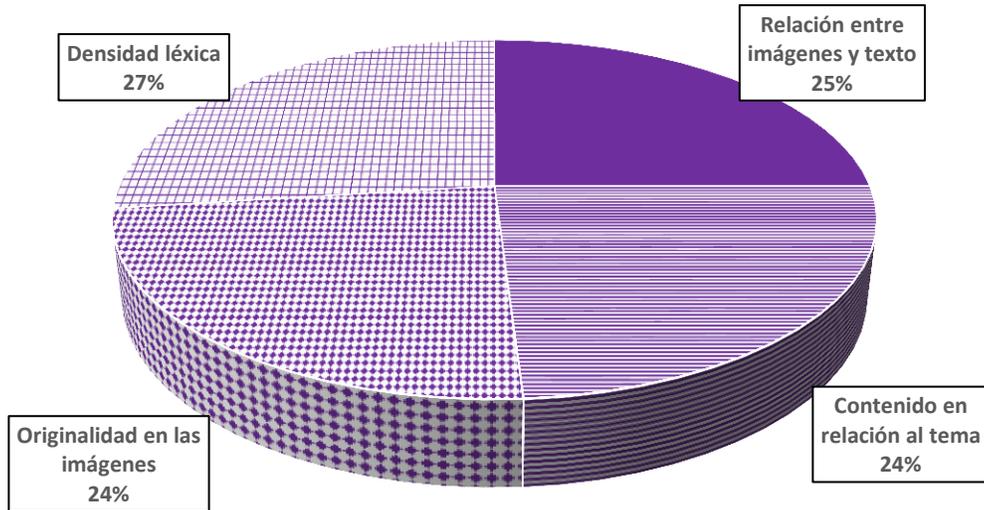


Gráfico no. 14 Resultados del poema coloquial en video.

Resultados Poema 5 Tradicional video

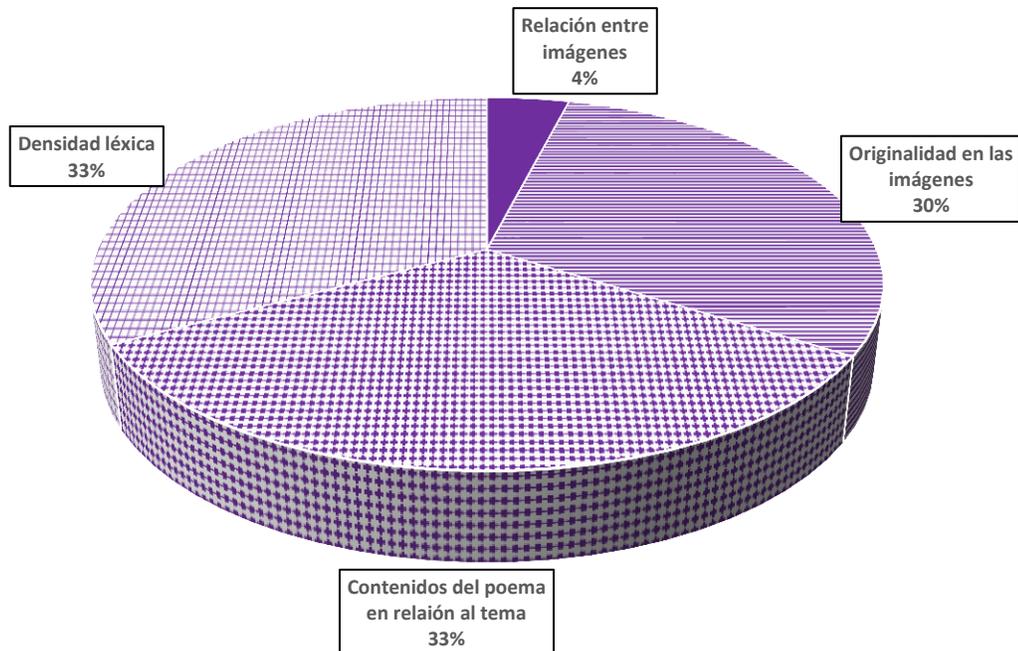


Gráfico no. 15 Resultados del poema tradicional en video.

En estos resultados nuevamente el poema coloquial mostró un gran equilibrio entre todos los aspectos evaluados. El poema tradicional en cambio, mostró una notable disminución en la relación entre las imágenes seleccionadas para el video, y el texto escrito.

Discusión de los resultados del poema 5:

Resultó de interés notable para los alumnos la realización de un poema en video, seguramente por el acceso y dominio que los adolescentes poseen de los recursos audiovisuales.

Además, esta fue la única tarea que no se realizó durante el tiempo de la clase y eso, probablemente favoreció otro tipo de convivencia entre los integrantes de los equipos.

En ambos poemas pudo apreciarse una gran disposición hacia la creación del poema visual, no obstante que el poema fue la patria. Sin embargo, en el resultado final, pudo notarse la falta de adecuación entre la imagen y el vocabulario, en el caso del poema tradicional. En el caso del poema coloquial, los alumnos en su mayoría, optaron por asociar el poema con elementos de la cultura popular muy conocidos por ellos, tales como: las fiestas, las canciones, la cerveza, la comida y el fútbol.

Probablemente, las imágenes leídas en el poema tradicional, no les permitieron hacer esta misma asociación y solo pudieron establecer relaciones entre la idea de la patria y cosas más sublimes tales como: los héroes, la Independencia, los paisajes, las tradiciones en general, etc.

4.8 Actividad final

La última actividad que se llevó a cabo, después de la presentación de los poemas visuales, consistió en un cuestionario basado en preguntas similares al que se realizó en el pre-test, de manera que a partir de este cuestionario, se buscó exponer de manera breve y precisa, el resultado final de las actividades de poesía y la forma en la que impactaron a los estudiantes:

Las preguntas realizadas fueron: ¿crees que ahora sabes más de la poesía?, ¿disfrutaste de las actividades realizadas?, ¿en adelante, crees que leerás más poesía?

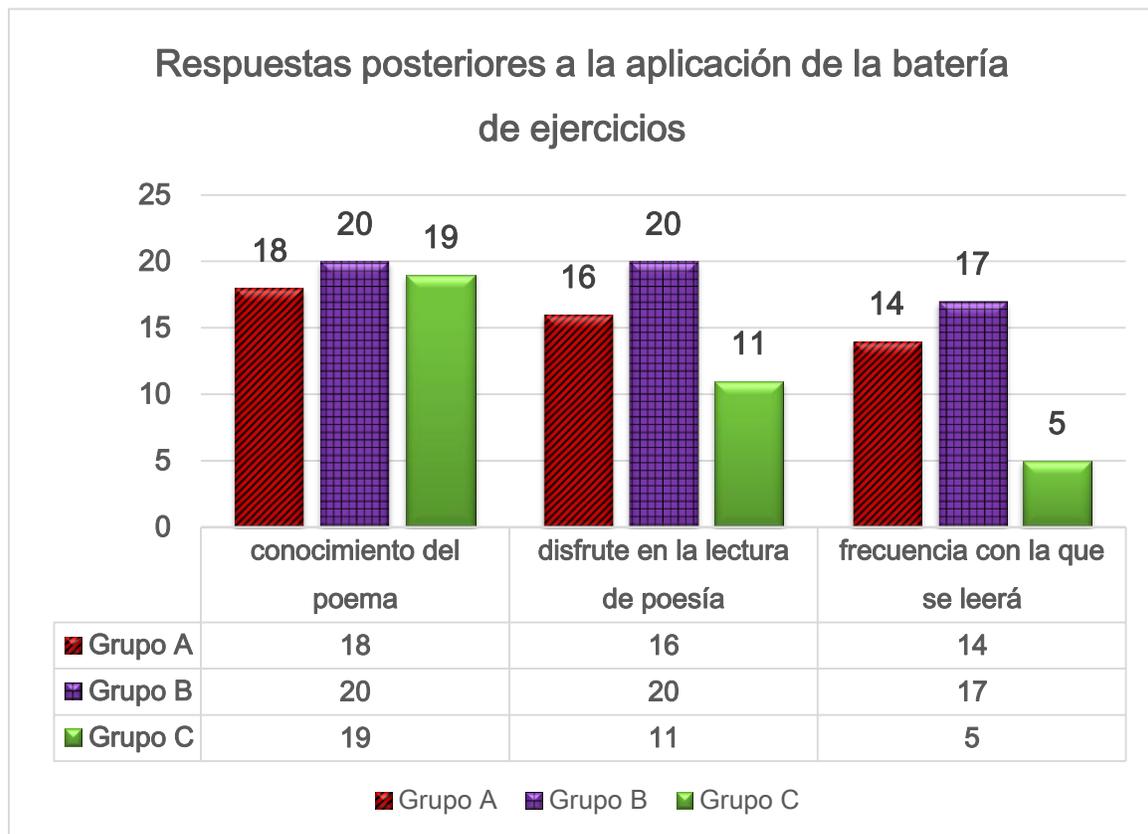


Gráfico no. 16 Resultados de actividades posteriores a la aplicación de la batería de ejercicios.

Estas tres preguntas nos permiten ver que, en todos los grupos hubo un incremento en cuanto al placer experimentado en la lectura de poesía, incluso en los alumnos del grupo de control, se incrementó el placer por la lectura de este tipo de textos.

Y al preguntar a los alumnos si consideran que leerán poesía en el futuro, se notó un incremento notable con la pregunta inicial: ¿Con qué frecuencia lees poesía?, pues los alumnos modificaron de forma notable su actitud y manifestaron interés en continuar con esta actividad. Incluso hubo un incremento en el grupo de poesía tradicional, sin embargo, fue superado por los grupos experimentales.

Conclusiones

Para comprender bien el desarrollo de los objetivos perseguidos por este proyecto, se presenta a continuación el siguiente esquema, en él, aparecen al lado izquierdo los parámetros de una postura tradicional de la enseñanza de la lengua y al lado derecho, lo que correspondería a un enfoque actual y que fue el que se siguió en este proyecto.

Visión tradicional (atomista)	Visión innovadora (holística)
Programas proposicionales	Programas procesuales
Uso mecánico del idioma	Uso personal del idioma
Aprender a leer y escribir	Escribir y leer para aprender
Adquisición de conceptos metalingüísticos (gramática, ortografía, puntuación) y enciclopédicos (el conocimiento objetivo de las materias escolares)	Adquisición de procedimientos que activan los procesos de pensamiento (verbalizar y visualizar, aprender, descubrir, comunicar y comprender) para comunicarse en redes de solidaridad, enriquecerse entre textos y personas diferentes.

A partir de esta tabla, se ofrecen las siguientes conclusiones:

Lo proposicional y lo procesual:

De acuerdo a Eva Alcón Soler (2002) existen dos tipos de programas, en la enseñanza de lenguas: los proposicionales y los procesuales.

En los programas proposicionales “el concepto de lengua es atomizado, es decir, que está formado por un conjunto de estructuras, nociones y funciones” en cambio, los programas procesuales se dividen en tres: los programas procedimentales (Prabhu) basados en el proceso (Breen y Candlin) y los programas por tareas (Long, Crookes y Nunan). Estos últimos consideran que la tarea es la unidad de análisis en la cual se basa la programación didáctica. (p. 33)

De ahí que este diseño de materiales se basara en la obra de Nunan (Task based language teaching, 2004) y buscara relacionar el conocimiento de la lengua que los alumnos ya poseían, con los nuevos conocimientos (tanto nuevos tópicos, como conocimientos relacionados con el propio texto poético) y a partir de esta relación, permitir al estudiante encontrar identificación con sus propias experiencias de vida, motivaciones e identificación de elementos culturales de su entorno.

El hecho de haber elegido esta forma de trabajo es porque se consideró la que ofrecía mayores posibilidades de mostrar al estudiante no solo la asimilación de conceptos y nuevos conocimientos, sino también, enseñarle el camino para producir textos poéticos pero con una intención más expresiva y no mecánica. Y en el caso particular de esta propuesta, el camino se construyó con elementos comunicativos cercanos al estudiante (los poemas coloquiales); un tratamiento de la información que permitió a los estudiantes involucrarse con los textos leídos, y la orientación de todo el proceso hacia una escritura significativa, personal, íntima, es decir, hacer de los estudiantes participantes activos en el proceso comunicativo.

Uso mecánico del idioma y uso personal del idioma

Como se mencionó desde el principio de este trabajo, se eligió al texto poético no obstante ser al que menos se recurre en las clases de español. A pesar de

esto, existe en los programas oficiales, la indicación de que los estudiantes deben llegar a reconocer las características de los textos poéticos correspondientes a épocas específicas (el Renacimiento, por ejemplo).

En los programas proposicionales, como ya se mencionó, se atiende más a las nociones estructurales de la lengua. Dentro de la selección de textos para atender a este tipo de programas, no se recurriría a textos poéticos coloquiales, pues estos gozan de mayor libertad de estructura y contenido, además de que recurren a vocabulario local. El programa proposicional enfatizaría las forma y las funciones lingüísticas, tanto en el ejercicio de lectura, como en la producción de textos.

En este proyecto se utilizaron poemas coloquiales y se utilizaron poemas tradicionales para contrastar los resultados. A través de los poemas coloquiales se buscó motivar a los estudiantes a conocer y también producir textos a partir de un vocabulario que les resultara más familiar y por tanto, cercano. Esto nos permitió ver que, la tendencia a presentar el uso personal de la lengua resulta más favorecida que las formas poéticas tradicionales, no obstante que el tratamiento fue el mismo en ambos casos y a pesar de que los poemas coloquiales poseen vocablos coloquiales provenientes de otras variantes de la lengua española, no ofrecieron a los alumnos ninguna dificultad, pues pudieron asimilar e incluso disfrutar de esas palabras y verlas con familiaridad.

En general se pudo apreciar que al utilizar su propia lengua, tal cual la utilizan en la comunicación diaria, se logró una libertad expresiva mayor. Esto significa que a través de un uso personal del idioma, hubo un cambio de perspectiva en cuanto al conocimiento, lectura y escritura de poesía, pues el estudiante llegó a la lectura, a la realización de actividades de inferencia y la creación de textos originales, con mayor comprensión y confianza. Sin duda hubo una aproximación más reflexiva y personal hacia los textos leídos, y por tanto, los ejercicios de escritura dejaron de ser imposibles, difíciles o tediosos.

Aprender a leer y escribir; escribir y leer para aprender

Al final, también es importante recordar que, todas las secuencias de aprendizaje fueron aplicadas dentro del tiempo real de la clase de español y que también, de acuerdo al programa oficial, están buscando cumplir con los objetivos señalados en él. Así pues, la clase de español tiene como finalidad el que los estudiantes mejoren sus habilidades de lectura y escritura: el que escriban y lean mejor.

En este caso, lo que se buscó es motivar a las actividades de lectura y escritura para aprender de ellas. Aprender más de la poesía, del país en el que se vive y de la identidad y de las historias personales. Leer y escribir poesía, para aprender del mundo.

Pero, ¿qué aprendieron realmente los estudiantes? Uno de los conocimientos fundamentales fue el relacionado con el propio texto poético: su forma y sus recursos. Cabe hacer notar que en este caso, tanto en los poemas coloquiales como en los tradicionales, los estudiantes manifestaron facilidad para repetir los esquemas que se les ofrecían. Al parecer, pese al escaso conocimiento previo que habían tenido con el texto lírico, los estudiantes aprendieron rápidamente a identificarse con él. Incluso en el caso de los poemas tradicionales, los estudiantes pudieron repetir con facilidad los patrones estróficos, los versos y la rima.

Eso confirmó algunos de los puntos iniciales expresados en este trabajo: que el texto poético ofrece *per sé*, ciertas condiciones que favorecen su asimilación: la brevedad, el ritmo interno o externo, la armonía, la musicalidad, aspectos que permiten a los lectores apreciarlo fonéticamente y, aparentemente, también logran repetirlo y memorizarlo con facilidad, lo cual no sucede con los textos narrativos, puesto que en ellos, el entretejido de personajes y situaciones, les representa un reto mayor.

En cuanto al aprendizaje de otros conceptos, podemos mencionar la noción de “patria chica”, la cual se introdujo en el poema coloquial “Valparaíso” de Pablo Neruda y “Castilla” de Manuel Machado. En esta parte del proyecto se demostró que el poema se puede utilizar como recurso para brindar otro tipo de conocimientos, que trasciendan los análisis literarios que se demandan en los programas oficiales, ya que los estudiantes asimilaban fácilmente esta noción, y no solo eso, sino que al parecer, les resultó grato hablar de los lugares entrañables de sus vacaciones, los espacios que comparten con sus padres o abuelos, o simplemente, lugares que admiran por su belleza.

El hecho de solicitar dos creaciones poéticas en las que los estudiantes debieron combinar los recursos audiovisuales, tan conocidos y accesibles para ellos, les permitió explorar otros aspectos de su creatividad. Los comentarios registrados en torno a esta actividad, permitieron ver que les resultó novedosa y particularmente grata.

Fue interesante observar que las imágenes generadas en el poema tradicional dedicado a México, resultaron un tanto sublimes y rígidas, en tanto que las generadas por la escritura coloquial, presentaron una gran espontaneidad, y también permitieron a los alumnos expresar de forma más abierta su sentir respecto a los problemas que enfrenta México en la actualidad. Problemas que incluso desde la perspectiva de un estudiante de secundaria, son en realidad muy graves y también dolorosos.

Algunas de las creaciones audiovisuales relacionadas con el poema coloquial también estuvieron dotadas de humor y calidez. Así pues, México apareció, para ellos, como “el lugar donde se comen tacos, se bebe cerveza”, pero al mismo tiempo “el lugar donde se baila, se canta y se disfruta”.

Nuevamente, el poema coloquial generado a partir de preguntas retóricas, alcanzó una mayor calificación en los aspectos señalados en la

rúbrica: el hecho de que los alumnos tuvieron total libertad de identificar a su patria con elementos que les resultaran cercanos, les permitió lograr un texto audiovisual espontáneo, ingenioso y de calidad.

Adquisición de procedimientos que activan los procesos de pensamiento y no solo adquisición de conceptos metalingüísticos.

La poesía en general puede permitir la inserción de conceptos correspondientes a otras disciplinas, como se mencionó anteriormente, este fue el caso del concepto “patria chica”, que fue asimilado por los alumnos, además de manera sobresaliente, después de la lectura del poema coloquial. Los textos creados permitieron a los alumnos mostrar que, a pesar de su corta edad, pueden identificarse con ciertos espacios físicos. De aquí que este poema permitió arraigar en ellos el sentimiento de identidad.

Podemos considerar que, los poemas coloquiales constituyeron el vehículo que permitió a los alumnos: verbalizar y visualizar, aprender, descubrir, comunicar y comprender estos aspectos de su identidad y de su cultura. Y cabe mencionar que en ninguno de los tipos de poema hubo actividades dirigidas a la comprensión o refuerzo de temas de gramática u ortografía, sino que se concedió mayor importancia al hecho de que los estudiantes “descubrieran” los mundos nuevos que la poesía (a través de la palabra de todos los días) les ofrecía. También se buscó estimular los aspectos comunicativos de la lengua, de manera que el texto poético vinculó a los estudiantes con la capacidad de comunicarse y transmitir experiencias y emociones.

Por otro lado, otro problema que enfrentamos los profesores de las materias de lengua y literatura es, sin duda, la falta de vocabulario, y si bien la vía principal para subsanar esta falta es el ejercicio de lectura, este mismo ejercicio se complica cuando los textos incluyen un vocabulario que resulta complejo a los alumnos.

Porque si no hay comprensión de la lectura, tampoco podemos hablar de la existencia de interacción, lo primero que un docente debe lograr es garantizar que el estudiante está comprendiendo lo leído. Personalmente considero que los estudiantes pueden leer casi cualquier texto que se les proporcione, también considero que, entre más complejo sea el vocabulario, mayor tendrá que ser la participación mediática del profesor y más largo y extenuante será el proceso de comprensión y de significatividad de los textos.

En este proyecto, la diferencia principal observada entre la utilización de textos coloquiales y poesía tradicional es justamente que, la primera permitió una asimilación más rápida de los vocablos y con esto, se logró que el estudiante lograra una lectura más completa y además, que el proceso de interacción con el texto e incluso con sus compañeros, convirtiera a la lectura de poesía coloquial en un ejercicio más gratificante.

Y es que la poesía tradicional posee, como ya hemos dicho, un registro más culto y ciertos elementos retóricos que dificultan su lectura. Al término de este proyecto pudo observarse una clara relación entre esa dificultad y la comprensión, pues mientras se leía el poema, era interrumpida la lectura muchas veces por los alumnos que reclamaban no comprender alguna palabra, o que irrumpían al final de la lectura con reclamos de “no entendí nada”.

La poesía tradicional, desafortunadamente, muchas veces aparece como sinónimo de incompreensión y dificultad, de ahí su desapego y la poca recurrencia a su uso académico. En este proyecto se pudo comprobar que al ofrecer a los estudiantes poemas coloquiales se cumple con uno de los objetivos propuestos al principio: enseñar a los alumnos a leer poesía y además, por lo menos basándonos en las preguntas de la actividad final, se incentivó el gusto por la lectura de este tipo de textos, pues como ya se mencionó, la comprensión de un texto estará basada en el bagaje cultural y el conocimiento del mundo que

rodea al estudiante, además de que debe estar familiarizado con el vocabulario, la fonética y la lengua en sí.

Recordemos que se habló al principio del proceso de desautomatización que la poesía sigue. Esto es: un distanciamiento de la relación entre la palabra y su significado; de ahí que en el texto lírico o poético, la palabra se diversifica, se despliega y se transforma, rompiendo con el automatismo que a veces el uso denotativo de la lengua le impone.

Pudo comprobarse a lo largo de este trabajo, que este distanciamiento, cuando es tan radical y definitivo, como en el caso de la retórica en la poesía tradicional, también se convierte en un obstáculo para la lectura. De ahí que el utilizar textos basados en poesía coloquial demostró que el efecto de desautomatización se atenúa, pero no desaparece. Por ejemplo, el poema “Hagamos un trato” presenta un juego retórico sencillo a través de los diferentes significados que otorga a la palabra “contar”; entonces, está presente la desautomatización, el uso connotativo de la lengua, pero a un nivel que resulta accesible para el estudiante y que facilita la lectura y la comprensión del texto.

Inserción de otros recursos:

Se trabajó también la creación literaria pero con apoyo audiovisual. Esto pues es bien sabido que estamos en la era de las comunicaciones y que los medios audiovisuales han venido a convertirse en un recurso casi indispensable en el aula.

Así pues, se incluyó el cortometraje como un recurso de anticipación a la lectura, para proporcionar algunos referentes y elementos relacionales al alumno con el texto que leería. El generar este espacio, promovió un acercamiento más grato entre el lector y el texto poético, pues como afirma Eco (1979) citado por Carlos Lomas (1997), es importante en la enseñanza que se

“genere un escenario que exija la cooperación interpretativa en la construcción del significado” (p. 97)

También se propuso a los estudiantes la escritura de un poema dedicado a México, pero apoyándose en estos recursos, de manera que la creación final fue un texto acompañado de imágenes, de la voz de los estudiantes y del texto escrito.

Lo que se pretendía era que los alumnos pudieran vincular los recursos audiovisuales que les resultan tan familiares, con el texto escrito y la palabra oralizada.

La diferencia entre la poesía coloquial y la tradicional, nuevamente giró en torno a la comprensión inicial del poema. De alguna forma, el hecho de comprender mejor lo leído, los faculta para reproducirlo. En cambio, en cuanto al poema tradicional, la escasa comprensión del vocabulario representó un obstáculo para la creación de imágenes poéticas y además, para relacionar los versos creados con imágenes originales o adecuadas.

En el caso del collage se trató de emplear un recurso sumamente creativo, que otorga gran libertad expresiva, pues el orden y la combinación de elementos dependen de cada creador. El hecho de combinar la elaboración de un collage con la creación de un poema en el cual se hablara de la “patria chica”, permitió a los alumnos buscar imágenes que pudieran relacionar con un lugar que les resultara significativo.

La idea de mostrar a los estudiantes un concepto nuevo, desconocido y profundamente arraigado en la cultura popular, como el de patria chica, y además, a través de él lograr que ellos vinculen aspectos de su vida que están relacionados con lo que viven fuera del aula, es decir, que al elegir un lugar que les resultara significativo y al que pudieran atribuirle la denominación de “patria

chica”, necesariamente tuvieron que involucrar al uso de la lengua con sus emociones, recuerdos y referentes de vida.

Con esto además, el proyecto demostró que, si se quiere realmente enseñar lengua a partir de un enfoque comunicativo, es necesario buscar mecanismos que permitan al estudiante realmente involucrarse con aspectos de su entorno. De esta forma se contribuirá a desarrollar los aspectos lingüísticos del estudiante particularmente la lectura y la escritura, vinculándolos con la selección y distribución de imágenes; de manera que, al final se logre mejorar el aprecio por el texto literario, en este caso, el poema.

Y no solo eso: probablemente después del desarrollo de esta actividad los vínculos establecidos entre el texto literario y el estudiante y sus recuerdos, emociones e impresiones, le hayan permitido llegar a un grado de comprensión mayor de su realidad inmediata. O como se presenta en el cuadro inicial de estas conclusiones, en este esquema de trabajo se buscó y se consiguió llevar a los alumnos a: verbalizar y visualizar, aprender, descubrir, comunicar y comprender

El ciclo seguido por este diseño de materiales.

Las actividades propuestas en este proyecto de diseño de materiales siguen secuencias didácticas que se generaron a partir de la concepción de la lectura y la escritura como procesos.

Así pues, en todos los casos se realizaron preguntas a manera de prelectura, o se apoyó a cada secuencia con la proyección de cortometrajes. Posteriormente vino el ejercicio de la lectura en voz alta, en todos los casos; preguntas para confirmar la comprensión de lectura o para generar inferencias y por tanto, un involucramiento mayor con los textos y, finalmente, la escritura.

Las secuencias didácticas son realizadas para buscar un mejor desarrollo de las capacidades de comprensión de lectura y de expresión escrita. De acuerdo a Luis González Nieto, (Lomas, 1993): “El trabajo planificado en el aula en actividades de comprensión y de producción de textos por parte de los alumnos, al tiempo que desarrolla procesos lingüísticos y comunicativos (procedimientos) debe utilizarse para desarrollar procesos metalingüísticos, metacomunicativos, de reflexión sobre el uso y asimilación de conceptos”(p.142)

En el caso de los dos últimos poemas, los poemas patrios, se trató de lograr esto: una reflexión y asimilación de conceptos vinculados con la identidad nacional, de manera que, los alumnos buscaran en sus propios referentes cognitivos, formas de identificar los sentimientos nacionales o de identidad nacional, con sus parámetros culturales individuales.

La relación que se buscó puede presentarse en el siguiente esquema cíclico, basado en los tres momentos que se consideraron en este diseño de materiales: la propia selección de textos poéticos (coloquiales y tradicionales), las actividades encaminadas a motivar los procesos de reflexión acerca de los contenidos del poema (culturales, verbales, estructurales) y finalmente, el cierre del ciclo en el cual el alumno se convierte en creador de textos similares a los leídos, pero impregnados de su propio esquema cognitivo y de experiencias:

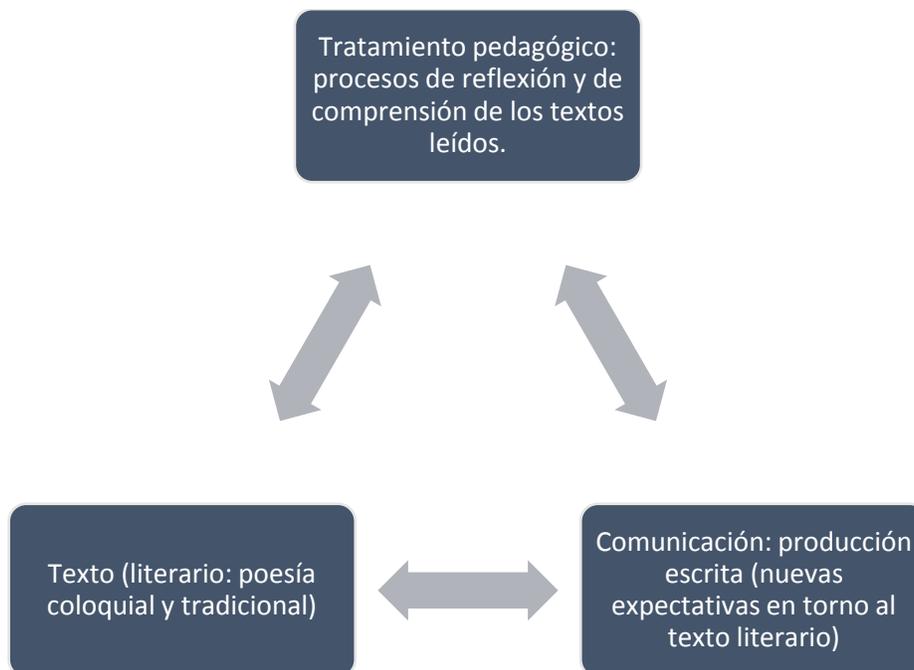


Gráfico no. 17 Presenta la interrelación existente entre el tratamiento pedagógico dado a los materiales (poemas) y la comunicación tanto en la producción escrita como en las nuevas expectativas generadas en los alumnos.

Como se planteó en este diseño de materiales, el proceso es cíclico; esto significa que el lector y ahora autor de sus propios poemas, debe regresar al texto poético al final del proceso, pero con nuevas expectativas en torno a él y además, con mayor disposición a volver, de forma voluntaria e incluso placentera, a la lectura de este tipo de textos.

Resultados en relación a las preguntas de investigación.

A continuación se presentan nuevamente las preguntas de investigación y cada una de ellas se comenta a partir de los resultados obtenidos en este estudio:

1. ¿Puede, la poesía coloquial, contribuir al desarrollo de habilidades de lectura y escritura del español?

De acuerdo a los resultados obtenidos en la aplicación de estas tareas, y además, por la experiencia que representó la utilización de estos materiales, se puede afirmar que, en efecto, las habilidades de lectura se ven modificadas de manera favorable, tanto por el descubrimiento que los estudiantes hacen respecto a lo grata que puede ser la lectura en voz alta de poesía, como por la selección de temas tratados por cada poema, pues podemos decir que en cierto modo, los textos conformaron un marco en el que ocurrieron situaciones familiares, comunes y por tanto, profundamente significativas para los estudiantes.

Por otro lado, las actividades de escritura, que siempre representan un obstáculo difícil de vencer para un maestro por la falta de motivación y empeño que los estudiantes manifiestan cuando se les pide que escriban, se convirtieron a través del seguimiento de estas tareas, en actividades más gratas que se desempeñaron sin tanta renuencia, puesto que permitieron a los estudiantes “liberarse” y proyectar en sus escritos algunos aspectos íntimos de sus personalidades, recuerdos e incluso, manifestar de una forma distinta, la identificación o no con los sentimientos patrios.

2. ¿Cuáles son los elementos que constituyen la poesía coloquial y que pueden ser aprovechados en el diseño de actividades didácticas?

Como hemos visto a lo largo de la aplicación de estos materiales, la sencillez retórica de estos textos, además de las temáticas y vocabulario cotidianos, permiten que además del ejercicio de lectura, los alumnos puedan realizar un ejercicio de apropiación de lo leído.

El estudiante como lector, pudo además realizar inferencias respecto a los poemas, identificar con facilidad estructuras del texto lírico y, si bien no se midió de forma particular la proximidad de los alumnos a cada una de las

imágenes poéticas, sí se pudo apreciar que estas imágenes integradas por metáforas, comparaciones, símiles, y otras, poco a poco fueron resultando más familiares a los estudiantes.

3. ¿Se puede lograr, a partir de la asimilación más significativa de elementos constitutivos de la lengua en el texto poético, una producción escrita más significativa para los alumnos?

Más allá de la complejidad formal que implica el acto de escritura (conocimiento del código, reglas ortográficas, coherencia del texto), se buscó, a través de estos materiales, estimular la parte afectiva de los estudiantes. Gracias a las propiedades que los poemas coloquiales poseen, se logró motivar la empatía en los estudiantes, quienes pudieron compartir con sus compañeros sus propias experiencias e incluso, algunas vivencias familiares.

Gracias a esta empatía, los estudiantes se veían cómodos con cada una de las actividades: respetuosos con sus otros compañeros y con la profesora. Esto también permitió otorgar confianza a los alumnos, seguridad en sus producciones escritas y entusiasmo por compartirlas.

4. ¿Qué diferencias existen en la producción escrita generada a partir de ambos tipos de poesía (coloquial y tradicional)?; en el caso de que estas diferencias existan, ¿son tan significativas como para considerar que la poesía coloquial resulta una herramienta más adecuada en el desarrollo de tareas, en la clase de español?

Si bien ambos tipos de poesía fueron aceptadas por los estudiantes, esta aceptación fue mayor en el caso de los poemas coloquiales. Como ya se mencionó, la empatía generada por estos textos, el filtro afectivo que ofrecen, permite que se le considere como una herramienta más allá de este proyecto de investigación, es decir, que por lo menos en mi práctica docente, volvería a

repetir la experiencia de conducir a los alumnos hacia el conocimiento y escritura de poesía, a través de poemas como estos.

5. ¿Es posible que, a partir de un tipo de poesía que resulte más cercano a los estudiantes, pueda darse un grado mayor de identificación y además, se incentive el gusto por la lectura de poesía?

Dada la complejidad de la lengua que hablamos y también de la ardua y a veces embrollada que resulta la labor docente, considero que este estudio consiguió demostrar que al diluir la complejidad de los textos leídos y al hacer sentir al estudiante más empático con la lectura y escritura de poemas, puede disminuirse la distancia que existe entre los buenos lectores de siempre y los lectores que se acercan por primera vez a la lectura de poesía.

Muchas de estas tareas cumplieron también su objetivo, al volverse un objeto ideal para que los estudiantes lograran leer con mayor placer e identificación, tanto con experiencias personales, como con los propios contenidos de los poemas.

La última pregunta de investigación versó en torno a los resultados obtenidos con la aplicación de las actividades en los grupos experimental y de control, y de si a partir de ellas se pueden tener elementos suficientes para hablar de la pertinencia de utilizar materiales basados en la poesía coloquial, por encima de la poesía tradicional. En cuanto a esto, puedo decir que en efecto continuaría mi quehacer diario como docente de español, utilizando ambos tipos de poemas, y que sí recurriría a los poemas coloquiales e intentaría realizar más proyectos en los cuales el poema coloquial estuviera presente con todo su potencial como material generador del proceso de escritura y además, como un recurso agradable para mejorar la situación de comunicación, los procesos cognitivos, la adquisición de vocabulario y el desarrollo de la competencia metafórica.

Lo que está y lo que no está en este estudio.

Para terminar estas conclusiones, quisiera decir que, se cumplió con la etapa de la selección, pues desde el principio se pensó en el poema coloquial y sus posibles ventajas sobre el poema tradicional. Estas ventajas, por lo menos, al nivel de este estudio, quedaron comprobadas.

En cuanto a la intervención, es decir, el propio diseño de materiales y las secuencias de aprendizaje incluidas, lograron que los estudiantes se aproximaran al texto poético de manera novedosa, o por lo menos diferente a lo que habían realizado los años anteriores de su formación secundaria.

La intervención buscó también aproximar a los estudiantes a los parámetros que su propio entorno cultural les otorga. Desde las vivencias cotidianas, el reconocimiento de las motivaciones del autor, hasta la confrontación (a pesar de su corta edad) con los recuerdos y las vivencias. Esta confrontación se dio a partir de la búsqueda de ejes temáticos que, a pesar de pertenecer al ámbito de los conocimientos culturales e incluso personales, fungieran también como parte de los contenidos académicos.

En cuanto a estos ejes temáticos, cabe mencionar que no todo lo vivido en el aula aparece en este trabajo. Esto significa que si bien se reporta, a través de datos, esquemas y algunos ejemplos de las creaciones poéticas de los alumnos, se tienen solo en registros personales, notas de cuaderno, o simplemente, impresiones personales de la profesora. Y en esos registros o experiencias directas en el momento de la aplicación de las secuencias, es decir, en aquello que no necesariamente quedó registrado, pude observar que los materiales basados en poesía coloquial, logran grandes efectos de identificación entre el texto y el lector.

Finalmente, el hecho de no abandonar como otro eje temático al poema mismo, permitió a los estudiantes lograr una identificación con este tipo de textos. La prueba final estuvo en un sencillo cuestionario en el cual, a la pregunta: “¿volverías a leer poesía?”, muchos estudiantes de forma espontánea dijeron que sí.

La intervención realizada a través de estos materiales consiguió, por lo menos durante el proceso de aplicación del material, mejorar la comprensión y producción de textos poéticos en el aula, además de que llevó a los estudiantes a ejercer su competencia comunicativa, transmitiendo todo su universo de experiencias en sus producciones escritas.

La medición de procesos cognitivos antes, durante y después de las secuencias didácticas; el comprobar que esta adquisición de saberes y la reflexión acerca de los contenidos temáticos en los textos poéticos, puede mejorar si la intervención se da en plazos más largos.

O simplemente, el verificar que, a la poesía coloquial sea la puerta de entrada para el trabajo en el aula con otro tipo de textos líricos o narrativos, adquiriendo y promoviendo el desarrollo de procedimientos textuales más complejos, puede constituir el material a partir del cual se realicen investigaciones futuras.

ANEXO 1

MATERIALES BASADOS EN POESÍA COLOQUIAL

POEMA 1

Hagamos un trato

Presentación general de la actividad: En la siguiente tabla, se presentan los puntos principales que la primera tarea debe cubrir, tanto por parte de los estudiantes, como por parte del profesor. Su contenido se puede mostrar al grupo antes de iniciar las actividades:

ALUMNADO	PROFESORADO
<p>¿De qué tema trataremos?</p> <p>La amistad</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Que el alumno identifique los aspectos emotivos vertidos en la poesía.</p>
<p>¿Cuál será la tarea final?</p> <p>Escribir partes de un poema en post it y presentarlo en el pizarrón.</p>	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar los elementos estructurales del poema.• Identificar los aspectos emotivos del poema.• Identificar sus propias emociones con el contenido del poema.• Expresar por escrito sus propias emociones identificadas a través del poema.

<p>¿Cómo lo haremos?</p> <p>Leeremos, comentaremos y escribiremos.</p>	<p>Contenidos (funcionales, estratégicos, léxicos, etc.)</p> <p>Se identificarán elementos estructurales.</p> <p>Se identificarán elementos léxicos y expresiones poéticas.</p>
<p>¿Qué necesitamos para llevarla a cabo?</p> <p>Copias del poema y post it.</p>	<p>Materiales para las actividades posibilitadoras.</p> <p>Poema impreso</p> <p>Post it</p>
<p>¿Cómo trabajaremos?</p> <p>De forma grupal e individual</p>	<p>Roles en el trabajo en equipo</p> <p>En este caso, el trabajo será grupal y posteriormente individual.</p>
<p>¿Cómo se evaluará?</p> <p>Con la entrega de las preguntas y el mural que haremos con los post it.</p>	<p>Evaluación</p> <p>Rúbricas para valorar contenidos.</p>
<p>¿Cuánto tiempo durará?</p> <p>50 minutos (un periodo de clase)</p>	<p>Temporización y secuenciación</p> <p>Prelectura: 5 minutos</p> <p>Lectura: 5 minutos.</p> <p>Lectura de detalle: 15 minutos (actividades)</p> <p>Escritura: 15 minutos</p> <p>Formación del mural: 5 minutos.</p>

POEMA 1

Hagamos un trato

HAGAMOS UN TRATO

Mario Benedetti

Compañera

usted sabe

que puede contar

conmigo

no hasta dos

ni hasta diez

sino contar

conmigo.

Si alguna vez

advierte

que la miro a los ojos

y una veta de amor

reconoce en los míos

no alerte sus fusiles

ni piense qué delirio

a pesar de la veta

o tal vez porque existe

usted puede contar

conmigo.

Si otras veces

me encuentra

huraño sin motivo

no piense qué flojera

igual puede contar

conmigo.

Pero hagamos un trato

yo quisiera contar

con usted

es tan lindo

saber que usted existe

uno se siente vivo

y cuando digo esto

quiero decir contar

aunque sea hasta dos

aunque sea hasta cinco

no para que acuda

presurosa en mi auxilio

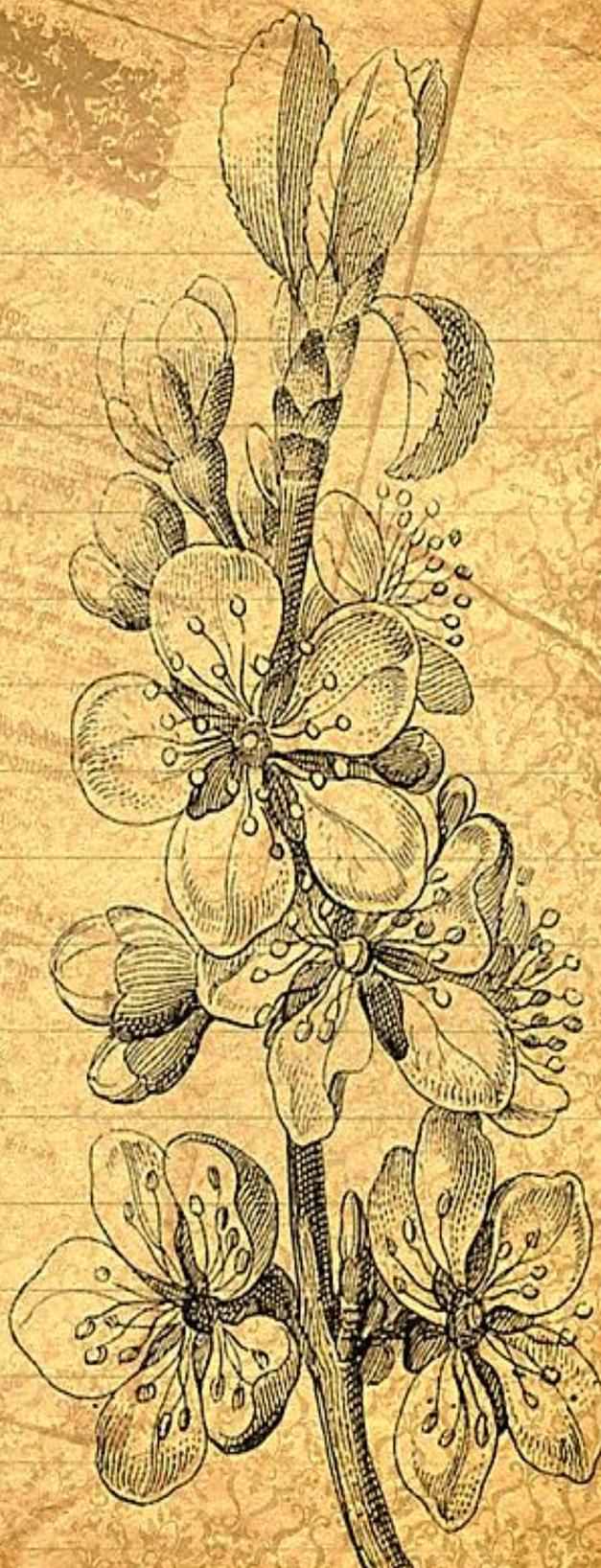
sino para saber

a ciencia cierta

que usted sabe

que puede

contar conmigo.



DESARROLLO DE LAS TAREAS

Presentación de la secuencia didáctica:

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Apertura			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
1. Se presenta el poema a los alumnos, se les permite identificar la estructura y reconocerlo como poema.	Reconocimiento de la distribución espacial (estructura) del poema. Generar expectativas en relación al texto que van a leer.	Ninguno	Se realiza una apreciación general basada en los comentarios vertidos en clase.
2. Se les pide que identifiquen elementos estructurales: los versos, la distribución de versos en estrofas, el tipo de versos.	Que a pesar de que han reconocido al texto como un poema, reconozcan algunas modificaciones en la estructura.	Ninguno	Se realiza una apreciación general basada en los comentarios vertidos en clase.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Desarrollo			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
3 a 7. La profesora realizará en voz alta la lectura del poema.	Sensibilizar al estudiante y promover una comprensión mayor del poema, a partir de una lectura en voz alta, realizada de forma correcta.	Ninguno	Ninguna

Se realizarán preguntas a partir de cuatro rubros para medir: Comprensión general del poema Comprensión de estructuras lingüísticas (frases) Comprensión del vocabulario. Comprensión metafórica.	Generar inferencias en relación a la idea central del poema y en torno al uso polisémico de la palabra “contar”	Se medirá con cuatro preguntas cada rubro	De acuerdo al número de respuestas correctas, se otorgará una calificación dentro de la rúbrica.
---	---	---	--

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Cierre

Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
8. Se pedirá a los alumnos que reescriban algunas partes de este poema, respetando el sentido original de éste. Deberán dirigirlo a un compañero según sientan que se adecua más a sus sentimientos. Para la realización de la escritura, se les darán <i>post it</i> , en los cuales completarán las partes del poema que se han omitido.	Se busca promover en ellos identificación con el texto y con la escritura. Al pedirles que lo dediquen a un compañero, se busca fomentar en ellos la conciencia y responsabilidad del escritor. También se busca promover mayor libertad creadora, a partir de darles un material que permita generar un contexto de informalidad para la creación literaria.	Fragmentos poéticos en post it	Se medirán las creaciones poéticas partir de una rúbrica.
Al final, “armarán” el poema completo y lo pegarán en el pizarrón.		Mural construido con todos los fragmentos generados	

RECURSOS		
Equipo	Materiales	Otros
Ninguno	Material impreso Post it	Pizarrón o pared del aula

Desglose de la secuencia didáctica: cuestionarios y actividades.

FASE 1. APERTURA

Previamente se realizaron actividades de lectura en voz alta y reconocimiento de los elementos que integran al poema. Todo esto permitirá que el grupo se aproxime a las actividades con mayor conocimiento de lo que se verá.

En esta etapa previa a la lectura se empezará a promover el conocimiento del mundo que los alumnos tengan, para que hagan y expresen oralmente inferencias y predicciones acerca del contenido de este.

- A. Reconocimiento de la propiedad textual de la distribución espacial, al reconocer que está realizando la lectura de un poema.

Actividad 1

Se presenta el poema a los alumnos, se les permite identificar la estructura y reconocerlo como poema.

Se les pide que identifiquen elementos estructurales: los versos, la distribución de versos en estrofas, el tipo de versos.

- B. Ejercicios de predicción: después del reconocimiento de la distribución espacial y por tanto, del tipo de texto que va a leerse, se realizarán preguntas a los lectores, para que puedan empezar a anticiparse al contenido.

Actividad 2

Antes de realizar la lectura en voz alta del poema, se realizarán las siguientes preguntas al grupo:

1. ¿Qué significa la expresión “Hagamos un trato”?
2. ¿Para qué “hacemos tratos” las personas?, ¿tú has hecho tratos con alguien?, ¿por qué razón?

FASE 2. DESARROLLO

La profesora realizará en voz alta la lectura del poema. El que un lector experto realice la lectura, permitirá que, a través de una pronunciación correcta y mayor conocimiento del énfasis que debe darse a la lectura se acentúen los signos de puntuación y además, se ayude a los alumnos a tener una mejor comprensión del contenido del poema.

En esta segunda etapa lo importante es que los estudiantes se sensibilicen al poema en general al apreciar su lectura en voz alta.

A. LECTURA EN VOZ ALTA DEL POEMA

Actividad 3

La profesora realizará en voz alta la lectura del poema.

Se hacen cuatro preguntas para medir la comprensión general del poema:

1. ¿Crees que este es un poema de amor?
2. ¿Crees que se trata de un poema que alude a algún otro sentimiento?, ¿cuál?
3. ¿Crees que se trata de una relación incondicional?
4. ¿Podrías explicar el poema a alguien más?

Actividad 4

1. En este texto lírico encontramos formas de expresión que adquieren un sentido poético en el contexto general del poema. A continuación se presentan algunas de esas frases y se pide al alumno que escriba una breve interpretación de cada una de ellas:

usted sabe que puede contar conmigo

no piense qué flojera

uno se siente vivo

no para que acuda presurosa en mi auxilio

Actividad 5

A continuación se pide al alumno que relacione la palabra extraída del texto, con su posible significado. Esto con la finalidad de verificar el conocimiento que tiene del vocabulario empleado en el poema.

- 1.veta
- a. tipo de enfermedad
 - b. línea de metal
 - c. aptitud para el arte
 - d. sentimiento amoroso

- 2.delirio
- a. estado de confusión
 - b. actitud de solidaridad
 - c. acto de fe
 - d. creencia de superioridad

- 3.huraño
- a. el que triunfa
 - b. el que huye
 - c. el que ama
 - d. el que sabe escuchar

- 4.fusiles
- a. armas de fuego
 - b. llaves
 - c. tipos de alimentos
 - d. estrategias

Actividad 6

Los alumnos discutirán acerca de los diferentes significados que cobra la palabra “contar” en el texto. Pondrán ejemplos de otros vocablos similares y otros usos de la misma palabra contar.

1. ¿Cuál es la diferencia entre el verbo contar en la expresión del poema “contar conmigo” y “contar hasta dos”?
2. ¿En qué otras palabras has visto estos cambios de significado?
3. ¿Recuerdas cómo se llama este fenómeno? (Los alumnos ya conocen el fenómeno de la polisemia. Se espera que en esta pregunta puedan aprovechar este conocimiento)

4. ¿De qué otra forma puede utilizarse la palabra “contar”? Da ejemplos.

EVALUACIÓN:

Hasta este punto de la tarea, se realizara una evaluación a través de una rúbrica, lo cual permitirá tener una visión más objetiva de algunos aspectos comprendidos en esta etapa de comprensión lectora.

El modelo de rúbrica es el siguiente:

ACTIVIDADES	CRITERIOS		
	Bien (4 respuestas) (5 puntos)	Regular (3 respuestas) (4 puntos)	Deficiente (2 o menos respuestas) (3 puntos)
Inferencias de los contenidos del poema. (ACTIVIDAD 3)	Manifiestan claridad en la comprensión del contenido del poema	No tienen muy clara la idea del contenido principal del poema.	No saben de qué trata el poema.
Reconocimiento del sentido de algunas frases (ACTIVIDAD 4)	Parafrasean con claridad el sentido de las frases extraídas del poema.	Parafrasean el sentido de algunas frases, pero no su comprensión de ellas es parcial.	Dudan en la mayoría de las paráfrasis escritas a partir de las frases extraídas del poema.
Reconocimiento del vocabulario (ACTIVIDAD 5)	Identifica la mayoría de las palabras señaladas en los ejercicios y puede relacionarlas con palabras sinónimas e inferir su significado.	Identificación parcial de las palabras propuestas en los ejercicios y relación parcialmente correcta de estas con su significado.	No consigue identificar las palabras que aparecen en el poema ni sus significados, de ahí que su comprensión de la lectura resulte limitada.
Interpretación o competencia metafórica. (ACTIVIDAD 7)	Identifica la ampliación metafórica en el significado de la palabra CONTAR y relaciona este fenómeno con otros ejemplos.	Si bien identifica la ampliación metafórica en la palabra CONTAR, le cuesta ejemplificar este fenómeno con otros casos.	No comprende el uso metafórico de la palabra contar, ni puede dar ejemplos similares a este fenómeno.

FASE 3. CIERRE

Actividad 7

Se pedirá a los alumnos que reescriban algunas partes de este poema, respetando el sentido original de éste. Deberán dirigirlo a un compañero según sientan que se adecua más a sus sentimientos. Para la realización de la escritura, se les darán *post it* por cada parte del poema que escriban, esto con la finalidad de hacerlos sentir que se trata de un mensaje íntimo e informal. Al final, “armarán” el poema completo y lo pegarán en el pizarrón.



Compañera
usted sabe
que puede contar
conmigo
no hasta dos
ni hasta diez
sino contar
conmigo.



Pero hagamos un trato
yo quisiera contar
con usted
es tan lindo



que puede
contar conmigo.

La última parte de esta secuencia de tareas tiene como finalidad promover la escritura de un texto similar al leído. Para evaluar el resultado de este ejercicio de creación literaria, se propone la siguiente rúbrica:

AUTOR:			
POEMA: TÚ PUEDES CONTAR CONMIGO			
Aspectos a evaluar	Escala de valores		
	Bien (5 puntos)	Regular (4 puntos)	Deficiente (3 puntos)
Contenido general del texto	Desarrolla con solidez un contenido similar	Logra construir, pero de manera parcial, un texto que gire en relación al tema propuesto.	No logra construir un texto solido en relación al tema propuesto.
Organización estructural	Logra expresar a través de la creación de versos, siguiendo el esquema estructural del texto leído.	Encuentra dificultad en la creación poética a través del esquema estructural del poema leído.	No completa el ejercicio, pues encuentra dificultad en la creación de versos.
Densidad léxica	Utiliza un vocabulario variado, que le permita expresar sus ideas, emociones y sentimientos, en torno al tema propuesto.	Utiliza un vocabulario regularmente variado para expresar sus emociones, sentimientos e ideas, en torno al tema propuesto.	El vocabulario utilizado en el ejercicio es pobre.
Creatividad	Reconstruye el texto pero aportando elementos novedosos, en torno a la estructura, vocabulario y tema propuesto.	Reconstruye el texto, pero sin aportar elementos suficientemente novedosos, ni en estructura, ni en vocabulario, ni en el tema propuesto.	Reconstruye el poema, pero deja espacios en blanco, o demuestra pobreza léxica y dificultad para expresarse en relación al tema propuesto.
COMENTARIOS:			

POEMA 2

La tarde está cayendo y llueve

ALUMNADO	PROFESORADO
<p>¿De qué tema trataremos?</p> <p>Las razones y la forma en que escribimos.</p>	<p>Objetivos generales</p> <p>Que el alumno comprenda que, los motivos para escribir pueden ser muy íntimos y que lo puede hacer en cualquier lugar.</p>
<p>¿Cuál será la tarea final?</p> <p>Escribirás un poema basándote en una vivencia importante y situándote en un espacio íntimo.</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Que el alumno identifique las motivaciones del escritor.</p> <p>Que el acto de escribir no está condicionado a una tarea en particular, que puede ser resultado de un momento cotidiano.</p> <p>Que se pueden expresar sentimientos en una creación literaria sencilla.</p>
<p>¿Cómo lo haremos?</p> <p>Leeremos, comentaremos, recordará y escribirás un poema.</p>	<p>Contenidos (funcionales, estratégicos, gramaticales, etc.)</p> <p>Identificación de elementos estructurales.</p> <p>Identificación de aspectos emotivos en</p>

	<p>el poema.</p> <p>Recursos líricos.</p>
<p>¿Qué necesitamos para llevarla a cabo?</p> <p>Poema en fotocopias.</p> <p>Actividades impresas.</p> <p>Hojas de cuaderno.</p>	<p>Materiales para las actividades posibilitadoras.</p> <p>Poema en fotocopias.</p> <p>Actividades impresas.</p> <p>Hojas de cuaderno.</p>
<p>¿Cómo trabajaremos?</p> <p>En grupo y de forma individual.</p>	<p>Roles en el trabajo en equipo</p> <p>Se trabajará de forma grupal, la actividad la dirigirá la profesora.</p> <p>Posteriormente de forma individual</p>
<p>¿Cómo se evaluará?</p> <p>Con la entrega de las actividades resueltas y con el poema final.</p>	<p>Evaluación</p> <p>A través de</p>
<p>¿Cuánto tiempo durará?</p> <p>Una clase</p>	<p>Temporización y secuenciación</p> <p>Prelectura: 10 minutos</p> <p>Lectura del poema: 2 minutos</p> <p>Post lectura: 15 minutos</p> <p>Escritura del poema: 15</p> <p>Intercambio de poemas y lectura: 8 minutos.</p>

POEMA 2

La tarde está cayendo y llueve.

Mayra Jiménez

(Fragmento)

*La tarde está cayendo y llueve. Yo escribo
estas líneas en mi libreta
a mano
con la poca luz que aún me llega a las cinco,
frente al sitio, exactamente, donde te conocí
y llevabas
camisa blanca manga corta.*

Presentación de la secuencia didáctica:

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Apertura			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
<p>1. Antes de realizar la lectura en voz alta del poema, se realizarán las siguientes preguntas al grupo:</p> <p>a. ¿Te gusta escribir?, ¿acerca de qué te gusta escribir?</p> <p>b. ¿Cuáles crees que son los temas de los que más se escribe?</p> <p>c. ¿A ti, de qué temas te gustaría escribir?</p> <p>d. Se presentará el cortometraje de la serie Imaginantes “El hombre ilustrado de Ray Bradbury” y se comentará con el grupo.</p>	<p>Generar expectativas en relación al texto que van a leer.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>Se realiza una apreciación general basada en los comentarios vertidos en clase.</p>
<p>2. Se les pide que identifiquen elementos estructurales: que expliquen si lo que van a leer es un poema.</p>	<p>Que a pesar de que han reconocido al texto como un poema, reconozcan algunas modificaciones en la estructura.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>Se realiza una apreciación general basada en los comentarios vertidos en clase.</p>

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Desarrollo			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
3. La profesora realizará en voz alta la lectura del poema.	Sensibilizar al estudiante y promover una comprensión mayor del poema, a partir de una lectura en voz alta, realizada de forma correcta.	Ninguno	Ninguna
4. Se realizarán preguntas basadas en los versos del poema.	Generar inferencias en relación a la idea central e involucramiento con experiencias personales.	Respuestas generadas.	La información generada en las respuestas, se valorará en la creación literaria posterior.
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Cierre			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
5. Al final, "armarán" el poema completo y lo compartirán con otro compañero. Se realizará en voz alta la lectura de algunos ejemplos.	Se busca promover en ellos identificación con el texto y con la escritura. Al pedirles que lo dediquen a una persona real y en una situación que hayan vivido, se busca que comprendan las motivaciones del escritor. También se busca promover mayor libertad creadora, a partir de darles un material cotidiano (hoja de cuaderno) que permita generar un contexto de informalidad para la creación literaria.	Poemas escritos en hojas de cuaderno.	Se medirán las creaciones poéticas partir de una rúbrica.

RECURSOS		
Equipo	Materiales	Otros
Proyector Computadora	Material impreso Hojas de cuaderno Cortometraje	

Desglose de la secuencia didáctica

FASE 1. APERTURA

Actividad 1

Antes de realizar la lectura en voz alta del poema, se realizarán las siguientes preguntas al grupo:

1. ¿Te gusta escribir?, ¿acerca de qué te gusta escribir?
2. Si vivieras una experiencia muy importante en tu vida, o si tuvieras una relación con otra persona que te afectara profundamente, ¿te gustaría escribir de ello?
3. ¿Cuáles crees que son los temas de los que más se escribe? (Al decir los alumnos que se escribe del amor, se aprovechará para proyectarles un cortometraje)
4. ¿A ti, de qué temas te gustaría escribir?
5. Se presentará el cortometraje de la serie Imaginantes “El hombre ilustrado de Ray Bradbury” y se comentará con el grupo.

Fase 2. DESARROLLO

Lectura en voz alta del poema.

Actividad 2

El poema será leído por la profesora en voz alta. Se pedirá a los alumnos que repitan la reflexión anterior, después de la lectura, preguntándoles cual es la emoción que refleja la autora, y por qué creen que sintió el deseo de escribir este poema.

Inferencias

Actividad 3

Se darán a los alumnos las preguntas que se muestran a continuación, lo que les permitirá escribir un poema similar, posteriormente.

La tarde está cayendo y llueve. (¿qué hora es, cómo está el día?)

Yo escribo
estas líneas en mi libreta
a mano (¿cómo escribías?)

con la poca luz que aún me llega a las cinco, (¿cómo es la habitación –el lugar-?)

frente al sitio, exactamente, donde te conocí
y llevabas (¿en qué lugar estás?)

camisa blanca manga corta. (¿cómo estaba vestida esa persona?)

FASE 3. CIERRE

Actividad 4

A partir de las respuestas que dieron en las preguntas anteriores, se pide a los alumnos que construyan un nuevo poema., al estilo del poema de Mayra Jiménez y con la misma distribución espacial, pero con una información distinta. También se les pedirá que busquen un título nuevo para su poema.



TÍTULO

POEMA

AUTOR:		OBSERVADOR:	
TÍTULO DEL POEMA:			
Aspectos a evaluar	ESCALA DE VALORES		
	Bien	Regular	Deficiente
Contenido general del texto	Desarrolla con solidez un contenido similar	Logra construir, pero de manera parcial, un texto que gire en relación al tema propuesto.	No logra construir un texto sólido en relación al tema propuesto.
Organización estructural	Logra expresar a través de la creación de versos, siguiendo el esquema estructural del texto leído.	Encuentra dificultad en la creación poética a través del esquema estructural del poema leído.	No completa el ejercicio, pues encuentra dificultad en la creación de versos.
Uso de vocabulario (Densidad léxica)	Utiliza un vocabulario variado, que le permita expresar sus ideas, emociones y sentimientos, en torno al tema propuesto.	Utiliza un vocabulario regularmente variado para expresar sus emociones, sentimientos e ideas, en torno al tema propuesto.	El vocabulario utilizado en el ejercicio es pobre.
Creatividad (involucramiento con el tema)	Reconstruye el texto pero aportando elementos novedosos, en torno a la estructura, vocabulario y tema propuesto.	Reconstruye el texto, pero sin aportar elementos suficientemente novedosos, ni en estructura, ni en vocabulario, ni en el tema propuesto.	Reconstruye el poema, pero deja espacios en blanco, o demuestra pobreza léxica y dificultad para expresarse en relación al tema propuesto.
COMENTARIOS:			

POEMA 3

Tristeza

ALUMNADO	PROFESORADO
<p>¿De qué tema trataremos?</p> <p>De las cosas que recordamos y la forma en que éstas nos pueden servir de inspiración para escribir.</p>	<p>Objetivos generales</p> <p>Que el alumno comprenda que los recuerdos pueden constituir un material significativo en la escritura.</p>
<p>¿Cuál será la tarea final?</p> <p>Escribirás un poema basándote en cosas que recuerdes y lo que han significado para ti.</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Que comprenda que los recursos del escritor de poesía pueden ser sus propias experiencias de vida.</p> <p>Que el alumno se identifique con sus recuerdos personales.</p> <p>Que se pueden generar un poema, a partir de sus propios recuerdos, volviéndose así, un ejercicio de escritura muy personal.</p>
<p>¿Cómo lo haremos?</p> <p>A partir de la lectura de un poema y algunas actividades que te permitan</p>	<p>Contenidos (funcionales, estratégicos, gramaticales, etc.)</p> <p>Identificación de elementos</p>

hablar de tus recuerdos.	estructurales. Identificación de aspectos emotivos en el poema. Recursos líricos.
¿Qué necesitamos para llevarla a cabo? Poema en fotocopias. Actividades impresas. Hojas de cuaderno.	Materiales para las actividades posibilitadoras. Poema en fotocopias. Actividades impresas. Hojas de cuaderno.
¿Cómo trabajaremos? En grupo y de forma individual.	Roles en el trabajo en equipo Se trabajará de forma grupal. Posteriormente de forma individual
¿Cómo se evaluará? Con la entrega de las actividades resueltas y con el poema final.	Evaluación A través de una valoración general de las respuestas brindadas por los estudiantes. Posteriormente, a través de una rúbrica, se medirá el ejercicio de escritura.
¿Cuánto tiempo durará? Una clase	Temporización y secuenciación Prelectura: 5 minutos Lectura del poema: 8 minutos Post lectura: 12 minutos Escritura del poema: 15

Intercambio de poemas y lectura: 10 minutos.

Poema 3 Tristeza

TRISTEZA

Arturo Agüero Chávez

*¿Por qué me alejas de mi árbol de Jocote
de mi poza
de mi alegría de niño
de mi escuela?
No me separes de mi pueblo
donde cualquier puerta se abre
y extiende una mano
Quiero el corazón del verano
La brisa que viene del mar
Estar con mi abuelo Flavio
que masca tabaco y cuenta historias
a la sombra del almendro
Quiero al domingo vestido de blanco
Volver a mi pueblo
reunirme con Chavito
Cundino
Miguel
Pablo
José
Ahora somos grandes
podemos vagar por los cerros
enfrentarnos al Cadejos
Ir solitos al mar.
Y no tenemos susto
pero estamos sin la luna
No jugamos al Quedó
ni al escondido.*

DESARROLLO DE LAS TAREAS

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Apertura			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
<p>1. Antes de realizar la lectura en voz alta del poema, se realizarán las siguientes preguntas al grupo:</p> <p>a. ¿Sabes qué es la nostalgia?</p> <p>b. ¿Hay alguna persona o algún momento que recuerdes con nostalgia? Comparte con el grupo.</p>	<p>Generar expectativas en relación al texto que van a leer.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>Se realiza una apreciación general basada en los comentarios vertidos en clase.</p>
<p>Se proyectará el cortometraje de la serie <i>Imaginantes: Por falta de palabras</i>. Se discutirá por qué está presente en esa breve historia, el sentimiento de nostalgia.</p>	<p>Se buscará cerrar la apertura de la clase con la proyección de un cortometraje. Esto permitirá favorecer la comprensión del texto y la posterior comprensión literaria de él.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>Se comentará el cortometraje y se relacionará con lo dice anteriormente por los estudiantes.</p>

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Desarrollo			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
<p>2.El poema será leído de forma colectiva.</p> <p>Se pedirá a los alumnos que comenten el efecto que les produjo esta lectura.</p>	<p>Sensibilizar al estudiante y promover una comprensión mayor del poema, a partir de una lectura en voz alta.</p> <p>Realizar una primera aproximación a los sentimientos que el texto provoca.</p>	Ninguno	Registro de lo comentado por los alumnos.
<p>3. Reconocimiento de regionalismos en el poema.</p> <p>4. Identificará costumbres y patrones culturales en el texto.</p>	<p>Generar inferencias en relación al sentimiento de nostalgia e involucramiento con experiencias personales.</p>	Respuestas generadas.	La información generada en las respuestas, se valorará en la creación literaria posterior.
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Cierre			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
<p>5. Los alumnos reescribirán el poema que acaban de leer. Para su elaboración utilizarán algunos fragmentos del poema anterior y las vivencias personales que expusieron en el ejercicio anterior.</p>	<p>Se busca promover en ellos identificación con el texto y con la escritura.</p> <p>También se busca promover la creación literaria a partir de sus experiencias de vida y sus emociones respecto a ellas.</p>	Poemas escritos en hojas de diario.	Se medirán las creaciones poéticas partir de una rúbrica.

RECURSOS		
Equipo	Materiales	Otros
Proyector Computadora	Material impreso Hojas de cuaderno Cortometraje	

Desglose de la secuencia didáctica

Fase 1. Apertura

Actividad 1

Antes de realizar la lectura en voz alta del poema, se realizarán las siguientes preguntas al grupo:

1. ¿Sabes qué es sentir “nostalgia”? ¿crees que la nostalgia es una especie de tristeza?
2. ¿Hay algún momento, lugar o persona en tu vida, que recuerdes con este sentimiento? Comparte con el grupo
3. Se proyectará el cortometraje de la serie Imaginantes: *Por falta de palabras*. Se discutirá por qué está presente en esa breve historia, el sentimiento de nostalgia.

Fase 2. Desarrollo

I. LECTURA EN VOZ ALTA DEL POEMA

Actividad 2

El poema será leído de forma colectiva, distribuyendo cada uno de los versos entre los alumnos. Posteriormente se pedirá a los alumnos que comenten el efecto que les produjo esta lectura, si tuvieron algún recuerdo, alguna imagen, etc.

POSTLECTURA

I. VOCABULARIO

Actividad 3

En este texto lírico encontramos formas de expresión coloquial correspondientes a una región de Hispanoamérica en particular. Se pedirá a los alumnos que identifiquen y subrayen los regionalismos (previa explicación de lo que son) en el poema.

Se espera que localicen las siguientes palabras o expresiones y que expongan lo que creen que significan dentro del texto.

- a. árbol de jocote
- b. mi poza
- c. mascar tabaco
- d. el Cadejos
- e. jugar al Quedó
- f. jugar al escondido

Bajo la guía de la profesora se esclarecerán los significados de los términos que los alumnos hayan expuesto, para que puedan generar un nuevo poema.

II. INFERENCIAS

Actividad 4

A partir de la explicación anterior, se formularán las siguientes preguntas a los alumnos, con la finalidad de que puedan reconocer sus propios patrones culturales:

a. Así como en el poema se mencionan el árbol de jocote y otros elementos, a ti, ¿qué cosas te recuerdan tu infancia?

b. ¿Extrañas a los amigos que tenías cuando eras pequeño?, o simplemente, ¿hay algún amigo que extrañes mucho?

c. ¿Cómo eran los lugares que visitabas cuando eras pequeño? ¿Podrías describir algunos de esos lugares?

d. ¿Cómo son tus abuelos?, ¿qué recuerdas de ellos?

e. ¿Recuerdas los juegos que jugabas cuando eras pequeño?, ¿podrías mencionar algunos y explicar sus reglas?

f. ¿Alguna vez alguien quiso asustarte con una criatura imaginaria como el Cadejos?, ¿cómo era esa criatura y qué te hacía sentir?

Fase 3. Cierre.

Actividad 5

Los alumnos reescribirán el poema que acaban de leer a partir de algunos fragmentos recuperados del poema original. Se utilizará un papel de diario, para darle un sentido de intimidad y confidencialidad a la escritura. Para su elaboración utilizarán como referentes las preguntas de la actividad anterior.

TRISTEZA

¿Por qué me alejas de mi

de mi _____

de mi _____

de mi _____?

No me separes de mi _____

Estar con mi abuelo/a

Quiero al domingo vestido de blanco

Volver a mi pueblo

reunirme con _____

POEMA 4

Oda a Valparaíso

Pablo Neruda

ALUMNADO	PROFESORADO
<p>¿De qué tema trataremos?</p> <p>De nuestra “patria chica”. Sabrás qué es y podrás escribir sobre ella.</p>	<p>Objetivos generales</p> <p>Que el alumno comprenda el concepto de “patria chica” y que en relación a él, desarrolle un texto poético.</p>
<p>¿Cuál será la tarea final?</p> <p>Escribirás un poema basándote en ese territorio que te resulta significativo y lo presentarás en un collage.</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Que el alumno comprenda el concepto de “patria chica”</p> <p>Que se identifique con un territorio en particular, por sus tradiciones, costumbres, bellezas naturales.</p> <p>Que construya un poema y lo integre a un collage.</p>
<p>¿Cómo lo haremos?</p> <p>A partir de la lectura de un poema y algunas actividades que le permitan construir los versos para su propia creación.</p>	<p>Contenidos (funcionales, estratégicos, gramaticales, etc.)</p> <p>Identificación de aspectos emotivos en el poema.</p> <p>Identificación de elementos que le revelen vínculos con un determinado espacio territorial.</p>

	Recursos líricos.
<p>¿Qué necesitamos para llevarla a cabo?</p> <p>Poema en fotocopias.</p> <p>Actividades impresas.</p> <p>Material para el collage</p>	<p>Materiales para las actividades posibilitadoras.</p> <p>Poema en fotocopias.</p> <p>Actividades impresas.</p> <p>Material para el collage</p>
<p>¿Cómo trabajaremos?</p> <p>En grupo y de forma individual.</p>	<p>Roles en el trabajo en equipo</p> <p>Se trabajará de forma grupal y posteriormente se elaborarán el poema y el collage de forma individual</p>
<p>¿Cómo se evaluará?</p> <p>Con la entrega de las actividades resueltas y con el poema-collage final.</p>	<p>Evaluación</p> <p>A través de una rúbrica, se medirá la creatividad, la identificación con el espacio geográfico y la integración de elementos líricos verbales y visuales.</p>
<p>¿Cuánto tiempo durará?</p> <p>Una clase</p>	<p>Temporización y secuenciación</p> <p>Prelectura: 5 minutos</p> <p>Lectura del poema: 5 minutos</p> <p>Post lectura: 10 minutos</p> <p>Escritura del poema y elaboración del collage: 30</p>

POEMA 4

Oda a Valparaíso

ODA A VALPARAÍSO
Pablo Neruda

Fragmento

**Valparaíso,
qué disparate
eres,
qué loco,
puerto loco,
qué cabeza
con cerros,
desgreñada,
no acabas
de peinarte,
nunca
tuviste
tiempo de vestirte,
siempre
te sorprendió
la vida,
te despertó la muerte,
en camisa,
en largos calzoncillos
con flecos de colores,
desnudo
con un nombre
tatuado en la barriga,
y con sombrero,
te agarró el terremoto,
corriste
enloquecido,
te quebraste las uñas,
se movieron
las aguas y las piedras,**

**las veredas,
el mar,
la noche,
tú dormías
en tierra,
cansado
de tus navegaciones,
y la tierra,
furiosa,
levantó su oleaje
más tempestuoso
que el vendaval marino,
el polvo
te cubría
los ojos,
las llamas
quemaban tus zapatos,
las sólidas
casas de los banqueros
trepidaban
como heridas ballenas,
mientras arriba
las casas de los pobres
saltaban
al vacío
como aves
prisioneras
que probando las alas
se desploman.**

DESARROLLO DE LAS TAREAS

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Apertura			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
<p>1. Antes de realizar la lectura del poema, se presenta a los alumnos, para que identifiquen su estructura.</p> <p>Se les pide que identifiquen elementos estructurales.</p> <p>Se les explica cuáles son las características de los poemas llamados ODAS.</p> <p>Se les habla de la obra ODAS ELEMENTALES de Pablo Neruda.</p>	<p>Promover la confirmación de la estructura del poema.</p> <p>Darles a conocer una nueva forma de poema: la oda.</p> <p>Introducir a un poeta emblemático: Pablo Neruda.</p>	Ninguno	Se registran los comentarios vertidos en clase.
<p>2. Se realizarán las siguientes preguntas al grupo:</p> <p>¿Qué sabes de Valparaíso?</p> <p>¿Cómo piensas que es ese lugar después de leer acerca de él?</p> <p>¿Te gustaría conocerlo?</p>	<p>Generar expectativas en relación al texto que van a leer.</p>	Ninguno	Reflexión previa respecto al lugar del que se hablará. Permite a la profesora indagar acerca del conocimiento que tienen de ese espacio.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Desarrollo			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
3. Se divide el poema, para que sea leído en voz alta por los alumnos.	Sensibilizar al estudiante y promover una comprensión mayor del poema, a partir de una lectura en voz alta. Realizar una primera aproximación a los sentimientos que el texto provoca.	Ninguno	Registro de las reacciones emotivas de los alumnos.
4. Los alumnos extraerán frases en las cuales se expongan características de Valparaíso.	Generar identificación con el poema y permitir al alumno aproximarse a este recurso que luego será empleado por él en la escritura de su propio poema.	Lista de frases y oraciones que se leerán en clase.	Comentarios en plenaria.
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Cierre			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
5. Los alumnos elegirán un lugar que represente para ellos lo que para Neruda, Valparaíso. Escribirán frases u oraciones para describirlo. (Se les mostrará un ejemplo)	Se busca promover en ellos identificación con el texto y con la escritura. También se busca vincular a la creación escrita con otra actividad creativa, en la construcción del collage.	Collage	Se valorarán los collages, a partir de una rúbrica.
6. Con el material solicitado y las frases que escribieron, construirán un collage alusivo a la patria chica.	Se busca que logren relacionar imágenes y textos.		

RECURSOS		
Equipo	Materiales	Otros
Proyector Computadora	Material impreso Hojas de cuaderno	

Desglose de la secuencia didáctica

Fase 1. Apertura

I. Reconocimiento de la propiedad textual de la distribución espacial, al reconocer que está realizando la lectura de un poema.

Actividad 1

- a. Se presenta el poema a los alumnos, se les permite identificar la estructura y reconocerlo como poema.
- b. Se les pide que identifiquen elementos estructurales: los versos, la distribución de versos en estrofas, el tipo de versos.

Se les explica cuáles son las características de los poemas llamados ODAS, para que ellos vean la relación entre este poema y las odas tradicionales.

Se les habla de la obra ODAS ELEMENTALES de Pablo Neruda. Puede complementarse la actividad con alguna otra de las odas de Neruda: La oda al gato, La oda a la cebolla, etc.

II. Ejercicios de predicción: después del reconocimiento de la distribución espacial y por tanto, del tipo de texto que va a leerse, se realizarán preguntas a los lectores, para que puedan empezar a anticiparse al contenido.

Actividad 2

Antes de realizar la lectura en voz alta del poema, se realizarán las siguientes preguntas al grupo:

5. ¿Qué sabes de Valparaíso?
6. ¿Cómo piensas que es ese lugar después de leer acerca de él?
7. ¿Te gustaría conocerlo?

Fase 2. Desarrollo

I. LECTURA EN VOZ ALTA DEL POEMA

Actividad 3

Se divide el poema, para que sea leído en voz alta por los alumnos, (cada verso será leído por un alumno) con la finalidad de causar un efecto más emotivo en los que lo escuchan.

I. VOCABULARIO

Actividad 4

1. En este texto lírico encontramos algunas frases que nos sirven para identificar las características de Valparaíso. Escríbelas aparte.

1. Valparaíso no acabas de peinarte nunca
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Fase 3. Cierre

Actividad 5

¿Hay algún lugar de México que te resulte significativo? Si es así, así como extrajiste oraciones que describen a Valparaíso, elige un lugar de México que sea significativo para ti y elabora pequeñas oraciones en las cuales destaques algunas de sus características. Si no, piensa en algún lugar de México que te guste o que conozcas, y del que puedas describir sus características.

EJEMPLO:



MAZATLÁN

Mazatlán, y sus tres islas enormes

Su sirena que nos contempla al llegar

Sus playas de arena blanca

Los lugares en los que puedes bailar

El sol y el calor que puedes sentir

Actividad 6

Con las características enumeradas, procede a realizar la elaboración de un poema similar al de Oda a Valparaíso de Pablo Neruda. Modifica el título de acuerdo al lugar que hayas elegido. El poema se presentará en un collage elaborado con recortes de revistas y periódicos que acompañen a las imágenes generadas.

POEMA 5
¿Qué sos Nicaragua?
Gioconda Belli

ALUMNADO	PROFESORADO
<p>¿De qué tema trataremos?</p> <p>De nuestra Patria y de la forma en que podemos expresar más de lo que significa para nosotros a través de un poema.</p>	<p>Objetivos generales</p> <p>Que los alumnos generen un poema visual que les permita expresar lo que su patria representa para ellos.</p>
<p>¿Cuál será la tarea final?</p> <p>Realizarás un poema visual</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Que el alumno comparta sus ideas acerca de su país, con otros compañeros.</p> <p>Que a partir de esas ideas, generen un poema visual.</p>
<p>¿Cómo lo haremos?</p> <p>A partir de la lectura de un poema y de una actividad realizada en equipos colaborativos.</p>	<p>Contenidos (funcionales, estratégicos, gramaticales, etc.)</p> <p>Identificación de las características de una nación, con las cuales nos identificamos.</p> <p>Lectura y comprensión del recurso de la “pregunta retórica”.</p>

<p>¿Qué necesitamos para llevarla a cabo?</p> <p>Poema en fotocopias.</p> <p>Actividades impresas.</p> <p>Distribución del trabajo en equipos.</p>	<p>Materiales para las actividades posibilitadoras.</p> <p>Poema en fotocopias.</p> <p>Actividades impresas.</p> <p>Material para el poema visual, que será aportado por cada equipo.</p>
<p>¿Cómo trabajaremos?</p> <p>En grupo y en equipos colaborativos.</p>	<p>Roles en el trabajo en equipo</p> <p>Se trabajará de forma grupal: la lectura y los comentarios en clase.</p> <p>Posteriormente se elaborará el poema visual en equipos colaborativos.</p>
<p>¿Cómo se evaluará?</p> <p>Con la entrega de las actividades resueltas y con el poema visual.</p>	<p>Evaluación</p> <p>A través de una rúbrica, se medirá la creatividad, la relación entre el texto escrito y las imágenes, además de los elementos sonoros.</p>
<p>¿Cuánto tiempo durará?</p> <p>Una clase</p>	<p>Temporización y secuenciación</p> <p>Prelectura: 5 minutos</p> <p>Lectura del poema: 5 minutos</p> <p>Post lectura: 10 minutos</p> <p>Distirbución e inicio del trabajo en equipos: 30 minuto.</p>

POEMA 5

¿Qué sos Nicaragua?

¿QUE SOS NICARAGUA?

Gioconda Belli

*¿Qué sos
sino un triangulito de tierra
perdido en la mitad del mundo?*

*¿Qué sos
sino un vuelo de pájaros
guardabarrancos
cenzontles
colibríes?*

*¿Qué sos
sino un ruido de ríos
llevándose las piedras pulidas y brillantes
dejando pisadas de agua por los montes?*

*¿Qué sos
sino pechos de mujer hechos de tierra,
lisos, puntudos y amenazantes?*

*¿Qué sos
sino cantar de hojas en árboles gigantes
verdes, enmarañados y llenos de palomas?*

*¿Qué sos?
sino dolor y polvo y gritos en la tarde,
--"gritos de mujeres, como de parto"--?*

*¿Qué sos
sino puño crispado y bala en boca?*

*¿Qué sos, Nicaragua
para dolerme tanto?*

DESARROLLO DE LAS TAREAS

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Apertura			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
<p>1. Se presenta el poema a los alumnos para que identifiquen la estructura.</p> <p>Se les hace notar el recurso de la pregunta, al inicio de cada verso.</p>	<p>Promover la confirmación de la estructura del poema.</p> <p>Darles a conocer un tropo: la figura retórica.</p>	Ninguno	Se registran los comentarios vertidos en clase.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Desarrollo			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
<p>2. Se organiza la lectura a manera de poesía coral: se dividirá la lectura en las preguntas y el resto del texto.</p>	<p>Sensibilizar al estudiante y promover una comprensión mayor del poema, a partir de una lectura en voz alta.</p> <p>Que los alumnos sientan que todos pueden participar en la lectura de poesía.</p>	Ninguno	Registro de las reacciones emotivas de los alumnos.

<p>3.Los alumnos cambiarán las frases del poema original, sustituyendo la forma verbal <i>sos</i>, por la forma verbo <i>al</i> usada en México: <i>eres</i>.</p> <p>Se formarán equipos colaborativos.</p> <p>4.A partir de los equipos, elaborarán una serie de versos, similares a los del poema leído, pero que exprese ideas vertidas por ellos, en relación a su propio país.</p>	<p>Generar identificación con el poema y permitir al alumno aproximarse al recurso de las preguntas retóricas, que luego será empleado por él en la escritura de su propio poema.</p>	<p>Lista de frases y oraciones que se leerán en clase.</p>	<p>Comentarios en plenaria.</p>
---	---	--	---------------------------------

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Cierre			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
5. Los alumnos trabajarán fuera del aula y presentarán, en el término de una semana, un poema visual en el que integren los versos generados en clase, imágenes y música.	Se busca promover en ellos identificación con el texto y con la escritura. También se busca vincular a la creación escrita con otra actividad creativa, en este caso, la creación de un poema visual.	Video (Poema visual)	Se valorarán los poemas a partir de una rúbrica.
6. Se presentarán los poemas visuales para todo el grupo.	Se busca que logren relacionar imágenes, música y textos.		

RECURSOS		
Equipo	Materiales	Otros
Proyector Computadora (Para la proyección de poemas visuales)	Material impreso Hojas de cuaderno	

Desglose de las actividades:

I. Reconocimiento de la propiedad textual de la distribución espacial, y la distribución del texto a través de la figura retórica de la anáfora.

Actividad 1

- c. Se presenta el poema a los alumnos, se les permite identificar la estructura y reconocerlo como poema.
- d. Se les pide que identifiquen elementos estructurales: los versos, la distribución de versos en estrofas, el tipo de versos.

Se hace notar la pregunta retórica que inicia cada estrofa.

LECTURA

I. LECTURA EN VOZ ALTA DEL POEMA

Actividad 2

Se hace una lectura en silencio primero y después una lectura grupal en la que se enfatizará la pregunta retórica que inicia cada verso, haciendo que un solo alumno la lea y que el resto del grupo le responda, formando así una poesía coral.

POSTLECTURA

I. PREGUNTA RETÓRICA

Actividad 3

Se preguntará a los alumnos acerca de la intención que puede tener el autor del poema al iniciar cada estrofa con la misma pregunta. Se discutirán las opiniones en plenaria y se hará un registro con las respuestas.

II. VOCABULARIO

Actividad 4

Se identificará el uso de la persona gramatical vosotros y se pedirá al alumno que genere oraciones en las cuales transforme esta forma verbal a la que corresponda en su contexto y que utilice características de México, debiendo quedar una serie de enunciados similares a los que se ofrecen como ejemplo:

- ¿Qué eres México, sino la huella eterna de los mexicanos?
- ¿Qué eres México, sino el cielo de tus costas y tus desiertos?

III. CONTEXTO DE PRODUCCIÓN Y SENTIDO DEL POEMA

Actividad 5

Se entregará al alumno una breve monografía de Nicaragua, para que pueda establecer una relación entre su realidad social y política, con el contenido del poema.

IV. PRODUCCIÓN ESCRITA POR EQUIPO

Actividad 6

Se formarán equipos de cuatro personas y pedirá a los alumnos que compartan las oraciones formuladas, para que entre todos construyan un poema similar al leído.

Posteriormente realizarán un video poema que será presentado en el salón de clases.

ANEXO 2

MATERIALES BASADOS EN LA POESÍA TRADICIONAL

1. Presentación de los materiales

La diferencia fundamental entre esta parte de los materiales y la anterior, es tan solo el tipo de textos que se eligieron, puesto que ha intentado seguirse una línea temática que hiciera coincidir a los poemas de los dos tipos, además de que las actividades propuestas también resultan similares. ¿Cuál es entonces la diferencia?, evidentemente, los rasgos que destacan a estos poemas como poemas pertenecientes a la lírica tradicional.

La selección de los poemas elegidos se realizó en torno a varios aspectos que son los que determinan esa distinción entre lo coloquial o conversacional y lo clásico o tradicional: primero se buscó que existiera correspondencia temática entre ambos tipos de poemas, luego, se presentaron poemas en los cuales se destacaran los elementos del poema clásico, tales como la rima, la coincidencia en la métrica, las figuras retóricas léxico semánticas que generan imágenes que requieren un esfuerzo interpretativo. Esta selección se hizo de esta forma pues estos eran los rasgos que se buscaba mostrar al grupo de control que nos proporcionara los datos a compararse y que nos permitirá establecer comparaciones entre los grupos que experimentan la intervención a través de la poesía coloquial.

La evaluación de los textos escritos a partir de la poesía tradicional, será a través de la misma rúbrica que fue utilizada en los poemas coloquiales. Para el collage y el video, se utilizaron dos rúbricas distintas que están al final de este anexo.

POEMA 1
Música fúnebre
Salvador Díaz Mirón

ALUMNADO	PROFESORADO
<p>¿De qué tema trataremos?</p> <p>La tristeza</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Que el alumno identifique los aspectos emotivos vertidos en la poesía.</p>
<p>¿Cuál será la tarea final?</p> <p>Escribir partes de un poema, en que expongas un sentimiento.</p>	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos estructurales del poema. • Identificar los aspectos emotivos del poema. • Identificar sus propias emociones con el contenido del poema. • Expresar por escrito sus propias emociones identificadas a través del poema.
<p>¿Cómo lo haremos?</p> <p>Leeremos, comentaremos y escribiremos.</p>	<p>Contenidos (funcionales, estratégicos, léxicos, etc.)</p>
<p>¿Qué necesitamos para llevarla a cabo?</p>	<p>Materiales para las actividades posibilitadoras.</p>

<p>Copias del poema y hojas antiguas para que escribas el tuyo.</p>	<p>Poema impreso Hojas con formato de papel antiguo.</p>
<p>¿Cómo trabajaremos? De forma grupal e individual</p>	<p>Roles en el trabajo en equipo En este caso, la lectura y los comentarios serán grupales y posteriormente individual.</p>
<p>¿Cómo se evaluará? Con la entrega de las preguntas y la lectura en voz alta de tu poema terminado.</p>	<p>Evaluación Rúbricas para valorar contenidos.</p>
<p>¿Cuánto tiempo durará? 50 minutos (un periodo de clase)</p>	<p>Temporización y secuenciación Prelectura: 5 minutos Lectura: 5 minutos. Lectura de detalle: 15 minutos (actividades) Escritura: 15 minutos Formación del mural: 5 minutos.</p>

POEMA 1

MÚSICA FÚNEBRE

Salvador Díaz Mirón

***Mi corazón percibe, sueña y presume.
Y como envuelta en oro tejido en gasa,
la tristeza de Verdi suspira y pasa
en la cadencia fina como un perfume.***

***Y frío de alta zona hiela y entume;
y luz de sol poniente colora y rasa:
y fe de gloria empírea pugna y fracasa,
¡como en ensayos torpes un ala implume!***

***El sublime concierto llena la casa;
y en medio de la sorda y estulta masa,
mi corazón percibe, suena y presume.***

***Y como envuelta en oro tejido en gasa,
la tristeza de Verdi suspira y pasa
en la cadencia fina como un perfume.***

DESARROLLO DE LAS TAREAS

Presentación de la secuencia didáctica:

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Apertura			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
<p>1 Se presenta el poema a los alumnos, se les permite identificar la estructura y reconocerlo como poema.</p> <p>Se les pide que identifiquen elementos estructurales: los versos, la distribución de versos en estrofas, el tipo de versos.</p> <p>Se les explica (o recuerda) la distribución espacial del soneto, para que ellos constaten que lo que están leyendo es un poema con esa forma.</p>	<p>Reconocimiento de la distribución espacial (estructura) del poema.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>Se realiza una apreciación general basada en los comentarios vertidos en clase.</p>

<p>Se realizan dos preguntas que se responderán en plenaria.</p> <p>a. ¿Cuál es la música fúnebre?, ¿puedes referir alguna pieza musical que sea fúnebre?</p> <p>b. ¿Conoces al compositor Giuseppe Verdi?, ¿sabes algo de las piezas fúnebres que él compuso?</p>	<p>Generar expectativas en relación al texto que van a leer.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>Se realiza una apreciación general basada en los comentarios vertidos en clase.</p>
--	--	----------------	--

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Desarrollo			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
<p>3 Se lee el poema en voz alta por un grupo de alumnos seleccionados previamente y que han tenido oportunidad de practicar.</p>	<p>Sensibilizar al estudiante y promover una comprensión mayor del poema, a partir de una lectura en voz alta, realizada de forma correcta.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>Ninguna</p>
<p>Se realizarán preguntas a partir de cuatro rubros para medir:</p> <p>Comprensión general del poema</p> <p>Comprensión de estructuras lingüísticas (frases)</p> <p>Comprensión del vocabulario.</p> <p>Comprensión metafórica.</p>	<p>Generar inferencias en relación a la idea central del poema.</p>	<p>Se medirá con cuatro preguntas cada rubro</p>	<p>De acuerdo al número de respuestas correctas, se otorgará una calificación dentro de la rúbrica.</p>

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Cierre			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
8. Se pedirá a los alumnos que reescriban algunas partes de este poema, en una hoja cuyo formato se asemeja a un papel pautado.	Se busca promover en ellos identificación con el texto y con la escritura. Al pedirles que cambien a la personalidad de Verdi por un músico conocido por ellos, se busca promover en ellos identificación con el texto. También se busca generar creatividad, a partir de utilizar un tipo de papel que vinculen con la música.	Poemas creados en hojas de papel pautado.	Se medirán las creaciones poéticas partir de una rúbrica.
Al final se leerán los poemas en plenaria.			

RECURSOS		
Equipo	Materiales	Otros
Ninguno	Material impreso Hojas similares al papel pautado.	Pizarrón o pared del aula

FASE 1. APERTURA

- I. Reconocimiento de la propiedad textual de la distribución espacial, al reconocer que está realizando la lectura de un poema.

Actividad 1

Se presenta el poema a los alumnos, se les permite identificar la estructura y reconocerlo como poema.

Se les pide que identifiquen elementos estructurales: los versos, la distribución de versos en estrofas, el tipo de versos.

Se les explica (o recuerda) la distribución espacial del soneto, para que ellos constaten que lo que están leyendo es un poema con esa forma.

- II. Ejercicios de predicción: después del reconocimiento de la distribución espacial y por tanto, del tipo de texto que va a leerse, se realizarán preguntas a los lectores, para que puedan empezar a anticiparse al contenido.

Actividad 2

Antes de realizar la lectura en voz alta del poema, se realizarán las siguientes preguntas al grupo:

1. ¿Cuál es la música fúnebre?, ¿puedes referir alguna pieza musical que sea fúnebre?
2. ¿Conoces al compositor Giuseppe Verdi?, ¿sabes algo de las piezas fúnebres que él compuso?

FASE 2. DESARROLLO

Actividad 3

Se divide el poema entre cuatro lectores para su lectura en voz alta, con la finalidad de causar un efecto más emotivo en los que lo escuchan.

Actividad 4

En este texto lírico encontramos palabras que no son conocidas por el alumno. Después de la lectura del poema, le pedimos que infiera el significado de algunas de esas palabras y que subraye las opciones que considere dan el mismo significado:

- a. Gasa
 1. Tela delgada
 2. Ventanal
 3. Clase de vestimenta
- b. Entume
 1. Sufre de dolor
 2. Se queda rígido
 3. Se siente frío

- c. Empírea
 - 1. Del emperador
 - 2. Del imperio
 - 3. Del cielo

- d. Implume
 - 1. Que no tiene miedo
 - 2. Que no tiene dolor
 - 3. Que no tiene plumas

Actividad 4

Posteriormente, pedimos al alumno que infiera el significado de algunas frases que han sido destacadas en negritas y que vuelva a escribir el verso.

1. la tristeza de Verdi suspira y pasa
en la cadencia fina como un perfume.

2. y luz de sol poniente colora y rasa:

3. El sublime concierto llena la casa;

4. Mi corazón percibe, suena y presume.

Actividad 5

Los alumnos deberán responder a las siguientes preguntas, lo cual les permitirá realizar una interpretación más profunda de los contenidos.

1. ¿Cuál es la relación entre el corazón percibe, sueña y presume, con la música de Verdi?

2. ¿A qué se referirá el contenido de la segunda estrofa?

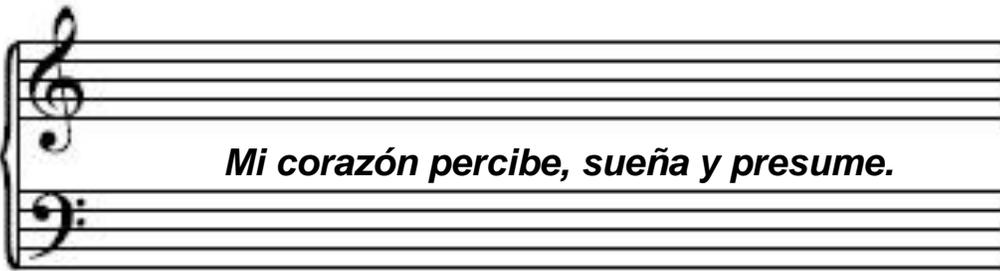
3. ¿En qué momento y lugar el corazón experimenta todas las sensaciones descritas?

4. ¿Cómo será el paso de la música de Verdi y por qué razón es así?

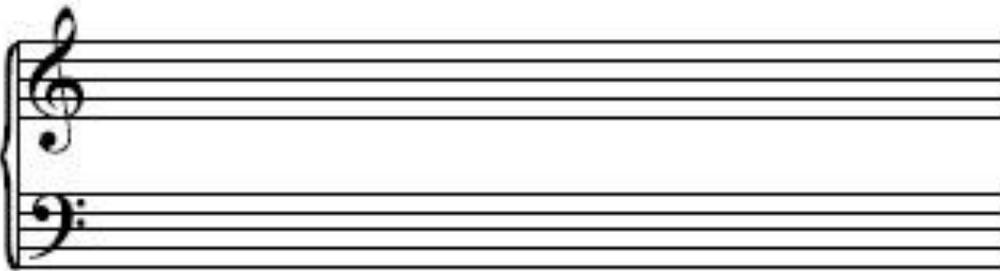
FASE 3. CIERRE

Actividad 6

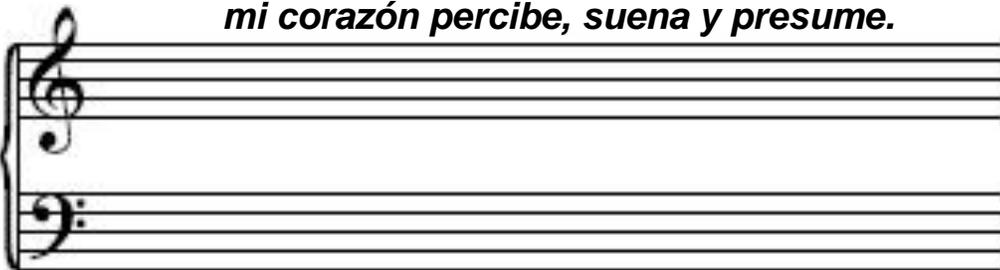
Se pedirá a los alumnos que reescriban algunas partes de este poema en una hoja que asemeja al papel pautado, respetando el sentido original de éste. Sin embargo, cambiarán el elemento de la música de Verdi, por un autor contemporáneo que les resulte conocido.



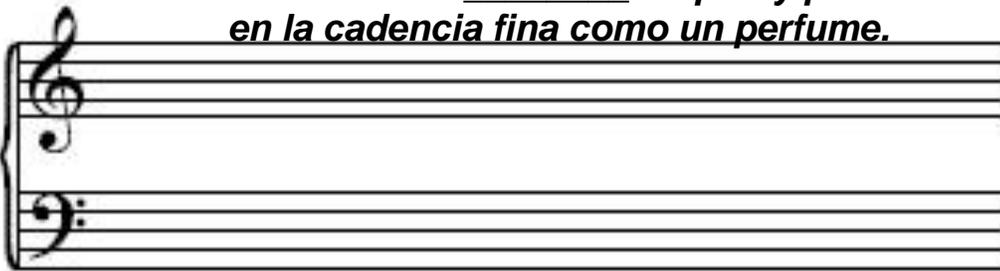
Mi corazón percibe, sueña y presume.



*El sublime concierto llena la casa;
y en medio de la sorda y estulta masa,
mi corazón percibe, suena y presume.*



*Y como envuelta en oro tejido en gasa,
la tristeza de _____ suspira y pasa
en la cadencia fina como un perfume.*



POEMA 2

Arte poética Vicente Huidobro

No obstante tratarse de un poema representativo de las vanguardias, sus imágenes poéticas son complejas para el lector común. Se eligió este poema porque habla de las motivaciones del escritor, pero a diferencia del poema coloquial, las razones aquí expuestas tienen un tono sublime más ajeno a los estudiantes jóvenes. Las actividades relacionadas con él, aparecen descritas de manera general, a continuación.

ALUMNADO	PROFESORADO
<p>¿De qué tema trataremos?</p> <p>Las razones y la forma en que escribimos.</p>	<p>Objetivos generales</p> <p>Que el alumno comprenda que, los poetas hablan de sus razones para escribir.</p>
<p>¿Cuál será la tarea final?</p> <p>Escribirás un poema en el cual hables de las razones por las cuales un poeta escribe.</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Que el alumno identifique las motivaciones del escritor.</p> <p>Que vincule estas motivaciones con sus propios referentes y que construya un poema a partir de ellos.</p>
<p>¿Cómo lo haremos?</p> <p>Leeremos, comentaremos, recordaremos y escribirás un poema.</p>	<p>Contenidos (funcionales, estratégicos, gramaticales, etc.)</p> <p>Identificación de elementos estructurales.</p>

	<p>Identificación de ideas contenidas en el poema.</p> <p>Recursos líricos.</p>
<p>¿Qué necesitamos para llevarla a cabo?</p> <p>Poema en fotocopias.</p> <p>Actividades impresas.</p> <p>Hoja antigua</p>	<p>Materiales para las actividades posibilitadoras.</p> <p>Poema en fotocopias.</p> <p>Actividades impresas.</p> <p>Hojas estilo antiguo</p>
<p>¿Cómo trabajaremos?</p> <p>En grupo y de forma individual.</p>	<p>Roles en el trabajo en equipo</p> <p>Se trabajará de forma grupal, la actividad la dirigirá la profesora.</p> <p>Posteriormente de forma individual</p>
<p>¿Cómo se evaluará?</p> <p>Con la entrega de las actividades resueltas y con el poema final.</p>	<p>Evaluación</p> <p>A través de una rúbrica.</p>
<p>¿Cuánto tiempo durará?</p> <p>Una clase</p>	<p>Temporización y secuenciación</p> <p>Prelectura: 8 minutos</p> <p>Lectura del poema: 7 minutos</p> <p>Post lectura: 17 minutos</p> <p>Escritura del poema: 18</p> <p>Intercambio de poemas y lectura: 8 minutos.</p>

POEMA 2

ARTE POÉTICA

Vicente Huidobro



Que el verso sea como una llave
Que abra mil puertas.
Una hoja cae; algo pasa volando;
Cuanto miren los ojos creado sea
Y el alma del oyente quede temblando.
Inventa mundos nuevos y cuida tu palabra;
El adjetivo, cuando no da vida, mata.
Estamos en el ciclo de los nervios.
El músculo cuelga,
Como recuerdo, en los museos;
Más no por eso tenemos fuerza;
El vigor verdadero
Reside en la cabeza.
¡Por qué cantais la rosa, oh Poetas!
Hacedla florecer en el poema;
Sólo para nosotros
Viven todas las cosas bajo el Sol.
El poeta es un pequeño Dios.

Presentación de la secuencia didáctica:

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Apertura			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
<p>1. Antes de realizar la lectura en voz alta del poema, se realizarán las siguientes preguntas al grupo:</p> <p>a. ¿Te gusta escribir?, ¿acerca de qué te gusta escribir?</p> <p>b. ¿Cuáles crees que son los temas de los que más escriben los poetas?</p> <p>c. ¿A ti, de qué temas te gustaría escribir?</p> <p>d. Se presentará el cortometraje de la serie Imaginantes “El hombre ilustrado de Ray Bradbury” y se comentará con el grupo.</p>	<p>Generar expectativas en relación al texto que van a leer.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>Se realiza una apreciación general basada en los comentarios vertidos en clase.</p>
<p>2. Se les pide que identifiquen elementos estructurales: que expliquen si lo que van a leer es un poema.</p>	<p>Que reconozcan los elementos estructurales del poema.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>Se realiza una apreciación general basada en los comentarios vertidos en clase.</p>

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Desarrollo			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
3. La profesora realizará en voz alta la lectura del poema.	Promover una comprensión mayor del poema, a partir de una lectura en voz alta, realizada de forma correcta.	Ninguno	Ninguna
4. Se realizarán preguntas basadas en los versos del poema.	Generar inferencias en relación a la idea central y a las motivaciones del poeta.	Respuestas generadas.	La información generada en las respuestas, se valorará en la creación literaria posterior.
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Cierre			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
5. Al final, "armarán" el poema completo y lo compartirán con otro compañero. Se realizará en voz alta la lectura de algunos ejemplos.	Se busca promover en ellos identificación con el texto y con la escritura. Al decirles que el lector de su poema será otro compañero, se busca que comprendan las motivaciones del escritor.	Poemas escritos en hoja con formato de papel antiguo.	Se medirán las creaciones poéticas partir de una rúbrica.

RECURSOS		
Equipo	Materiales	Otros
Proyector Computadora	Material impreso Hojas de cuaderno Cortometraje	

Desglose de la secuencia didáctica

FASE 1. APERTURA

Ejercicios de prelectura

Actividad 1

Antes de realizar la lectura en voz alta del poema, se realizarán las siguientes preguntas al grupo:

1. ¿Te gusta escribir?, ¿acerca de qué te gusta escribir?
2. Si vivieras una experiencia muy importante en tu vida, o si tuvieras una relación con otra persona que te afectara profundamente, ¿te gustaría escribir de ello?
3. ¿Cuáles crees que son los temas de los que más escriben los poetas? (Al decir los alumnos que se escribe del amor, se aprovechará para proyectarles un cortometraje)
4. ¿A ti, de qué temas te gustaría escribir?
5. Se presentará el cortometraje de la serie Imaginantes “El hombre ilustrado de Ray Bradbury” y se comentará con el grupo.

Fase 2. DESARROLLO

Lectura en voz alta del poema.

Actividad 2

El poema será leído por la profesora en voz alta. Se pedirá a los alumnos que repitan la reflexión anterior, después de la lectura, preguntándoles cual es la emoción que refleja la autora, y por qué creen que sintió el deseo de escribir este poema.

Inferencias

Actividad 3

Se darán a los alumnos las preguntas que se muestran a continuación, lo que les permitirá escribir un poema similar, posteriormente.

Que el verso sea como una llave que abra mil puertas (¿crees que los poemas te pueden hablar de todos los temas?)

El adjetivo cundo no d vida, mata. (¿Qué entiendes por esto?, ¿para qué sirven los adjetivos en nuestra lengua?)

¿Por qué cantáis a la rosa, Oh poetas? (¿De qué preferirá hablar un poeta?, ¿de qué hablarías tú si fueras un poeta?)

El poeta es un pequeño Dios (¿Por qué dice esto el autor?, ¿crear un poema es como crear un nuevo mundo? Opina)

FASE 4. CIERRE

Actividad 4

A partir de las respuestas que dieron en las preguntas anteriores, se pide a los alumnos que construyan un nuevo poema., al estilo del poema de Huidobro y con la misma distribución espacial, pero con una información distinta. También se les pedirá que busquen un título nuevo para su poema.

POEMA 3

Nostalgias

Julián del Casal

Para presentar a la versión clásica de poema que hable de la nostalgia, se ha incluido el poema llamado precisamente Nostalgias de Julián del Casal. A continuación, el desarrollo general de la actividad:

ALUMNADO	PROFESORADO
<p>¿De qué tema trataremos?</p> <p>De las cosas que recordamos y la forma en que éstas nos pueden servir de inspiración para escribir.</p>	<p>Objetivos generales</p> <p>Que el alumno comprenda que los recuerdos pueden constituir un material significativo en la escritura.</p>
<p>¿Cuál será la tarea final?</p> <p>Escribirás un poema basándote en cosas que recuerdes, particularmente lugares que te recuerden algo, y lo que han significado para ti.</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Que el alumno identifique las motivaciones del escritor.</p> <p>Que comprenda que los recursos del escritor de poesía pueden ser sus propias experiencias de vida.</p> <p>Que el alumno identifique sus recuerdos con lugares que ha visitado.</p> <p>Que se pueden generar un poema, a partir de estos recuerdos.</p>
<p>¿Cómo lo haremos?</p> <p>A partir de la lectura de un poema y algunas actividades que te permitan</p>	<p>Contenidos (funcionales, estratégicos, gramaticales, etc.)</p> <p>Identificación de elementos</p>

hablar de tus recuerdos.	estructurales. Identificación de aspectos emotivos en el poema. Recursos líricos.
¿Qué necesitamos para llevarla a cabo? Poema en fotocopias. Actividades impresas. Hojas de diario.	Materiales para las actividades posibilitadoras. Poema en fotocopias. Actividades impresas. Hojas de diario.
¿Cómo trabajaremos? En grupo y de forma individual.	Roles en el trabajo en equipo Se trabajará de forma grupal: la lectura y los comentarios en clase. Posteriormente de forma individual
¿Cómo se evaluará? Con la entrega de las actividades resueltas y con el poema final.	Evaluación A través de una valoración general de las respuestas brindadas por los estudiantes. Posteriormente, a través de una rúbrica, se medirá el ejercicio de escritura.
¿Cuánto tiempo durará? Una clase	Temporización y secuenciación Prelectura: 5 minutos Lectura del poema: 5 minutos Post lectura: 10 minutos

	<p>Escritura del poema: 20</p> <p>Intercambio de poemas y lectura: 10 minutos.</p>
--	--

POEMA 3

Nostalgias

Julián del Casal

NOSTALGIAS

Julián del Casal

I

Suspiro por las regiones
donde vuelan los alciones
sobre el mar,
y el soplo helado del viento
parece en su movimiento
sollozar;

donde la nieve que baja
del firmamento, amortaja
el verdor
de los campos olorosos
y de los ríos caudalosos
el rumor;

donde ostenta siempre el cielo,
color gris;
es más hermosa la luna
y cada estrella más que una
flor de lis

II

Otras veces sólo ansío
bogar en firme navío
a existir
en algún país remoto,
sin pensar en el ignoto
porvenir.

Ver otro cielo, otro monto,
otra playa, otro horizonte,
otro mar,
otros pueblos, otras gentes
de maneras diferentes
de pensar.

¡Ah!, si yo un día pudiera,
con qué júbilo partiera
para Argel,
donde tiene la hermosura
el color y la frescura
de un clavel.

Después fuera en caravana
por la llanura africana
bajo el sol
que, con sus vivos destellos,
pone un tinte a los camellos
tornasol.

Y cuando el día expirara
mi árabe tienda plantara
en mitad
de la llanura ardorosa
inundada de radiosa
claridad.

Cambiando de rumbo luego,
dejara el país del fuego
para ir
hasta el imperio florido
en que el opio da el olvido
del vivir.

Vegetara allí contento
de alto bambú corpulento
junto al pie,
o aspirando en rica estancia
la embriagadora fragancia
que da el té.

De la luna al claro brillo
iría al Río Amarillo
a esperar
la hora en que, el botón roto,
comienza la flor del loto
a brillar.

O mi vista deslumbrara
tanta maravilla rara
que el buril
de artista, ignorado y pobre
graba en sándalo o en cobre
o en marfil.

Cuando tornara el hastío
en el espíritu mío
a reinar,
cruzando el inmenso piélago
fuera a taitiano archipiélago
a encallar.

A aquél en mi vieja historia
asegura a mi memoria
que se ve,
el lago en que un hada peina
los cabellos de la reina
Pomaré.

Así errabundo viviera
sintiendo toda quimera
rauda huir,
y hasta olvidando la hora
incierta y aterradora
de morir.

III

Mas no parto. Si partiera,
al instante yo quisiera
regresar.

¡Ah! ¿Cuándo querrá el destino
que yo pueda en mi camino
reposar?

DESARROLLO DE LAS TAREAS

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Apertura			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
<p>1. Antes de realizar la lectura en voz alta del poema, se realizarán las siguientes preguntas al grupo:</p> <p>1. ¿Sabes qué es sentir “nostalgia”? ¿crees que la nostalgia es una especie de tristeza?</p> <p>2. ¿Hay algún momento o lugar o persona en tu vida, que recuerdes con este sentimiento? Comparte tu experiencia.</p>	<p>Generar expectativas en relación al texto que van a leer.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>Se realiza una apreciación general basada en los comentarios vertidos en clase.</p>
<p>Se proyectará el cortometraje de la serie Imaginantes: <i>Por falta de palabras</i>. Se discutirá por qué está presente en esa breve historia, el sentimiento de nostalgia.</p>	<p>Se buscará cerrar la apertura de la clase con la proyección de un cortometraje. Esto permitirá favorecer la comprensión del texto y la posterior comprensión literaria de él.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>Se comentará el cortometraje y se relacionará con lo dice anteriormente por los estudiantes.</p>

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Desarrollo			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
<p>2.El poema será leído por todo el grupo de forma organizada, distribuyendo los versos entre todos los estudiantes.</p> <p>Se pedirá a los alumnos que comenten el efecto que les produjo esta lectura.</p>	<p>Sensibilizar al estudiante y promover una comprensión mayor del poema, a partir de una lectura en voz alta.</p> <p>Realizar una primera aproximación a los sentimientos que el texto provoca.</p>	Ninguno	Registro de lo comentado por los alumnos.
<p>3. Se pedirá a los alumnos que hagan una lista de las palabras que no conozcan. Se buscará explicarlas para que comprendan mejor el poema.</p> <p>4. Identificará costumbres y patrones culturales en el texto a partir de preguntas.</p>	<p>Generar inferencias en relación al sentimiento de nostalgia e involucramiento con experiencias personales.</p>	Respuestas generadas.	La información generada en las respuestas, se valorará en la creación literaria posterior.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Cierre			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
5. Los alumnos escribirán un poema similar al que acaban de leer. Se les pedirá que sitúen la nostalgia en un lugar que hayan conocido y que les permita generar recuerdos especiales.	Se busca promover en ellos identificación con el texto y con la escritura. También se busca promover la creación literaria a partir de sus experiencias de vida y sus emociones respecto a ellas.	Poemas escritos en hojas de diario.	Se medirán las creaciones poéticas partir de una rúbrica.

RECURSOS		
Equipo	Materiales	Otros
	Material impreso Hojas de cuaderno Cortometraje	

PRELECTURA

I. EJERCICIOS DE PREDICCIÓN

Actividad 1

Antes de realizar la lectura en voz alta del poema, se realizarán las siguientes preguntas al grupo:

1. ¿Sabes qué es sentir “nostalgia”? ¿crees que la nostalgia es una especie de tristeza?
2. ¿Hay algún momento o lugar o persona en tu vida, que recuerdes con este sentimiento? Comparte tu experiencia.

LECTURA

I. LECTURA EN VOZ ALTA DEL POEMA

Actividad 2

El poema será leído por todo el grupo, de forma ordenada, distribuyendo cada uno de los versos entre los alumnos.

POSTLECTURA

I. VOCABULARIO

Actividad 3

¿Cuáles son las palabras que más te cuesta entender? Escríbelas en forma de lista y compártelas con el grupo.

Se leerán algunas palabras en plenaria y se dará una explicación de cada una, entre todo el grupo, para llegar a tener claro el significado de cada una y completar el sentido del poema.

II. INFERENCIAS

Actividad 4

Después de la lectura del poema y comentarios generales, los alumnos responderán las siguientes preguntas:

- a. Así como en el poema se mencionan paisajes, pueblos, personas que producen recuerdos, ¿a ti, qué cosas te recuerdan tu infancia?

- b. ¿Extrañas a familiares, amigos o lugares que tenías cuando eras pequeño?, o simplemente, ¿hay algo que extrañes mucho?

c. ¿Cómo eran los lugares que visitabas cuando eras pequeño? ¿Podrías describir algunos de esos lugares?

d. ¿Has hecho alguna de las actividades que menciona el poema (navegar, ir en caravana, explorar)?, si no lo has hecho, ¿te gustaría realizar algunas de esas actividades u otras similares?

e. ¿El pensar en personas, te provoca sentimientos de nostalgia similares? (Por ejemplo cuando piensas en tus abuelos) Explica por qué.

f. ¿Cuál de los lugares que has visitado, te provoca recuerdos especiales?

III. ESCRITURA.

Actividad 5

Se pedirá a los alumnos que reescriban un poema al estilo de Nostalgias, pensando en un lugar que ellos hayan visitado en su infancia. Lo harán basándose en las respuestas anteriores, y en la estructura del poema leído. Escribirán en una hoja de diario.

NOSTALGIAS

*Suspiro por las regiones
donde* _____

donde ostenta siempre el cielo,

*es más hermosa la luna
y cada estrella más que una*

Ver ese cielo, ese monte,

*otros pueblos, otras gentes
de maneras diferentes
de pensar.*

*¡Ah!, si yo un día pudiera,
con qué júbilo partiera*

donde tiene la hermosura

*Cambiando de rumbo luego,
dejara el* _____

Vegetara allí contento

*o aspirando en rica estancia
la embriagadora fragancia*

*De la luna al claro brillo
iría a _____
a esperar
la hora en que, _____*

*O mi vista deslumbrara
tanta maravilla rara*

*Cuando tornara el hastío
en el espíritu mío*

cruzando el inmenso _____

*¡Ah! ¿Cuándo querrá el destino
que yo pueda en mi camino
reposar?*

POEMA 4

Castilla

Miguel de Unamuno

ALUMNADO	PROFESORADO
<p>¿De qué tema trataremos? De nuestra “patria chica”. Sabrás qué es y podrás escribir sobre ella.</p>	<p>Objetivos generales Que el alumno comprenda el concepto de “patria chica” y que en relación a él, desarrolle un texto poético.</p>
<p>¿Cuál será la tarea final? Escribirás un poema basándote en ese territorio que te resulta significativo y lo presentarás en un collage.</p>	<p>Objetivos específicos Que el alumno comprenda el concepto de “patria chica” Que se identifique con un territorio en particular, por sus tradiciones, costumbres, bellezas naturales. Que construya un poema y lo integre a un collage, logrando una composición en la cual vincule lo visual con lo escrito.</p>
<p>¿Cómo lo haremos? A partir de la lectura de un poema y algunas actividades que le permitan construir los versos para su propia creación.</p>	<p>Contenidos (funcionales, estratégicos, gramaticales, etc.) Identificación de aspectos emotivos en el poema. Identificación de elementos que le revelen vínculos con un determinado espacio territorial. Recursos líricos.</p>
<p>¿Qué necesitamos para llevarla a cabo? Poema en fotocopias. Actividades impresas. Material para el collage que será solicitado con anterioridad.</p>	<p>Materiales para las actividades posibilitadoras. Poema en fotocopias. Actividades impresas. Material para el collage que será solicitado con anterioridad.</p>
<p>¿Cómo trabajaremos? En grupo y de forma individual.</p>	<p>Roles en el trabajo en equipo Se trabajará de forma grupal: la lectura y los comentarios en clase. Posteriormente se elaborarán el poema y el collage de forma individual</p>

<p>¿Cómo se evaluará? Con la entrega de las actividades resueltas y con el poema-collage final.</p>	<p>Evaluación A través de una rúbrica, se medirá la creatividad, la identificación con el espacio geográfico y la integración de elementos líricos verbales y visuales.</p>
<p>¿Cuánto tiempo durará? Una clase</p>	<p>Temporización y secuenciación Prelectura: 5 minutos Lectura del poema: 5 minutos Post lectura: 10 minutos Escritura del poema y elaboración del collage: 30</p>

POEMA 4
Castilla
Miguel de Unamuno

CASTILLA

Miguel de Unamuno

***Tú me levantas, tierra de Castilla,
en la rugosa palma de tu mano,
al cielo que te enciende y te refresca,
al cielo, tu amo,***

***Tierra nervuda, enjuta, despejada,
madre de corazones y de brazos,
toma el presente en ti viejos colores
del noble antaño.***

***Con la pradera cóncava del cielo
lindan en torno tus desnudos campos,
tiene en ti cuna el sol y en ti sepulcro
y en ti santuario.***

***Es todo cima tu extensión redonda
y en ti me siento al cielo levantado,
aire de cumbre es el que se respira
aquí, en tus páramos.***

***¡Ara gigante, tierra castellana,
a ese tu aire soltaré mis cantos,
si te son dignos bajarán al mundo
desde lo alto!***

DESARROLLO DE LAS TAREAS

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Apertura			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
<p>1. Antes de realizar la lectura del poema, se presenta a los alumnos, para que identifiquen su estructura.</p> <p>Se les pide que identifiquen elementos estructurales.</p> <p>Se les pide que recuerden los tipos de rima y que ubiquen el tipo de rima de este poema.</p>	<p>Promover la confirmación de la estructura del poema.</p> <p>Reforzar el conocimiento previo de los tipos de rima.</p>	Ninguno	Se registran los comentarios vertidos en clase.
<p>2. Se realizarán las siguientes preguntas al grupo:</p> <p>¿Qué sabes de Castilla?</p> <p>¿Cuál es la relación entre la lengua que hablamos y el castellano, la lengua de Castilla?</p> <p>Se les dan referentes del poeta Miguel de Unamuno y se habla de su importancia en las letras hispanas</p>	<p>Explorar los conocimientos previos del alumno.</p> <p>Brindar conocimiento respecto a la tierra a la que es dedicada este poema y al autor.</p>	Ninguno	Reflexión previa respecto al lugar del que se hablará. Permite a la profesora indagar acerca del conocimiento que tienen de ese espacio.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Desarrollo			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
3. Se divide el poema, para que sea leído en voz alta por los alumnos.	Sensibilizar al estudiante y promover una comprensión mayor del poema, a partir de una lectura en voz alta. Realizar una primera aproximación a los sentimientos que el texto provoca.	Ninguno	Registro de las reacciones emotivas de los alumnos.
4. Los alumnos extraerán frases en las cuales se expongan características de Castilla.	Generar identificación con el poema y permitir al alumno aproximarse a este recurso que luego será empleado por él en la escritura de su propio poema.	Lista de frases y oraciones que se leerán en clase.	Comentarios en plenaria.
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Cierre			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
5. Los alumnos escribirán frases u oraciones para describir un lugar de México con el cual se identifiquen. 6. Con el material solicitado y las frases que escribieron, construirán un collage alusivo a la patria chica.	Se busca promover en ellos identificación con el texto y con la escritura. También se busca vincular a la creación escrita con otra actividad creativa, en la construcción del collage. Se busca que logren relacionar imágenes y textos.	Collage	Se valorarán los collages, a partir de una rúbrica.

RECURSOS		
Equipo	Materiales	Otros
	Material impreso Hojas de cuaderno	

PRELECTURA

I. Reconocimiento de la propiedad textual de la distribución espacial, al reconocer que está realizando la lectura de un poema.

Actividad 1

Se presenta el poema a los alumnos, se les permite identificar la estructura y reconocerlo como poema.

Se les pide que identifiquen elementos estructurales: los versos, la distribución de versos en estrofas, el tipo de versos.

Se les pide que identifiquen el tipo de rima. Previamente se les ha explicado la diferencia entre rima consonante y asonante. Tendrán que ver que en este poema existe rima consonante.

II. Ejercicios de predicción: después del reconocimiento de la distribución espacial y por tanto, del tipo de texto que va a leerse, se realizarán preguntas a los lectores, para que puedan empezar a anticiparse al contenido.

Actividad 2

Antes de realizar la lectura en voz alta del poema, se realizarán las siguientes preguntas al grupo:

1. ¿Qué sabes de Castilla?, ¿Cuál es la relación entre la lengua que hablamos y el castellano, la lengua de Castilla?
2. Se les dan referentes del poeta Miguel de Unamuno y se habla de su importancia en las letras hispanas.

LECTURA

I. LECTURA EN VOZ ALTA DEL POEMA

Actividad 3

Se divide el poema, para que sea leído en voz alta por los alumnos,

(cada verso será leído por un alumno) con la finalidad de causar un efecto más emotivo en los que lo escuchan.

POSTLECTURA

I. VOCABULARIO

Actividad 4

1. En este texto lírico encontramos oraciones y frases que describen a Castilla. Escríbelas en los siguientes renglones.

1. Tierra nervuda, enjuta, despejada
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

II. ESCRITURA

Actividad 5

Así como extrajiste oraciones que describen a Castilla, elige un lugar de México que sea significativo para ti y elabora pequeñas oraciones en las cuales destaques algunas de sus características.

Actividad 6

Con las oraciones que creaste, procede a realizar la elaboración de un poema collage, similar al de Castilla de Miguel de Unamuno.

Poema 5 Tierra chilena Gabriela Mistral

ALUMNADO	PROFESORADO
<p>¿De qué tema trataremos?</p> <p>De nuestra Patria y de la forma en que podemos expresar más de lo que significa para nosotros a través de un poema.</p>	<p>Objetivos generales</p> <p>Que los alumnos generen un poema visual que les permita expresar lo que su patria representa para ellos.</p>
<p>¿Cuál será la tarea final?</p> <p>Realizarás un poema visual</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Que el alumno comparta sus ideas acerca de su país, con otros compañeros.</p> <p>Que a partir de esas ideas, generen un poema visual.</p>
<p>¿Cómo lo haremos?</p> <p>A partir de la lectura de un poema y de una actividad realizada en equipos colaborativos.</p>	<p>Contenidos (funcionales, estratégicos, gramaticales, etc.)</p> <p>Identificación de las características de una nación, con las cuales nos identificamos.</p> <p>Lectura y comprensión del recurso de la “pregunta retórica”.</p>
<p>¿Qué necesitamos para llevarla a</p>	<p>Materiales para las actividades</p>

<p>cabo?</p> <p>Poema en fotocopias.</p> <p>Actividades impresas.</p> <p>Distribución del trabajo en equipos.</p>	<p>posibilitadoras.</p> <p>Poema en fotocopias.</p> <p>Actividades impresas.</p> <p>Material para el poema visual, que será aportado por cada equipo.</p>
<p>¿Cómo trabajaremos?</p> <p>En grupo y en equipos colaborativos.</p>	<p>Roles en el trabajo en equipo</p> <p>Se trabajará de forma grupal: la lectura y los comentarios en clase.</p> <p>Posteriormente se elaborará el poema visual en equipos colaborativos.</p>
<p>¿Cómo se evaluará?</p> <p>Con la entrega de las actividades resueltas y con el poema visual.</p>	<p>Evaluación</p> <p>A través de una rúbrica, se medirá la creatividad, la relación entre el texto escrito y las imágenes, además de los elementos sonoros.</p>
<p>¿Cuánto tiempo durará?</p> <p>Una clase</p>	<p>Temporización y secuenciación</p> <p>Prelectura: 5 minutos</p> <p>Lectura del poema: 5 minutos</p> <p>Post lectura: 10 minutos</p> <p>Distirbución e inicio del trabajo en equipos: 30 minuto.</p>

POEMA 5

TIERRA CHILENA

Gabriela Mistral

*Danzamos en tierra chilena,
más bella que Lía y Raquel;
la tierra que amasa a los hombres
de labios y pecho sin hiel...*

*La tierra más verde de huertos,
la tierra más rubia de mies,
la tierra más roja de viñas,
¡qué dulce que roza los pies!*

*Su polvo hizo nuestras mejillas,
su río hizo nuestro reír,
y besa los pies de la ronda
que la hace cual madre gemir.*

*Es bella, y por bella queremos
sus pastos de rondas albear;
es libre y por libre deseamos
su rostro de cantos bañar...*

*Mañana abriremos sus rocas,
la haremos viñedo y pomar;
mañana alzaremos sus pueblos;
¡hoy sólo queremos danzar!*

DESARROLLO DE LAS TAREAS

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Apertura			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
<p>1. Se presenta el poema a los alumnos para que identifiquen la estructura.</p> <p>Se les hace notar el recurso de las repeticiones, que aparece a lo largo de todo el poema.</p>	<p>Promover la confirmación de la estructura del poema.</p> <p>Darles a conocer un tropo: la repetición.</p>	Ninguno	Se registran los comentarios vertidos en clase.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
Desarrollo			
Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
<p>2. Se organiza la lectura entre todos los alumnos, a manera de poesía coral.</p>	<p>Sensibilizar al estudiante y promover una comprensión mayor del poema, a partir de una lectura en voz alta.</p> <p>Que los alumnos sientan que todos pueden participar en la lectura de poesía.</p>	Ninguno	Registro de las reacciones emotivas de los alumnos.

<p>3.Los alumnos crearán versos en los cuales utilicen el recurso de la repetición, al estilo del poema leído.</p> <p>Se formarán equipos colaborativos.</p> <p>4.A partir de los equipos, elaborarán una serie de versos, similares a los del poema leído, pero que exprese ideas vertidas por ellos, en relación a su propio país.</p>	<p>Generar identificación con el poema y permitir al alumno aproximarse al recurso retórico de la repetición, que luego será empleado por él en la escritura de su propio poema.</p>	<p>Se compartirán algunos de los versos escritos, con todo el grupo.</p>	<p>Comentarios en plenaria.</p>
--	--	--	---------------------------------

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Cierre

Actividades	Lo que promueven	Productos	Evaluación u observaciones
<p>5.Los alumnos trabajarán fuera del aula y presentarán, en el término de una semana, un poema visual en el que integren los versos generados en clase, imágenes y música.</p> <p>6.Se presentarán los poemas visuales para todo el grupo.</p>	<p>Se busca promover en ellos identificación con el texto y con la escritura.</p> <p>También se busca vincular a la creación escrita con otra actividad creativa, en este caso, la creación de un poema visual.</p> <p>Se busca que logren relacionar imágenes, música y textos.</p>	<p>Video (Poema visual)</p>	<p>Se valorarán los poemas a partir de una rúbrica.</p>

RECURSOS		
Equipo	Materiales	Otros
Proyector Computadora (Para la proyección de poemas visuales)	Material impreso Hojas de cuaderno	

Desglose de las actividades:

PRELECTURA

I. Reconocimiento de la propiedad textual de la distribución espacial, y la distribución del texto a través de la figura retórica de la anáfora.

Actividad 1

Se presenta el poema a los alumnos, se les permite identificar la estructura y reconocerlo como poema.

Se les pide que identifiquen elementos estructurales: los versos, la distribución de versos en estrofas, el tipo de versos.

II. CONTEXTO DE PRODUCCIÓN Y SENTIDO DEL POEMA

Actividad 5

Se entregará al alumno una breve monografía de Nicaragua, para que pueda establecer una relación entre su realidad social y política, con el contenido del poema.

LECTURA

III. LECTURA EN VOZ ALTA DEL POEMA

Actividad 2

Se hace una lectura en voz alta del poema, que se dividirá entre 5 pequeños grupos. Cada uno leerá un a estrofa.

POSTLECTURA

I. REPETICIÓN EN LA POESÍA

Actividad 3

Se preguntará a los alumnos acerca de la intención que puede tener el autor del poema al realizar repeticiones de versos:

La tierra más verde de huertos,
la tierra más rubia de mies,
la tierra más roja de viñas,

II. VOCABULARIO

Actividad 4

Se formarán equipos colaborativos y se les pedirá que escriban versos con el recurso de la repetición, pero en los que hablen de México. Posteriormente, se les pedirá que reúnan los versos creados en un poema visual. La actividad se dejará como tarea para una semana.

IV. PRODUCCIÓN ESCRITA

Actividad 5

Se pedirá a los alumnos que presenten sus poemas visuales en equipo.

Rúbrica para collage

TÍTULO DEL POEMA:			
Aspectos a evaluar	ESCALA DE VALORES		
	Bien	Regular	Deficiente
Contenido general del collage en relación al tema	Desarrolla con solidez un contenido similar	Logra construir, pero de manera parcial, un texto que gire en relación al tema propuesto.	No logra construir un texto sólido en relación al tema propuesto.
Uso de vocabulario	Utiliza un vocabulario variado, que le permita expresar sus ideas, emociones y sentimientos, en torno al tema propuesto.	Utiliza un vocabulario regularmente variado para expresar sus emociones, sentimientos e ideas, en torno al tema propuesto.	El vocabulario utilizado en el ejercicio es pobre.
Creatividad	Logra construir imágenes originales.	Encuentra dificultad en la construcción de un texto visual.	No completa el ejercicio o lo hace de forma deficiente.
Relación entre imágenes y texto	Vincula la producción escrita con las imágenes logrando un texto armonioso.	No logra relacionar adecuadamente el texto escrito con la imagen visual.	No logra establecer vínculos entre la imagen y el texto escrito o lo hace de forma deficiente.

Rúbrica para texto audiovisual

ACTIVIDADES	CRITERIOS		
	Bien (5)	Regular (4)	Deficiente (3)
Uso de figuras retóricas	Utilizarán adecuadamente el recurso retórico visto en clase y contenido en el poema.	Manifiestan imprecisiones en el uso del recurso retórico visto en clase y contenido en el poema.	No saben en qué consiste el recurso retórico visto en clase y no lo incluye en el texto creado.
Uso variado y pertinente de vocabulario	Utilizan adecuadamente un vocabulario variado y adecuado al texto creado.	Manifiestan limitaciones en el uso de vocabulario y/o presentan imprecisiones en los significados.	Presentan múltiples errores de vocabulario, además de mostrar pobreza léxica.
Originalidad en las imágenes poéticas.	Presentan imágenes poéticas originales y vinculadas con el contenido general del texto.	No presenta un número suficiente de imágenes poéticas o bien, presenta imágenes carentes de originalidad.	No construyen imágenes poéticas originales. O el poema carece de ellas.
Combinación de elementos escritos, sonoros y visuales.	Hay armonía y equilibrio entre el texto escrito, las voces grabadas y las imágenes.	Falta equilibrio entre el texto escrito, las imágenes y las voces grabadas.	Falta alguno de los elementos (voces, música, imágenes) O se presentan de forma poco armónica y equilibrada.

BIBLIOGRAFÍA

Alemaný Bay, Carmen. (1994). "La antipoesía en la encrucijada de la poesía de la comunicación". Recuperado desde:

<http://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/parra/acerca/alemany.htm>

Alcón Soler, Eva. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas de la lengua inglesa*. Publicaciones de la Universitat Jaume. Castelló de la Plana.

Argudín, Yolanda y María Luna. (2007). *Aprender a pensar leyendo bien*. Paidós, México.

Barthes, Roland. (2000). *El placer del texto*. Undécima edición. Siglo XXI, México DF.

Benítez Figari, Ricardo. (2006). *Teoría de la producción escrita. Internalismo y externalismo*. Santiago de Chile. Frasis.

Bernal Martín, María Jesús. (2011). *La literatura en el aula de E/LE Trabajo de fin de Máster*. Máster oficial: La enseñanza del español como lengua extranjera.

Universidad de Salamanca. Recuperado desde:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_06BernalMartin.pdf?documentId=0901e72b8125b8af

Bernárdez, Enrique. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe. Madrid.

Bono Cabré, Roser. Diseños cuasi-experimentales. (s/f). [Presentación power point] Dpto. de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Universidad de Barcelona. Recuperado desde:

www.ub.edu/deia/archivos/111006211920_Disenos_cuasi_1_WOP_P.ppt

Bordons, Gloria, et. al. (2003). "Apuntes para una renovación de la enseñanza de la poesía" en Cano Vela, A. G. y Pérez Valverde, C. *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha,

Brockart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Cassany, Daniel (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Cassany, Daniel (2010). "Aproximación a la literacidad crítica". *Perspectiva*. Recuperado desde:

http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany_PERSPECTIVA_28_2.pdf?sequence=1

Cassany, Daniel (2011). "Literacidad crítica: leer y escribir la ideología". Pompeu Fabra University. Recuperado desde:

<http://upf.academia.edu/DanielCassany>

Cerezal Sierra Fernando (1997). El aprendizaje de lenguas a través de tareas. [en línea] Dialnet: Encuentro revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. 9, (1997). Recuperado desde:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=153501>

Ciapuscio, Guiomar. (2005). *La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual*. Revista Signos.

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100003&lng=es&nrm=iso

Collazo Gutiérrez, Mariela. (2011). *Estrategia de superación para docentes de Español Literatura de la Educación preuniversitaria en la competencia literaria*. Eumed Net. Enciclopedia Virtual. Recuperado desde: <http://www.eumed.net/libros/2011b/975/indice.htm>

Cots. José María. et.al. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona, España. Biblioteca de textos.

Chambers, Aidan. (2008). *Conversaciones*. Colección Espacios para la lectura. México DF. Fondo de Cultura Económica.

Delpy, Silvia. (1994). *Introducción a la literatura fantástica*. México, DF. Ediciones Coyoacán.

Desbordes, F. Idées romaines sur l'écriture. Presses Universitaires de Lille, (1990). Traducción: Concepciones sobre la escritura en la antigüedad romana. Barcelona, Gedisa. En Ferreiro, Emilia. (1997) La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. Estudios. av. vol.11 no.29 São Paulo Jan./Apr. Recuperado desde: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103401419970001000

Duque Aristizábal, C. (2006). Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. [en línea] *Revista colombiana de Psicología* 2006, (15) Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401513>

Echeverría, Rafael. (2008). *Ontología del lenguaje*. México. J.C.Sáez. Editor.

Eguinoa, Ana Ester (1999). *Didáctica de la literatura, proceso comunicativo*. Ciudad de México: Universidad Veracruzana.

Fernández C, Jorge. (2014). *El empleo del microrrelato en la enseñanza de ELE*. Máster en español como lengua extranjera V Edición. Universidad de Oviedo.

Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio Margarita. (1990). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México DF. Siglo XXI.

Ferrer Plaza, Carlos. (2009). "Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas". V Encuentro brasileño de profesores de español. *Suplementos*, marco ELE, no. 9.

García Gutiérrez, Ma. Estrella (Coord.) (2006). *La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales para la formación del profesorado*. Vol. I y II. Murcia, España. Consejería de Educación y Cultura de la región de Murcia.

Golder, Caroline y Gaonac´ Daniel. (2003). *Leer y comprender, psicología de la lectura*. Colección: Profesión Profesor. México. Siglo XXI.

González Nieto, Luis. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores)* Colección Lingüística. Madrid. Cátedra.

González García y Caro Valverde (2009). *Didáctica de la literatura, la educación literaria*. Departamento de la UMU. Universidad de Murcia. Recuperado desde: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria.pdf>

González Vázquez, Antonio.(Grupo de investigación "METECO: enseñanza del EL2 en el contexto escolar"). (2010). *El lugar ideológico de las lenguas: cuestiones sobre el fenómeno migratorio*. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Granada.

Guerrero Ramos, Gloria. (1994-1995). *La lingüística del texto y la pragmática lingüística*. Universidad de Málaga.

http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6399/1/ELUA_10_21.pdf

Hernández–Santaolla, Víctor. (2012). Aproximación a la interpretación publicitaria desde la estética de la recepción. En Crespo F. José Luis. (Coord.) *Arte y cultura digital, planteamientos para una nueva era*. Málaga. Eumed. Net.

Fecha de consulta: 2 de noviembre, 2015. Recuperado desde: <http://www.eumed.net/libros/2012a/1184/index.htm>

Iser, Wolfgang (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid. Taurus.

Lakoff, George y Johnson, Mark. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Catedra, Colección Teorema. España.

Lerner, Delia.(2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Colección Espacios para la lectura. México DF. Fondo de Cultura Económica.

Lomas, Carlos y Osoro, Andrés. (Comp.) (1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. México. Paidós.

Lomas, Carlos. (2003). “Aprender a comunicar(se) en las aulas”. *Ágora digital*, 5, págs. 1-18. Recuperado desde:

http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/05/05articulos/monografico/pdf_5/Lomas.pdf

López Prats, Encarna. (2009). *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: “Últimas tardes con Teresa de Juan Marsé”*. [Documento PDF en línea] Fundació Universitá de Girona. Recuperado desde:

http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1507/Lopez_Prats_Encarna.pdf?sequence=1

Osoro Andrés y Lomas, Carlos. (Comp.)(1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Ediciones Paidós. Barcelona.

Maldonado Alemán, Manuel. (1997). "El texto literario en la enseñanza de la lengua extranjera: algunas consideraciones desde un enfoque constructivista". En Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Murcia. (1997) *Estudios de lingüística aplicada y literatura: homenaje póstumo al profesor Juan Conesa Sánchez*. Murcia. Servicio de publicaciones.

Mallart, Juan. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. (cap.1). En Sepúlveda, F., Rajadell, N. (Coords.) *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid. UNED.

Marín, Marta (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Argentina. AIQUE educación.

Martínez, Ana Cristina. (1999). "Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación". *Revista Signos*, v. 32, No. 45, 46. Recuperado desde:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07180934199900010001
3 págs. 129-147.

Méndez Anchía, Silvia (2006). "Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica". *Revista educación*. Vol. 30. Págs. 141-155.

Morote, Emilia. (2014). *La escritura creativa en las aulas*. Universidad de Murcia. Recuperado desde:

<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/39169/1/La%20escritura%20creativa%20en%20las%20aulas.pdf>

Niño Rojas, Víctor Miguel. (2012). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Colección: Educación y pedagogía. Bogotá, Colombia. Ecoe.

Nunan, David. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

Ochoa, Adriana de Teresa. (2011). La lectura de textos literarios. En Ramírez Leyva Elsa M. (Coord.) *La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?* Proyecto PAPIIT No. IN405509. México. UNAM.

Ortega Rizo, Yolanda. (1999). *Metodología para la comprensión de lectura en español y en lengua extranjera*. México. Porrúa.

Osoro Andrés y Lomas, Carlos. (Comp.)(1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Ediciones Paidós. Barcelona.

Pérez Valverde, Cristina (2002). *Escritura creativa y poesía en la enseñanza de lenguas*. Publicaciones no. 32. Universidad de Granada. Recuperado desde: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23945/1/368_32.pdf

Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior (2013). Héctor V. Robles Vázquez (Coord.) Recuperado desde: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>

Pozuelo Ivancos, José María. (1989). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid, España. Cátedra.

Rincón, Francisco. (1997). "La enseñanza de la literatura en la última década" en Romera Castillo, José. (1992) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Castillo.

Ruiz Ávila, Dalia. (2016). *Desde el mirador indoamericano. Interdisciplinariedad: Lingüística y Literatura*. Pacarina del Sur. Año 7, núm. 27, abril-junio, 2016. Fuente: Pacarina del Sur. México. Recuperado desde:

<http://www.pacarinadelsur.com/home/abordajes-y-contiendas/69-desde-el-mirador-indoamericano-interdisciplinariedad-lingueistica-y-literatura>.

Santamaría Busto, Enrique. (2015). *Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE*. Blog: Español para inmigrantes y refugiados. Recuperado desde: <https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/2015/06/03/la-poesia-en-el-aula-de-ele/>

Santos Gargallo, Isabel. (1994). "Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera": actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Congreso Internacional. Madrid. (Págs. 437-448) Recuperado desde: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0437.pdf

Sanz Pastor, Marta. (2006). "El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas". En Anuario Cervantes 05. *La enseñanza de español como lengua extranjera*. Recuperado desde: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf

Sans Pastor, Marta (2011). "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto" Recuperado desde: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/mu_nich_2004-2005/02_sanz.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica, Español. (2ª. ed. 2013) Recuperado el 5 de febrero, 2015.

http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/esp/3ro/sec_espanol_3er.pdf.

Segura Cardona, Ángela María. (2003). *Diseños cuasiexperimentales*. Universidad de Antioquía. Recuperado desde:

Serafini, María Teresa. (1996). *Cómo se escribe*. México DF. Paidós.

Smith, Frank. (2008). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México. Trillas.

Solé Isabel. (2012). "Competencia lectora y aprendizaje". *Revista Iberoamericana de Educación*. 59, (2012) Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Solé, Isabel. (2006). *Estrategias de lectura*. Grao.

Torres Maldonado, Hernán (2009). *Didáctica general*. 1ª. ed. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, San José, C.R. CECC/SICA.

Troncoso Araos, Ximena. (2013). *Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenida?* Scielo. Recuperado desde: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2014nahead/aop1453.pdf>

Trujillo Sáez, Fernando. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada, Octaedro.

Van Dalen, D.B. y Meyer, W.J. (1988). *Manual de técnica de la investigación educativa*. México. Paidós Educador.

Zaid, Gabriel. (1992). *La poesía en la práctica*. México DF. Editorial Contenido.

Zayas, Felipe. (2012). “Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita.” *Revista Iberoamericana de Educación*. 59, (2012) Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).