



PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

A PARTIR DE LA TEORÍA DE LA EMOCIÓN ANTE LAS PALABRAS: PLANTEAMIENTO DE BORGES SOBRE EL LENGUAJE POÉTICO CON EL PROPÓSITO DE ELABORAR UN LIBRO DE POEMAS Y APLICAR LAS TICS EN LA REALIZACIÓN DE UNA PÁGINA WEB DONDE SE EVIDENCIE EL APRENDIZAJE OBTENIDO EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 7 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CARLOS PÉREZ ESCALANTE DE LA CIUDAD DE CÚCUTA.

PRESENTADO POR:

YERALDINE CASTELLANOS JÁCOME

PRESENTADO A:

MG. DAISY LORENA PATIÑO

COORDINADORA DE PRÁCTICA PROFESIONAL

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN

CÚCUTA

2017



Derechos de autor: para citar estos documentos:

Becerra R, J.S (2016) Instructivo 1 Anteproyecto Investigación Formativa Práctica Docente en Aprendiendo a ser docentes investigadores en el aula: curso de Práctica Pedagógica y Docente para la formación del profesional del Lengua Castellana. Universidad de Pamplona. Pamplona

CAPÍTULO UNO

TÍTULO

Propuesta para el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de la teoría de la emoción ante las palabras: planteamiento de Borges sobre el lenguaje poético para la elaboración de un libro de poemas y aplicación de las tics en la realización de una página web donde se evidencie el aprendizaje obtenido en los estudiantes de séptimo grado de la institución educativa Carlos Pérez Escalante.

PROBLEMA

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En el grado séptimo se puede evidenciar la falta de apreciación poética desconociendo conceptos de poesía, también se puede observar la falta de interés hacía la lectura y apatía para escribir en clase esto se convierte en una problemática escolar porque se presenta la ausencia de aprendizaje y se detiene el desarrollo de habilidades y destrezas , en este curso igualmente se evidencia la indisciplina en los educandos es por eso que se deben crear talleres lúdico pedagógicos que contribuyan a la formación en los procesos de aprendizaje y de comportamiento que faciliten la apropiación de conocimientos y motiven a los educandos hacía la importancia de leer. .



1.2 ENUNCIACIÓN DEL PROBLEMA

Pregunta problematizadora:

¿Por qué se presenta bajos índices en la competencia comunicativa y falta de apreciación de la teoría de la emoción reflejada en el lenguaje poético en los estudiantes?

2. FORMULACIÓN DE LOS PROPÓSITOS

*analizar el léxico empleado por los educandos en la elaboración de textos orales o escritos.

* implementar las tics como herramientas didácticas para facilitar el acceso a la información.

* Desarrollar habilidades y destrezas a través de talleres de lectura, trabajos investigativos y exposiciones en el aula de clase.

* crear escenarios educativos que propicien el hábito lector y escritor a través de talleres lúdicos que incentiven la poesía al estudiante.

* incentivar la declamación de poemas a través de las expresiones musicales.

* evaluar los aprendizajes obtenidos de los talleres realizado en el proceso de la práctica profesional.



3. JUSTIFICACIÓN

Es importante realizar este proyecto educativo para mejorar la expresión oral y escrita de los estudiantes del grado séptimo y de esta manera lograr que expongan sus ideas, deseos y anhelos transmitiendo sus experiencias de vida y así alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa para contribuir a la formación del discurso en los educandos., de esta manera el proyecto educativo aporta nuevos temas que despiertan el interés a través de talleres didácticos que facilitan el aprendizaje .

El Proyecto a realizar tiene como finalidad aportar al mejoramiento de la oralidad en los niños y niñas del grado séptimo del colegio Carlos Pérez Escalante, a partir de la teoría de la emoción ante las palabras sobre el lenguaje poético del escritor Borges se propone inculcar la apreciación del género lírico a través de actividades escritas, expositivas e investigativas que logren desarrollar habilidades y destrezas ,creando escenarios de participación donde se pueda evidenciar la expresión oral y escrita en los estudiantes .

Es por eso, que el proyecto educativo se convierte en una estrategia innovadora para la enseñanza de la expresión poética en el ambiente escolar, con la ayuda de la implementación de las tics para fortalecer y profundizar de manera didáctica conceptos e ideas del tema lírico, generando así capacidad crítica y el desarrollo de habilidades en las expresiones orales y escritas frente a las temáticas planteadas en el proyecto.

4. IMPACTO ESPERADO

La enseñanza del género lírico obtiene resultados positivos que favorecen a la población beneficiada por que se promueve el lenguaje poético para construir texto y de esta manera se adquieren nuevos aprendizajes en relación al género lírico, mejorando así la redacción de poemas y su respectiva declamación con el propósito de solucionar las principales falencias que se presentan al momento de escribir y expresar correctamente nuestras ideas y también se propone disminuir el pánico escénico al momento de emitir un mensaje en público .





CAPITULO DOS

5. MARCO TEÓRICO

Hay una teoría sobre el lenguaje poético que subyace a la crítica literaria de Borges. Plantear esto sería, en apariencia, contrario a las opiniones del autor, quien descreía de las teorías sobre la literatura o, en el mejor de los casos, las consideraba como meros estímulos para acercarse a las obras o ensayar su invención. En el ensayo “Nathaniel Hawthorne” (1949), publicado en *Otras inquisiciones*, Borges dice: “En el decurso de una vida consagrada menos a vivir que a leer, he verificado muchas veces que los propósitos y teorías literarias no son otra cosa que estímulos y que la obra final suele ignorarlos y hasta contradecirlos” (1978c, 681). Más de veinte años después, en el prólogo a *La rosa profunda*, plantea nuevamente esta idea: “Las teorías, como las convicciones de orden político o religioso, no son otra cosa que estímulos. Varían para cada escritor. Whitman tuvo razón al negar la rima; esa negación hubiera sido una insensatez en el caso de Hugo” (1989, 423). Pero más allá de descalificar la teoría (e incluso la crítica) literaria, o de negar su valor, se puede suponer la razón por la cual el autor manifiesta que esa práctica lo tiene sin cuidado, a saber: privilegiar la experiencia directa con las obras. 33 *Literatura: teoría, historia, crítica* · Vol. 14, n.º 2, jul. - dic. 2012 · 0123-5931 (impreso) · 2256-5450 (en línea) · pp. 31-65 *La emoción ante las palabras: teoría de Borges sobre el lenguaje poético* Siempre —escribe Borges en 1978— les he dicho a mis estudiantes que tengan poca bibliografía, que no lean críticas, que lean [y releen] directamente los libros; entenderán poco, quizá, pero siempre gozarán y estarán oyendo la voz de alguien. Yo diría que lo más importante de un autor es su entonación, lo más importante de un libro es la voz del autor, esa voz que llega a nosotros. (1995, 20) Ahora bien, deja de ser inconcebible una teoría borgeana sobre el lenguaje cuando se acepta que hay una alarmante unidad en las sugestivas y esclarecedoras opiniones de Borges sobre la obra de autores que lo acompañaron a lo largo de su vida. Uno de los conceptos más importantes que conforman dicha unidad es el de eficacia (en sentido poético), que remite a un momento objetivo, o sea, al mecanismo de la obra para cumplir su propósito, y a otro subjetivo, que podría expresarse como la felicidad o la emoción del lector. Ambos momentos se determinan mutuamente, es decir: la eficacia del mecanismo de una obra se comprueba o se siente en la lectura, y el agrado en la lectura obedece a la eficacia con que



las obras tratan sus asuntos. En cuanto al momento subjetivo, se puede recordar la cita de Borges cuando se refiere a la frase de Montaigne “no hago nada sin alegría” (1995, 19). Dice el autor argentino: “Montaigne apunta a que el concepto de lectura obligatoria es un concepto falso. Dice que si él encuentra un pasaje difícil en un libro, lo deja; porque ve en la lectura una forma de felicidad” (19). El autor está de acuerdo con Montaigne en que la felicidad —la lectura, en este caso— no debe requerir ningún esfuerzo. Lo que Borges no comparte de Montaigne es su salvedad de que si bien los libros son una felicidad, esta es lánguida. Cuando Borges cita a Emerson, pone de manifiesto que [...] una biblioteca es una especie de gabinete mágico. En este gabinete están encantados los mejores espíritus de la humanidad, pero esperan nuestra palabra para salir de su mudez. Tenemos que abrir el libro, entonces ellos despiertan. [Además, dice Emerson] 34 Universidad Nacional de Colombia · Bogotá · Departamento de Literatura · Facultad de Ciencias Humanas Pablo Castellanos que podemos contar con la compañía de los mejores hombres que la humanidad ha producido [...]. (20) Esta experiencia estética con los libros significa en Borges el placer ante la presencia de la poesía, que acoge en su familia a la prosa (donde prima el sentido de las palabras y la abstracción) y al verso (con su canto e intensidad). En Borges, la poesía es una pasión y un placer (2001, 16). Por ende, los libros son solo ocasiones para la poesía, y no objetos inmortales. Por un lado, esto significa que la poesía (la emoción ante las palabras, como dice Borges en su madurez) puede darse ante el título de una película, la letra de una canción popular o, incluso, en las páginas de un gran o famoso escritor (30-31). Por otro lado, significa que, como la connotación de las palabras y el lector cambian con el paso del tiempo, la acción de este fluir puede ofrecer dos casos: “el caso de que el tiempo degrade a un poema y las palabras pierdan su belleza; y también el caso de que el tiempo enriquezca al poema, en lugar de degradarlo” (33). El primer caso podría hacer que una obra clásica fuera olvidada. El segundo caso es el que más le interesa a Borges (33), y de allí toma los ejemplos para dar cuenta de la experiencia de la poesía en lugar de imponer una definición clara y distinta, como a veces exige la razón. En su posición como lector, Borges anota que la poesía es una experiencia estética, es decir, una presencia que se siente con todo el cuerpo. En esta medida, la poesía es una experiencia concreta, no un concepto. Es una experiencia concreta así como lo son [...] el sabor del café, el color rojo o amarillo o el significado de la ira, el amor, el odio, el amanecer, el atardecer o el amor por nuestro país. Estas cosas están tan arraigadas en nosotros que solo pueden ser expresadas por esos símbolos comunes que compartimos.





(34) 1 1 Como la poesía es una experiencia estética, es superior dar ejemplos de la poesía y explicar su mecanismo en cada caso, en lugar de definirla. Desde este punto de vista, Borges dice que hablar abstractamente de la poesía es una forma de tedio o de haraganería (1997, 152). 35 Literatura: teoría, historia, crítica · La emoción ante las palabras: teoría de Borges sobre el lenguaje poético De ahí lo inconveniente que es definir de manera abstracta las cosas en poesía, en lugar de sugerir las circunstancias esenciales e, incluso, íntimas de algo para conocerlo, como, por ejemplo, lo hace Enrique Banchs, quien escribió que el espejo es como un claro de luna en la penumbra, o aquella metáfora persa que dice que la luna es el espejo del tiempo. De acuerdo con Borges, estas palabras aluden al misterio que el espejo encierra (al ser comparado con la luna [1997, 161]), así como a la fragilidad y la eternidad de la luna (al ser comparada con el espejo y el tiempo [144]). En poesía, según lo dicho por el autor en Arte poética (2001, 128), lo más importante es la transmisión genuina (o eficaz) de una emoción y que la imaginación del lector acepte esa emoción. En Borges, la convicción y la veracidad poéticas están por encima de la verdad y la realidad; estas no son las que validan necesariamente los estímulos de las emociones, los cuales adquieren validez por el hecho de remitir a los asuntos del universo, que en muchas ocasiones son problemas que quedan “felizmente sin resolver” (1995, 84), como el del tiempo². “Creo que, en poesía, la emoción es suficiente” (2001, 128), escribe. Esta emoción se hace posible gracias a que la 2 Para Borges, son ilimitados los estímulos o las motivaciones de la emoción en poesía. En seguida, un ejemplo de esto, dado por el autor en la enumeración de motivos del problema filosófico de la muerte: las formas de la mortalidad personal; la vida en el más allá o sus proyecciones; la nostalgia de la Tierra una vez unos seres imaginarios gozan de la vida eterna; la transmigración de las almas (por cierto, poética y más interesante para Borges que la inmortalidad personal); la esperanza de que las grandes almas no mueren con el cuerpo (entonces se recuerda a Goethe que escribió, tras la muerte de un amigo: “Es horrible suponer que Wieland haya muerto inexorablemente”); la valentía ante la muerte de un hombre que no habla de su muerte inmediata (como Sócrates, quien en el último día de su vida, no dijo que estaba por morir, sino que reflexionó que el placer y el dolor son inseparables); las doctrinas de Locke, Berkeley y Hume (tan terrestres como para haberle dado cabida en sus teorías a la existencia de la inmortalidad del alma); la muerte como una sensación; el dormir como una forma de muerte; el suicidio; el cesar; el existir por siempre; la muerte como la cura del mal esencial; el hecho de creer que con la





muerte el porvenir será negado (como lo muestra el poema de Victor Hugo: “Iré solo en el medio de la fiesta / nada faltará en el mundo radiante y feliz”) (Borges 1995, 26-37). 36 Universidad Nacional de Colombia · Bogotá · Departamento de Literatura · Facultad de Ciencias Humanas Pablo Castellanos poesía es lenguaje vivo y, por ende, conserva su carácter mimético o la relación inmediata de las palabras con su objeto, que remite a un asunto o una realidad. Con respecto a la relación del lenguaje y la realidad, Borges dice que el lenguaje no corresponde a esta. En *Siete noches* —la serie de conferencias en el Teatro Coliseo de Buenos Aires en 1977—, el autor explica por qué el lenguaje es distinto de la realidad. En la conferencia “La poesía” anota Borges: Hay un concepto que se atribuye al cuentista Horacio Quiroga, en el que dice que si un viento frío sopla del lado del río, hay que escribir simplemente: un viento frío sopla del lado del río. Quiroga, si es que dijo esto, parece haber olvidado que esa construcción es algo tan lejano de la realidad como el viento frío que sopla del lado del río. ¿Qué percepción tenemos? Sentimos el aire que se mueve, lo llamamos viento; sentimos que ese viento viene de cierto rumbo, del lado del río. Y con todo esto formamos algo tan complejo como un poema de Góngora o como una sentencia de Joyce. Volvamos a la frase “el viento que sopla del lado del río”. Creamos un sujeto: viento; un verbo: que sopla; en una circunstancia real: del lado del río. Todo esto está tan lejos de la realidad; la realidad es algo más simple. Esa frase aparentemente prosaica, deliberadamente prosaica y común elegida por Quiroga es una frase complicada, es una estructura. (1997, 145-146) Si bien la distinción es clara, Borges además dice que el lenguaje es una obra o creación poética, un hecho estético o una experiencia estética, en vista de que para él no puede hablarse de texto literario sin un lector. Escribe: “El lenguaje es una creación estética. Creo que no hay ninguna duda de ello, y una prueba es que cuando estudiamos un idioma, cuando estamos obligados a ver las palabras de cerca, las sentimos hermosas o no” (148). Esto significa que el lenguaje está dado a la sensibilidad y a todo el ser del lector, lo cual obedece a que en el origen del lenguaje los hombres quisieron expresar con 37 Literatura: teoría, historia, crítica · Vol. 14, n.º 2, jul. - dic. 2012 · 0123-5931 (impreso) · 2256-5450 (en línea) · pp. 31-65 La emoción ante las palabras: teoría de Borges sobre el lenguaje poético palabras la experiencia cercana que tenían con las cosas y con la naturaleza. Borges ofrece un ejemplo de lo anterior al hablar de la palabra “luna” en varios idiomas: Alguien —pero no sabremos nunca el nombre de ese alguien—, nuestro antepasado, nuestro común antepasado, le dio a esa cosa el nombre de luna, distinto en distintos



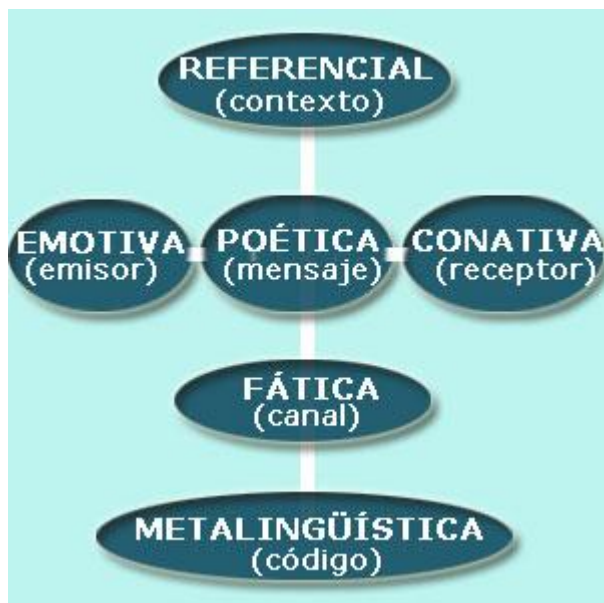
idiomas y diversamente feliz. Yo diría que la voz [...] inglesa moon tiene algo pausado, algo que obliga a la voz a la lentitud que conviene a la luna, que se parece a la luna, porque es casi circular, casi empieza con la misma letra con que termina. (143-144) La conclusión parcial que se puede sacar de lo anterior —y se dice parcial pues este es el tema del presente artículo— es que si bien el lenguaje no es la realidad, sí es una creación estética destinada a expresarla o, mejor, a expresar las circunstancias íntimas de los asuntos del universo, como lo sabía muy bien uno de los maestros de la eficacia poética, Dante, cuyos personajes “vivían en una palabra, en un acto” y “siguen viviendo y renovándose en la memoria y en la imaginación de los hombres” (1997, 26). Por eso, para Borges la poesía (o el lenguaje poético) está más cerca de la realidad que la prosa (145), si bien para él esta puede tener los rasgos de la poesía³.

ROMAN JAKOBSON (1896-1982)

La función poética definida por Jakobson desde sus tiempos de la Escuela de Praga, en “Linguistics and Poetics”, en el **congreso de la Universidad de Indiana** (Bloomington, 1958), constituye un hito y un punto de referencia en la teoría moderna del lenguaje literario.

Jakobson ubica la función poética en el cuadro general de las seis funciones del lenguaje que se corresponden con cada uno de los factores que intervienen en la comunicación lingüística:





La función poética es la que nos orienta hacia el mensaje como tal, **al mensaje por el mensaje** (1958). El rasgo lingüístico indispensable en cualquier fragmento poético o la función poética “*proyecta el principio de la equivalencia del eje de selección al eje de combinación*” (1958) [Teniendo en cuenta que, en la terminología de Jakobson, el eje de selección lo constituyen las unidades *in absentia* que podrían ocupar un mismo punto de la cadena hablada; y el eje de la combinación es el de las unidades presentes en el texto y el de las relaciones que se establecen entre ellas].

De una manera simplista, se puede decir que la función poética equivale a todo tipo de paralelismos y reiteraciones, y, como dice el propio Jakobson, “*cualquier tentativa de reducir la esfera de la función poética a la poesía o de confinar la poesía a la función poética, sería una tremenda simplificación engañosa*” (1958)

Jakobson ofrece ejemplos de análisis de reiteraciones textuales en sus comentarios de poemas concretos, como el comentario a un soneto de Baudelaire, *Los gatos*, que Jakobson hizo en colaboración con C. Lévi-Strauss, en 1962, y que se convirtió en ejemplo del análisis textual estructuralista.



SAMUEL R.LEVIN

Samuel R. Levin (*Estructuras lingüísticas en la poesía*, 1962) desarrolla una teoría sintáctica precisa para ilustrar el funcionamiento lingüístico de la poesía basada en los **paralelismos** o **emparejamientos** (*couplings*), en los que reside la esencia de la construcción poética.

En las posiciones sintácticamente definidas del texto poético hay palabras relacionadas semántica o fonéticamente (y que pertenecen, por tanto, a un mismo paradigma), con lo que se explica el principio de Jakobson según el cual la función poética proyecta el principio de la equivalencia del eje de selección al eje de combinación.

NICOLAS RUWET

Nicolas Ruwet traslada al contexto francés las investigaciones sobre el lenguaje de la poesía llevadas a cabo en Estados Unidos desde el famoso congreso de Indiana (1958), para lo cual toma como punto de partida los trabajos presentados en aquel congreso, reunidos por Thomas A. Sebeok (*Style in language*, 1960), el estudio de Samuel R. Levin (*Estructuras lingüísticas en la poesía*, 1962) y el análisis de *Los gatos* de Baudelaire realizado por Roman Jakobson y Claude Lévi-Strauss.

En *L'analyse structurale de la poésie* (1963), N. Ruwet aplica el método de Levin al análisis de un soneto de Louise Labe (siglo XVI), pero reprocha al método de Levin sus insuficiencias para tratar los fenómenos de tipo semántico, pues el estructuralismo suele olvidar la creatividad de la poesía, su capacidad para crear mundos.

En *Limites de l'analyse linguistique en poétique* (1968), Ruwet señala la exagerada intromisión de la lingüística en el campo de la literatura y la tendencia a englobar los trabajos rigurosos hechos sobre la poesía bajo el nombre de poética estructural. El estatuto de la lingüística respecto de la literatura es el de una disciplina auxiliar, como lo puede ser la fonética respecto de la lingüística.

Ruwet plantea la posibilidad de un estudio lingüístico de la poesía, que puede llevarse a cabo desde dos posiciones:

- Registrar sistemáticamente el mayor número posible de equivalencias tomando separadamente cada nivel (fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico), como hacen Jakobson y Claude Lévi-Strauss.
- Elegir un solo nivel y analizar allí las equivalencias más evidentes, a partir de las cuales se pueden formular hipótesis sobre equivalencias posibles, tanto en este mismo nivel



como en niveles diferentes. Desde esta segunda posición, Ruwet analiza el soneto de Baudelaire *La Géante*.

Pese a la separación postulada por Ruwet entre poética y lingüística, en sus análisis es constante la utilización de la ciencia del lenguaje para el estudio de las particularidades del discurso poético. Y en un trabajo posterior de 1980 defiende el poder explicativo de la teoría de Jakobson, frente a las críticas de Genette o Todorov.

5.1 ANTECEDENTES DEL ARTE

EL PROYECTO POESÍA, ERES TÚ

Está impulsado por los profesores de Lengua española y Literatura Silvia González Goñi, del IES Sierra de Leyre en Sangüesa (Navarra) y José Hernández, del Colegio El Valle (Madrid). El proyecto consiste en confeccionar un videopoemario colectivo, con poemas seleccionados, recitados y comentados por alumnado de diferentes edades y etapas educativas, desde Infantil hasta Educación de adultos. Las recitaciones se grabarán en vídeo y se mostrarán en este blog.

El objetivo del proyecto es acercar la poesía y las TIC a las aulas del primer ciclo de ESO, al mismo tiempo que es una puerta abierta a la colaboración docente con otros centros. Con esta actividad queremos trabajar en favor de la educación literaria de nuestros alumnos, en especial en lo que se refiere a la lectura, comprensión y disfrute de la poesía. Al mismo tiempo, contribuimos al desarrollo de otras competencias incluidas en la alfabetización mediática, como el uso de las TIC.

El trabajo del alumnado consiste en:

Seleccionar un poema favorito.

Preparar su lectura / declamación atendiendo a la entonación, ritmo y comprensión del poema.

Seleccionar un fragmento favorito del poema y justificar por qué se ha seleccionado.



Preparar una breve exposición sobre el significado del poema (los sentimientos que despiertan, los valores que transmite, etc.)

Preparar una breve presentación biográfica del autor del poema.

El trabajo del docente consiste en:

Asegurarse de contar con la autorización paterna de cada alumno para publicar sus imágenes en la red.

Grabar la recitación del poema

Editar el vídeo

Alojarlo en un servidor como Vimeo o Youtube

La participación está abierta a docentes de Educación Secundaria Obligatoria, así como al resto de profesores y maestros que quieran hacer de la poesía y las TIC un vínculo de unión con sus alumnos. Se podrán recitar poesías en cualquiera de los idiomas oficiales de España.

Queremos daros las gracias de antemano a todos aquellos que, con vuestra dedicación, vuestro interés y vuestro tiempo, os animéis a participar en la propuesta. Con la ilusión de todos y el trabajo compartido podremos fomentar la poesía en las aulas de una manera más cercana y ser partícipes de un proyecto común.



EL PODER DE LA POESÍA (GRADOS 6° A 8°)

Proyecto de Clase que pretende desarrollar habilidades literarias como analizar, evaluar e interpretar el lenguaje figurativo propio de la poesía, mediante la exploración de la obra de algunos poetas. TIC: Internet, Procesador de Texto, Presentaciones Multimedia.

Español

Grados 6° - 8°

El Poder de la Poesía

Código E68001

Descripción General

Con este proyecto, se pretende desarrollar habilidades literarias mediante la exploración de algunos poetas y de sus poemas. Se busca además desarrollar en los estudiantes las habilidades para analizar, evaluar e interpretar el Lenguaje figurativo propio de la poesía. El proyecto promueve también la investigación bibliográfica por Internet sobre algunos poetas particularmente interesantes, para cumplir con los requerimientos curriculares del curso.

Objetivos Específicos del Proyecto

Investigar términos del Lenguaje y figuras literarias que utiliza la poesía, utilizando Internet.

Crear una antología poética que contenga una lista de términos poéticos, presentada por escrito y con gráficos que la ilustren.

Recopilar información sobre la vida y obras más conocidas de un poeta Colombiano o Latinoamericano, haciendo uso de recurso tradicionales e Internet.





Estándares Básicos en Formación Tecnológica (NETS)

GRADOS PARA ESTUDIANTES

6° - 8° 4,5,6,8,10

Conocimientos y Destrezas Previas del Estudiante

Tener conocimientos generales sobre Literatura y análisis de textos literarios, especialmente en poesía, que le permitan entender adecuadamente los objetivos del proyecto.

Navegar por Internet, manejar enciclopedias en línea y realizar búsquedas en Bibliotecas virtuales.

Manejar Software para procesamiento de texto y gráficos (ej: Word)

Saber utilizar Software para hacer presentaciones (ej: Power Point).

Recursos y Materiales

Disponer del hardware necesario que permita manejar los programas más usuales de procesamiento de datos, incluyendo los periféricos necesarios para ese fin.

Libros de texto y enciclopedias, de los cuales se pueda obtener información general para el desarrollo del proyecto.

Tiempo de Duración

Se estima un tiempo entre dos y tres semanas para la realización del proyecto, que puede extenderse de acuerdo a los criterios del profesor.





Desarrollo de Proyecto

El Profesor deberá:

Sensibilizar a los estudiantes en el gusto por el género poético, valiéndose para conseguirlo de la comprensión del Lenguaje que utiliza específicamente este género literario y aprovechando además el Internet, como herramienta para llevar a cabo las Investigaciones indispensables para realizar el proyecto. También puede hacer uso de películas sobre la vida o la obra de algunos poetas.

Organizar los recursos tecnológicos necesarios para desarrollar el proyecto. Esto puede incluir, cd-roms y la exploración de lugares de Internet donde la poesía sea el tema central, diferentes de los recomendados en la sección Recursos y Materiales.

Seleccionar poetas de diferentes épocas y culturas, asignando uno a cada uno de los grupos conformados por dos o tres estudiantes. Estos grupos deben llevar a cabo un trabajo investigativo sobre el poeta y su obra.

Hacer una lista de los criterios que debe tener la información que los estudiantes recopilen. La misma debe ser relevante para el poeta y para el poema en los que cada grupo debe trabajar.

Establecer los lineamientos generales que debe tener la presentación final de cada grupo, en la que se comparta con los compañeros de clase, los resultados de la investigación.



1.2 PALABRAS CLAVES

Poesía: manifestación de la belleza por medio de la palabra.

Discurso: es la elaboración de un mensaje a través de un léxico apropiado según el contexto.

Expresión: es la manifestación del lenguaje corporal que transmite algún sentimiento

Emociones: son aquellos estados de ánimo que experimentan los seres humanos

Pedagogía: es el método de enseñanza que utilizan los docentes.

Didáctica: son las estrategias de enseñanza que se aplican para desarrollar un tema de forma creativa.

Aprendizaje: son los conocimientos adquiridos a través de un proceso educativo.

Conocimiento: es el contenido intelectual adquirido mediante la experiencia

Talleres: su finalidad es profundizar las temáticas vistas en clase

Diagnóstico: es la prueba escrita que evalúa los pre-saberes de los estudiantes

Evaluación: evalúa los aprendizajes obtenidos de la materia



2. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS GENERALES

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS:

Se considera al niño y niña como sujeto activo de su propio cambio resaltando la importancia del desarrollo evolutivo de estos pequeños.

FUNDAMENTOS FILÓSOFICOS:

El ser humano es el centro del proceso educativo, como ser social que posee identidad propia.

FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS:

Tiene en cuenta escenarios del ser humano: familia, comunidad, país, etc.

FUNDAMENTOS PSICOBIOLOGÍCOS:

Responde a los procesos de desarrollo físico, mental y emocional.

2.1 PARADIGMA PEDAGÓGICO

PARADIGMA COGNITIVO

-Metáfora básica: El organismo entendido como una totalidad.

-Paradigma de investigación: Mediacional, centrado en el Profesor y el alumno.

-Modelo de profesor: Reflexivo y crítico; mediador,

Constructivista.

-Alumno: Procesador de información.



- Programación: Por objetivos terminales.
 - Currículo: Abierto y flexible.
 - Técnicas de modificación de conducta.
 - Evaluación de resultados: Procesos y productos; formativa y criterial.
 - Enseñanza – aprendizaje: Centrada en el proceso.
- Pensamientos del profesor: conjunto de procesos intelectuales
Básicos que pasan por la mente

2.2 ENFOQUE PEDAGÓGICO

CONSTRUCTIVISTA

El enfoque constructivista centrado en el niño para la educación en la primera infancia tiene sus raíces en el trabajo de los psicólogos Lev Vygotsky y Jean Piaget. Las teorías de Piaget sobre el desarrollo del niño, la cognición y la inteligencia trabajaron como marco para inspirar el desarrollo del enfoque constructivista de aprendizaje. El enfoque constructivista ve a los niños como participantes activos de su propio aprendizaje. La educación es entonces mucho más que la memorización, es la integración y asimilación de los conocimientos para ser utilizados y analizados más a profundidad. Las estrategias constructivistas tratan de encender la curiosidad y el amor de un niño por el aprendizaje.

Los principios del constructivismo

En el centro de la educación constructivista hay un entorno en el que los niños se convierten en aprendices activos que toman decisiones y buscan experiencias que favorezcan su desarrollo. Los maestros proveen un currículo integrado que permite a



los niños explorar varios temas y asuntos dentro de un tema. Los niños tienen la facultad de investigar y reorganizar las bases de su conocimiento. Aprenden a través de actividades apropiadas para su desarrollo y de ejercicios de aprendizaje que desafían su crecimiento académico, físico, social y emocional. Las actividades de grupo promueven un ambiente sociomoral en el que los niños pueden aprender y practicar el respeto por los demás. El horario diario de actividades es flexible y poco estructurado. Los profesores dan a los estudiantes tiempo suficiente para explorar completamente los temas.

La función del maestro

El papel del maestro en un enfoque constructivista de la educación infantil es principalmente uno de orientación. Los profesores actúan como una guía de aprendizaje de los niños al facilitar actividades y oportunidades de aprendizaje sin imponer objetivos de aprendizaje. Destacan el niño integral cuándo diseñan los temas curriculares y de aprendizaje. Animán a los jóvenes estudiantes a desarrollar e investigar sus propios intereses. La curiosidad precipita el aprendizaje efectivo. En lugar del concepto tradicional de un profesor que se coloca en la parte delantera del salón y dicta la información, los educadores se convierten en socios de sus alumnos. Animán a los niños a hacer preguntas y participar. Deben proporcionar de forma coherente actividades de participación abierta que den múltiples resultados.

3. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS ESPECÍFICOS DE ÁREA HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA.

3.1 LINEAMIENTOS CURRICULARES DEL AREA LENGUA CASTELLANA

Niveles de análisis y producción de textos

Nivel Componente Se ocupa de Que se entiende como

Intratextual

Semántico





Microestructuras Estructura de las oraciones Y relaciones entre ellas.

Coherencia local entendida como la coherencia Interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número...

Coherencia lineal y cohesión entendida como la relación de Secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.

Macroestructuras Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto.

Seguimiento de un Ministerio de Educación Nacional

Estas categorías básicas para el análisis y producción de textos están fundamentadas en la pragmática y la lingüística textual , y permiten definir énfasis en el trabajo curricular. Por ejemplo, en los procesos de comprensión del texto periodístico, además del trabajo sobre la estructura interna de la información (microestructuras, macroestructuras, coherencia, cohesión...), es posible enfatizar en el componente pragmático: el elemento ideológico y político de la noticia,

Sintáctico eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas.

Superestructuras La forma global como se organizan

Los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto.

El cuento: apertura, conflicto, cierre.

Noticia: qué, cómo, cuándo, dónde.

Textos expositivos: comparativos (paralelos, contrastes, analogías);

Descriptivos: (características, jerarquización semántica de los enunciados).

Textos argumentativos: ensayo (tesis, argumentos, ejemplos).

Texto científico (problema o fenómeno, hipótesis, explicación).





Léxico Campos semánticos. Universos coherentes de significados.

Tecnolectos. Léxicos particulares.

Coherencia semántica. Usos particulares de términos (regionales, Técnicos...)

Intertextual Relacional Relaciones con otros textos

Contenidos o informaciones presentes en un texto que provienen de otro.

Citas literales. Fuentes. Formas, estructuras, estilos tomados de otros autores, o de otras épocas.

Referencias a otras épocas, otras culturas,

Extratextual Pragmático

Contexto El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla. Intención del texto.

Los componentes ideológico y político presentes en un texto.

Usos sociales de los textos en contextos de comunicación,

El reconocimiento del interlocutor,

La selección de un léxico particular o un registro lingüístico:

Coherencia pragmática.

Ministerio de Educación Nacional

La intención de la misma, el tipo de registro lingüístico que se usa, etcétera, son aspectos centrales para la comprensión.

Otro énfasis se puede poner en el trabajo sobre el texto literario; por ejemplo, identificar otras voces de la literatura o temas presentes en otras obras, lo mismo que el reconocimiento del contexto en el que fue producido el texto, pueden

Ser objeto de trabajo de interpretación.



Es importante tener en cuenta que es necesario, bajo esta perspectiva, trabajar sobre unidades completas de significación, textos completos y no fragmentos, ya que de lo contrario no será posible dar cuenta de la complejidad del texto

También es importante tener presente que estas categorías de análisis siempre deben ser trabajadas en función de la significación y la comunicación. Es decir, el trabajo sobre las superestructuras textuales, por ejemplo, es pertinente como recurso para la comprensión del sentido de un texto en particular, o de un acto de comunicación específico; es posible trabajar cada componente del texto, de manera analítica, siempre y cuando el trabajo esté inscrito en un acto comunicativo real.

Categorías para el análisis de la producción escrita

- Nivel A: Coherencia y cohesión local

Definida alrededor de la coherencia local, esta categoría está referida al nivel interno de la proposición (por tanto, se requiere la producción de al menos una proposición) y es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel microestructural. Se tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y la coherencia interna de las mismas.

En esta categoría se evidencia la competencia para establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número y la competencia del estudiante para delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado: segmentación. Estas subcategorías se verifican mediante el cumplimiento de algunas condiciones mínimas:

1 Producir al menos una proposición.

1 Contar con concordancia sujeto/verbo.

1 Segmentar o delimitar debidamente la proposición.

1 Evidenciar la segmentación a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, conector (uso sucesivo de y... y... y..., entonces... entonces... entonces..., pues... pues... pues... u otros recursos que, sin cumplir una función lógica - textual, sí constituyen marcas de segmentación), signo de puntuación.



Esta subcategoría es de bajo nivel de dificultad desde el punto de vista de la teoría de la producción textual.

- Nivel B: Coherencia global

Entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción. Constituye un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto.

Se considera que un texto responde a la subcategoría Progresión temática cuando cumple con las siguientes condiciones:

1 Producir más de una proposición de manera coherente. Se puede tener un texto conformado por una sola Proposición ya que la propiedad de la coherencia global no se refiere a la longitud del texto.

1 Seguir un hilo temático a lo largo del texto. Es decir que, a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, se mantiene un eje temático a lo largo de la producción.

- Nivel C: Coherencia y cohesión lineal

Este nivel se define alrededor de la Coherencia lineal, categoría referida a la relación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo).

La coherencia lineal se garantiza con el empleo de recursos cohesivos como los conectores, señalizadores y los signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural; es decir, estableciendo relaciones de manera explícita entre las proposiciones.

Se considera que un texto responde a estas condiciones así:





1 Establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones. Esta subcategoría da cuenta del uso de los conectores o frases conectivas que cumplen alguna función de cohesión entre las proposiciones.

Es decir, a través del uso de estos recursos se explicitan las relaciones lógicas entre los enunciados.

1 Evidencia la/s relación/es interproposicional/es a través del uso de signos de puntuación con función lógica.

Esta subcategoría se refiere a la capacidad de usar los signos de puntuación como recursos de cohesión textual para establecer relaciones lógicas entre enunciados. Desde el punto de vista del proceso de producción textual es una categoría compleja. Esto resulta explicable desde la psicogénesis de la producción textual, pues los signos de puntuación son marcas abstractas carentes de significado explícito, y la asignación de función lógica a éstos resulta de un alto nivel de complejidad, desde el punto de vista cognitivo.

- Nivel D: Pragmática

Esta dimensión está referida a los elementos pragmáticos relacionados con la producción escrita.

Cuando se habla de Elementos pragmáticos se hace referencia a la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo

De interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación, etcétera.

Como se observa, esta dimensión no se refiere a los aspectos internos del texto, razón por la cual no constituye una unidad de objeto de análisis con las subcategorías de la dimensión textual.





La dimensión pragmática está configurada, pues, por las categorías de intención y superestructura.

Para la evaluación se

Definieron dos subcategorías: pertinencia y tipo textual.

- La intención

Se refiere a la posibilidad de responder a un requerimiento: “describir el juego de la golosa a un niño desconocido”. Es decir, se refiere a la capacidad de describir a otro, a través de algún tipo de texto, lo esencial del juego.

Involucra la capacidad de leer la intencionalidad del enunciado y responder al requerimiento pragmático de la pregunta. Es decir, el estudiante debe describir el juego con el ánimo de explicarlo a un niño que todavía no sabe el juego.

Como indicador de esta categoría se tuvo en cuenta la subcategoría Pertinencia, la cual se considera a partir de la siguiente condición:

1 Se responde a la intencionalidad del enunciado presentado en la prueba: describir el juego a un desconocido.

Ahora se presentan dos casos en los que no se responde al requerimiento pragmático:

TEXTO 14

La golosa es un juego muy conocido en todos los países del mundo.

En Colombia es muy común este juego, se puede jugar de diferentes

Formas: En Londres la juegan las niñas como el castillo del príncipe,

En Alemania la juegan como el caracol marino, es un juego donde la persona tiene que dar la vuelta al caracol sin equivocarse en decir el objeto que hay dibujado en el piso.

La forma más común es como esta dibujado en la gráfica. Se juega tirando una piedra y no pasar por el número en que tira la piedra, si lo hace pierde el turno y cede al



siguiente compañero. Es muy fácil de jugar y además que debemos aprender a ganar y a perder.

En este último caso se tiene un texto con excelentes niveles de cohesión y coherencia, con adecuada estructura textual y adecuada cantidad de información, pero no responde al requerimiento de explicar el juego a alguien que no sabe.

Se responde más al acto evaluativo y en consecuencia al evaluador, que al requerimiento pragmático.

Se nota un esfuerzo por describir el juego pero se desconoce al interlocutor (ésta es una prueba de la necesidad de separar las dimensiones textual y pragmática a la hora de analizar la producción de los niños).

- La superestructura

Ministerio de Educación Nacional

Está referida a la posibilidad de seleccionar un tipo de texto y seguir un principio lógico de organización del mismo. Por ejemplo, si se selecciona el texto narrativo, la superestructura consistirá en presentar al menos tres grandes componentes: una apertura, un conflicto y un cierre. Si se selecciona un texto descriptivo (que es el implícitamente pedido), se tendrá que presentar una introducción, una serie de pasos y un cierre. Como indicador de esta categoría se tuvo en cuenta la subcategoría Tipo textual, la cual se considera en relación con la siguiente condición:

1 Se selecciona y se controla un tipo de texto en sus componentes globales: texto descriptivo, texto narrativo, texto enumerativo.

En este caso, en el que se responde de manera conveniente al requerimiento pragmático, se utiliza una superestructura textual adecuada. Es decir, el texto tiene tres momentos semánticamente diferenciados: un momento de introducción a la situación (“El juego de la golosa se juega así: ...”), un momento de descripción de



aspectos centrales del juego (“los jugadores hacen la golosa...”, “el primer jugador coge una piedra...”), y un momento de cierre (“y el que llegue primero al número nueve gana...”).

En los anteriores ejemplos no se han agotado las diferentes formas de abordar el trabajo sobre la producción escrita, es un caso particular, referido a un tipo de texto. Por ejemplo, el trabajo sobre intertextualidad no se abordó, lo mismo que algunos aspectos referentes al componente pragmático.

Hemos introducido este caso para visualizar formas de derivar criterios y categorías y énfasis en el trabajo pedagógico sobre lenguaje en el aula. Es tarea de cada grupo de docentes

Avanzar hacia la construcción de categorías y énfasis en el trabajo curricular. Veamos ahora una conceptualización sobre el proceso de lectura.

3.2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

3.2.1 Pensamiento educativo de autores – Capítulo a modo diagnóstico, otros autores preferidos.

TEORÍA DE LA POESÍA

LA POESÍA: MITO Y UTOPIA

A la memoria de Elsie Alvarado de Ricord

El desierto está creciendo. ¡Desventurado el que alberga desiertos! Federico Nietzsche

“...la poesía es la forma fantástica de la realidad”.

Cesare Pavese, Dos Poéticas.



La memoria es un elemento primogénito de nuestra identidad; los valores seculares de nuestra identidad están fundados en la memoria. Es necesario comprender la historia, entenderla no como algo concluido y determinado, sino como la posibilidad de retomar los proyectos inconclusos o frustrados que sus protagonistas tenían para la nación.

El pensador francés Paul Ricoeur ha reflexionado sobre el papel y la utilidad que tiene la historia en la vida: lo que cuenta es la vida, concluye con Nietzsche; ese profeta alemán de la desesperanza que quiso matar a Dios y que no creía en los ideales utópicos sino en esa especie de superhombre para corregir los males del mundo y que rindió culto a la voluntad del poder sobre la voluntad de vivir.

Si vemos el lado positivo de esta concepción: la historia como voluntad para rectificar los proyectos de vida, entonces Ricoeur tiene razón en otro pensamiento: las utopías no han muerto. Su potencial sigue vivo, latente, como el débil latido del corazón de un recién nacido. Y es en la historia de la cultura de los pueblos donde están sumergidos esos proyectos. ¿Cuáles han sido estas utopías en el marco de la nacionalidad panameña?, ¿cómo han sido expresados en nuestra literatura?, ¿a partir de qué momento se plantea la panameñidad como un proyecto en nuestra literatura?, ¿qué puntos de referencias encierra nuestra literatura nacional?

Son interrogantes que sin duda esperan respuestas y que deben ser reflexionadas en estos tiempos en que un oscuro nihilismo parece reinar en la sociedad y donde los más jóvenes parecen los más vulnerables.

Debemos agregar otro pensamiento que parece oponerse a la idea de la historia de Nietzsche y Ricoeur, para aproximarnos a una teoría que queremos sustentar. Richard Rorty, considerado como uno de los pensadores contemporáneos más importantes del pragmatismo estadounidense, en un ensayo titulado Sin sueños no hay esperanza, arremete contra la arrogancia de todos los intelectuales que han seguido los pensamientos de Federico Nietzsche. Para Rorty, que defiende una política social-democrática, con base a una verdadera igualdad para todos, sostiene que sin esperanza no hay futuro, que es necesario tener ideales y sueños que motiven acciones políticas. Agrega que la única manera de superar una catástrofe de gran magnitud es conservando la esperanza. Como vemos, esta concepción no se opone a





la de Paul Ricoeur: La efectividad de la memoria histórica como posibilidad de generar proyectos de vida; la esperanza, como voluntad para construir utopías. Es aquí donde la literatura de cada país juega un papel principal, donde se fusiona con las circunstancias históricas-sociales de la vida nacional y se transforma en valores humanos: La literatura panameña no solo como expresión de creación, sino como posibilidad de generar proyectos de vida, utopías realizables; sobre todo entre las nuevas generaciones.

Para fortalecer mis ideas voy a necesitar la ayuda de Julián Marías, de quien tomo prestado una líneas de su ensayo El punto de partida: “Algunos autores recientes, ya muertos, han donado sus bibliotecas, sus obras de arte, a academias u otras instituciones; han sido hombres esforzados, de vida dura y dificultosa, de escasos recursos. Es asombroso lo que tenían visto y leído, de los que habían nutrido unas vidas y unas obras que apenas se pueden creer... Imagínese lo que sería que todo eso fuese poseído, utilizado, prolongado, por las generaciones que van a dominar el siglo XXI. Que todo eso fuese el punto de partida a que se agregaría su obra de esplendor, que permitiría ver con esperanza el porvenir”.

Estas palabras, aunque no sean las de un panameño, se pueden aplicar a nuestra realidad, al mismo tiempo, son compatibles con otras que sí son de un panameño: “¿Qué se hacen los libros panameños? ¿Por qué ocultos recodos se hurtan a nuestra avidez? ¿Cuál extraño destino les envuelve, que les priva de longevidad y les borra del catálogo de las cosas asequibles? Porque es evidente que una como fatalidad se cierne con ímpetu exterminador sobre los libros escritos por los hijos de esta tierra”. Con esta interrogante y su fatal respuesta, inició Rodrigo Miró uno de sus memorables artículos periodísticos donde comentaba los dos tomos de poesía de la “Colección Aguirre” publicados respectivamente en 1889 y 1890, que constituyen la primera antología de poesía castellana publicada en Panamá y que celosamente custodia don Alberto Calvo.

Para Miró y Marías lo que realmente importa es esa herencia literaria que en manos de los jóvenes puede ser utilizada como conocimiento. Pero no un simple conocimiento abstracto, sino un conocimiento que permita percibir la posibilidad de crear proyectos de vida. Pondré como ejemplo a la poesía. Porque para nosotros la poesía no es solo imagen, sino posibilidad. Veamos algunos registros.





La poesía como imagen y posibilidad. La hipótesis de la imagen es la posibilidad, dice José Lezama Lima. Su fuerza operante es la posibilidad. Y nos recuerda el maravilloso capítulo de

La Odisea, donde Ulises desciende a los abismos para contemplar a su madre muerta. Pero la sombra del ser querido lo esquiva y le dice: hijo, no permanezcan más en este sombrío valle, asciende pronto hacia la luz. El ascender hacia la luz es el acierto de la posibilidad. Posibilidad de recrear la realidad que fundamenta la identidad. El hecho mítico entonces es posibilidad de creación. En los espíritus jóvenes es fuente de creación e imaginación.

La poesía es una forma de violencia. El poeta irlandés, Seamus Heaney, citando a Wallace Stevens, afirma que “la nobleza de la poesía consiste en ser una forma de violencia procedente de nuestro interior que nos protege de la violencia procedente del exterior; se trata de la imaginación que lucha contra la presión de la realidad”. Se violenta lo real que no puede pasar. Se busca lo que se escapa, lo que está escondido. “Ya todo está, sólo nos falta verlo”, ha escrito Jorge Luis Borges. Inventar y descubrir son sinónimos. La violencia de la creación, su agresividad nos hace resistir las manchas que afean la realidad. Hagamos una extensión de esta idea citando otro registro ahora del escritor Noé Jitrik:

La poesía es un conjunto de ausencias. Algo que le da sentido a la poesía es su permanente búsqueda. Cuando escribimos estamos buscando lo que no existe y si no, lo inventamos. Jitrik se refiere a la capacidad de la lengua (de la poesía) para hacer de la palabra el poder para vencer la inercia: “Ya no vendrás”, dice un tango de Angel Vargas; pero yo iré de todas formas a buscarte. “El coronel no tiene quien le escriba”; sin embargo voy a buscar la carta. Estos registros de Jitrik nos obligan a reflexionar sobre esta capacidad de la poesía para forzar la realidad y buscar en ella lo imposible. Se trata de buscar “lo que se va lo que se aleja”, sentenció Ricardo Miró. Otro poeta se une a esta idea, Octavio Paz. Escribió el poeta mexicano: “El testimonio poético nos revela otro mundo dentro de este mundo, el mundo otro que es este mundo”. Ese mundo necesita ser comprendido y nuestro cuarto registro nos dice cómo.

Si no se comprende, no se puede ver nada. Dentro de la tradición de la cultura Dule se piensa que para poder ir al otro y volver del otro será imposible si lo hacemos de



manera intelectual: es un problema del corazón no de la razón. Comprender es algo distinto, dice el indígena Abadio Green. “Se podrá ir a muchos mundos, pero si no se tiene el corazón preparado, no veremos nada”. Esta concepción del mundo es primordial a la hora de tener un encuentro con la poesía. Octavio Paz nos ilumina nuevamente: “aquello que nos muestra el poema no lo vemos con nuestros ojos de carne sino con los ojos del espíritu”. Es la disposición permanente del poeta. Una disposición hacia el otro: si no comprendo al otro no puedo escribir de él.

Intentemos con una pregunta y una respuesta: ¿Qué cosas le hacen falta a la juventud panameña que puede encontrar en la literatura? Respuesta: operar en un mundo y una realidad rica en posibilidades; alejarse de la violencia externa y cambiarla por la violencia del espíritu creativo; forzar la realidad y sacar de ella proyectos creativos; y, finalmente, disposición de comprender al otro. Somos una cultura híbrida y el abrazo de los opuestos es necesario.

Pienso en dos palabras: posibilidad y esperanza, y de inmediato pienso en los ideales y sueños que impulsaron a los románticos, a los modernistas, a la generación republicana, a los vanguardistas y a la actual generación contemporánea. ¿Cuáles han sido los ideales que encendieron los motores de cada una de estas generaciones? Todos se han movido dentro de un marco de utopías realizables, de proyectos de vida, de acciones concretas para mejorar la calidad de vida espiritual del ser panameño de su época.

“Si me fuera posible vivir / esa vida no vivida / que son todos los sueños / que me falta”, grabó con la palabra Gustavo Batista Cedeño. Lo más fascinante de estos versos es la capacidad que tiene la poesía de expresar el respeto por la vida. El relato invisible del mito que intenta rescatar un valor particular puede estar escondido en un unos cuantos versos. Los valores que no se encuentran en el discurso oficial y que se requieren hoy más que nunca, pueden estar en un poema.

3.2.2 FUNDAMENTOS CURRICULARES

- ARTICULACIÓN P.I

FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR





Fundamentos Curriculares: son bases fundamentales que sistematizan los aportes provenientes de distintas disciplinas, los cuales se apoyan en principios, fines, objetivos y fuentes que delimitan los alcances del currículo.

Un currículo educativo priorizará los fundamentos de acuerdo al tipo de ser humano que desea formar. A continuación se citan algunas de estas bases curriculares:

Filosófico: toma en cuenta a la persona como ser. La educación mediante el currículo, debe preocuparse por formar al hombre en todo aquello que le permita participar activamente como agente productivo de cambio y de desarrollo.

Fundamentos Legales: están determinados por las normativas legales vigentes a nivel nacional e internacional.

Fundamento Epistemológico: organiza los aprendizajes aplicando los diferentes criterios de integración del conocimiento, para lo cual se agrupa en áreas de estudio, bloques de contenidos, disciplinas y módulos.

Fundamento Tecnológico: debe fomentar los procesos tecnológicos para docentes y estudiantes de los distintos niveles educativos y, además, permite el desarrollo de procesos de comunicación, el uso de instrumentos tecnológicos que faciliten la formación adecuada de competencias y la adquisición y generación del saber.

Fundamento Cultural: el currículo debe estar orientado hacia el análisis de las características culturales que llevan a valorar y/o rescatar la capacidad de creación y recreación de los diversos grupos culturales y étnicos para favorecer desde éste una relación intercultural entre los diferentes grupos humanos que coexisten en un país o región.

Socioculturales: Cultura y sociedad van siempre de la mano, de tal manera que no puede existir la una sin la otra, porque mientras que la cultura provee el conjunto de significados que permiten las relaciones entre las personas dotando de sentidos en común a las vivencias de la vida cotidiana, la sociedad es el tejido o malla de relaciones e interacciones que unen a la gente a partir de esos sentidos y significados compartidos.





Pedagógicos: estos describen los principios y características del modelo pedagógicos que se pretende implementar con un currículo.

Psicobiológico: plantea la necesidad de responder a la naturaleza de los procesos de crecimiento y desarrollo físico, mental y emocional de los y las estudiantes y a la necesidad de configurar una personalidad integrada equilibrada y armónica.

Sociológico: toma en cuenta la importancia de los espacios de interacción y socialización. La convivencia humana se realiza en la interdependencia, la cooperación, la competencia y el espíritu de responsabilidad y de solidaridad en un marco de respeto a sí mismo y hacia los demás mediante el reconocimiento de los Derechos Humanos.

Fundamento Antropológico: el ser humano es creador y heredero (a) de su cultura, lo cual le permite construir su identidad a través de la comunicación y del lenguaje en sus diversas expresiones.

3.2.3 ENFOQUES DEL ÁREA:

3.2.1 Por qué enseñar lenguaje- Documento 5 –

Enseñar lengua en el mundo de hoy es un desafío. Capacitar a los alumnos para que sean capaces de interpretar y producir textos adecuados a sus necesidades comunicacionales, también. Si, tal como se sabe, la sociedad ha tenido cambios tan profundos, la lengua, que es una de las bases de la cultura, a pesar de seguir “existiendo” fue modificada y ya no se utiliza de la misma manera. Como lo señaló Alvarado (2004), entre el rollo de papiro y la pantalla de la computadora ha habido una serie de mutaciones en el soporte material del texto escrito que han incidido en los modos de leer y escribir”.

Enseñar lengua hoy no solo es enseñar aquellos contenidos que históricamente conformaron su objeto de enseñanza sino que también implica considerar a los medios de comunicación y a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Pero, ¿por qué incluirlos en una propuesta de lengua? Una causa posible es pensar que algunos avances tecnológicos trajeron aparejados cambios en la lengua, con nuevas competencias lingüísticas y culturales. Después de la publicación



en la década del 80 de la obra de Walter Benjamín (1982) en la cual se refería a la pérdida del aura de la obra de arte ante su reproducción masiva, el tema de las relaciones entre la literatura y la cultura letrada (precisamente aquella que es transmitida por la escuela y en particular en el área de Lengua) con los medios masivos, ha suscitado y suscita distintos debates. Ya no se trata de apocalípticos e integrados, y más allá de cual sea nuestra opinión sobre el tema, no se puede negar que la enseñanza de la lengua en íntima relación con la comprensión lectora de los medios de comunicación es fundamental para el aumento de las competencias comunicativas. Marta Marín (1995) ha definido a éstas últimas como “el término empleado por la sociolingüística para referirse a los conocimientos y aptitudes necesarios para que un individuo pueda utilizar todos los sistemas de signos de su comunidad sociocultural” (...) Incluye la competencia lingüística (...) pero va más allá de ella, en cuanto es el conocimiento del uso apropiado del lenguaje en distintas circunstancias. Incluye la competencia textual y la competencia discursiva, pero va más allá de ellas porque la comunicación incluye el conocimiento acerca de las estructuras textuales y de la selección del discurso apropiado para la situación comunicativa.”

Es decir, que al enseñar lengua no sólo enseñamos a leer y a escribir sino que le abrimos al estudiante las puertas del mundo de la cultura letrada que por extensión incluye también a toda la nueva cultura de estos tiempos, es decir la de Internet, del cine, del video, de los games, etc. Pero como se sabe, esta tarea no es sencilla pues implica el trabajo con la oralidad, la escritura y la lectura. Si bien todas pertenecen al ámbito de estudio formal de la lengua, cuando se hace referencia a ellas en la educación, las mismas no son parte del territorio de esta materia sino que todas las áreas curriculares deben – en mayor o menor medida – trabajar con esa tríada.

Desde la conformación de nuestro sistema educativo se fijó, sin dejar lugar a dudas que la escuela tiene la función de enseñar a leer y escribir. Por medio de su enseñanza, como lo señala Maite Alvarado (2001: 13) la escuela "ejerció una labor de disciplinamiento y de fijación de normas y valores, a la vez que ha propiciado los modos de reflexión y elaboración de conocimiento que permiten el acceso a la ciencia





y la teoría”. Por supuesto que ambos procesos, independientes pero al mismo tiempo relacionado entre sí, no se reducen hoy al dominio de una técnica de lectoescritura.

Como se sabe, si se intentan organizar los contenidos del área de Lengua no se puede dejar de pensar en las cuatro categorías de análisis que intervienen en ella y que deben ser trabajadas en la escuela: Lectura – Escritura – Oralidad – Escucha.

LA ESCRITURA

La escritura es tal vez la más tradicional de las partes que componen a la lengua en tanto objeto de enseñanza. Como se sabe, ella abarca diversos dominios como la ortografía, la caligrafía y la composición. Para que los alumnos se transformen en competentes escritores, capaces de valorar la escritura como forma de comunicación social, de expresión personal y como medio de organización de las ideas, produciendo textos completos y variados con adecuación a las circunstancias comunicativas, la escuela necesita dar oportunidades para:

§ Producir, variar y reproducir textos completos de circulación social atendiendo a sus propósitos y destinatarios. Es fundamental que los textos tengan un destinatario para que el alumno adecue sus estrategias de comunicación en función de las competencias del receptor. Además, desde el momento en que la necesidad de comunicarse (de escribir un texto y que el mismo llegue a ser comprendido por el destinatario) problematiza un aspecto de su realidad que lo hace pensar en qué estrategias deberá poner en juego, cuál es la tipología más adecuada para comunicar su mensaje, etc., llevará al estudiante a una etapa de exploración del medio que promueve el encuentro con el objeto por conocer y de cuáles son las características que debe poseer su mensaje..

§ Utilizar la escritura para registrar y conservar memoria. Ya Platón en el célebre Fedro argumentó sobre la importancia de la escritura y como ésta le posibilitaría al hombre perpetuarse y borrar la barrera de la memoria y del tiempo.

§ Comunicarse a distancia. Aquí entra en juego la característica principal de la escritura que es su carácter diferido. Que sirva para la comunicación en la distancia



implica que el emisor del mensaje debe tener en cuenta este aspecto para poder escribir todo aquello que el destinatario necesite para poder comprender el mensaje, para archivar, clasificar y organizar datos, para incidir en la conducta de los otros, etc.

§ Para expresar sentimientos y emociones, para objetivar el mensaje para el propio escritor.

Para llegar a estos objetivos que tiene que ver con el uso de la escritura es fundamental planificar el escrito, organizando las ideas para ponerlos en palabras de la lengua escrita, escribiendo solos, con otros o dictando a otros. Revisar lo escrito, opinar sobre los escritos de otros, discutir sugerencias de modificación de la propia escritura para decidir sobre su pertinencia. Reflexionar sobre los problemas que plantea la producción escrita, su proceso de elaboración y sus efectos, teniendo siempre presente que al producir textos siempre hay que hacerlo de acuerdo con las normas de la Lengua Española, es decir con la ortografía y la sintaxis correcta, y cuidando la cohesión y la coherencia textual.

LA LECTURA

Aunque pueda parecer contradictorio hoy en la escuela se lee menos pero los alumnos leen más. Lo que sucede es que hoy la lectura es funcional, imprescindible para sobrevivir pero contrariamente, se puede afirmar que en las escuelas argentinas hoy se lee menos (y posiblemente también la calidad de las obras literarias sea menor). Estas consecuencias de los consumos de lectura afecta a la escuela pues ella “es una institución creada alrededor del libro y para promover prácticas de lectura y escritura centradas en él” (Alvarado:2004, 17). Pero quién es responsable de ello. ¿es la televisión, es Internet, son los video-games? No hay un responsable único pues una problemática de este estilo no puede analizarse desde el paradigma de la simplicidad sino que intervienen en ella una serie de actores y de factores que trabajan para alejar al alumno de la lectura de los libros. Hoy los medios de comunicación y las TIC (nuevas tecnologías de ola información y de la comunicación) están presentes y no se las puede dejar de lado. Como señaló Manuel Gomba (1997) “la escuela, en función de la omnipresencia de los medios de comunicación que universalizan los principios de la cultura hegemónica, debe cumplir una clara función de contraste, de interrogación, que busque provocar la reflexión y facilitar los procesos individuales y



grupales de reconstrucción racional de la experiencia y del pensamiento”. Desde esta postura, la escuela debe enseñar a leer y no sólo textos (si por éstos entendemos sólo a los libros) y más allá de que nos duela pues la tarea es enseñar a leer la multiplicidad de mensajes que recibimos diariamente.

Por supuesto que acompañando esto hay que revalorizar el lugar del libro. Lo ideal sería que no sonara utópico que un alumno pudiera volver a pensar algo del estilo de este pensamiento de Jorge Luis Borges (1995: 9) quien dijo: De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación”.

Como lo sostienen Carboni y Gándara (2000), tal vez la cita de Borges pueda parecer elitista pero más allá de cualquier apreciación personal, y sin restarle la importancia a la lectura de los medios, la lectura del libro posibilita poner en juego otras competencias que no están presentes en los textos presentados en otros formatos.

Centrándonos estrictamente en el tema de la lectura, al leer los CBC se deja en claro que el objetivo fundamental es el de formar lectores “inteligentes, voluntarios, habituados a leer, críticos y autónomos, que experimenten el placer de leer e incorporen la lectura a sus actividades cotidianas” (CBC: 31). Emilia Ferreiro (1990) dijo al respecto: “No creo que se pueda plantear el proceso de construcción de alguien como lector sin pensar al mismo tiempo en ese alguien como productor de textos, de la misma manera que os resulta absurdo pensar en el proceso de adquisición de la lengua oral como desarrollo del hablante, sin considerar que ese hablante se desarrolla también como escucha de una determinada lengua. Así como el hablante de una lengua no se construye sólo escuchando, sino produciendo habla, probando cómo decir al producir, el lector no se construye sólo leyendo o escuchando leer. Los intentos de producción de textos – lo que llamamos escribir en sentido pleno – son también parte de la formación del lector”.

3.2.2 CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE- LINEAMIENTOS CURRICULARES CAPÍTULO III





. CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE

LENGUAJE

Va más allá de las concepciones históricas, conceptuales o significativas Tiene en cuenta un enfoque semántico, comunicativo que va orientado a la simbolización de múltiples códigos sociales, culturales y complejos que den cuenta de visiones de mundo Además, el lenguaje contempla más que un sentido lingüístico, comunicativo, Morfológico o sintáctico; una manera pragmática, social (juegos del lenguaje o pedagogía del lenguaje), empírica que da forma a las competencias comunicativas o enfoque semántico (construcción del significado), comunicativo (como unidad de esparcimiento e interacción)

SIGNIFICACIÓN

Proceso semántico-significativo comprendiendo que la función del lenguaje no es solo comunicativa, También es significación Hablamos de significación cuando se significa algo, colocándole sentido o construcciones cognitivas para llegar a la capacidad de percibir sistemáticamente cierta lógica o razonamiento colectivo Se le asigna al lenguaje: Función cognitiva, exposición de estado de cosa

Función expresiva, las vivencias subjetivas del hablante Función apelativa, refiere exigencias dirigidas a los destinatarios. karl Bühler

COMUNICACIÓN

Vista como una función simbólica, el sujeto puesto en contacto y dialogo con su medio y como sujeto reciproco y moldeador de un canal comunicativo en constante movimiento De esto se da una conexión triangular de lenguaje, significación y comunicación del sujeto.

LEER, ESCRIBIR

Como leer se entenderá significar el texto, descodificarlo, comprenderlo Para colocar en cuestión un sujeto con saberes previos y un texto que aporta una subjetividad que debe ir más allá de lo inmaterial o imaginativo y confluyendo con la intencionalidad de contextos, ideologías y acción social Así leer es situarse semióticamente en lo



histórico, en el desdoblamiento del ser para conocer su origen y significado con intensidad también de colectivizar

El escribir crea mundos, descodifica los signos lingüísticos estructurados y determina una descripción de contexto sociocultural

ESCUCHAR, HABLAR

Escuchar y hablar comprenden la significación y la producción de sentido Escuchar pragmatiza la intención del hablante, la reconoce, la cuestiona y la acepta o no, escuchar es crear un significado, dando como instrumento de comunicación posiblemente el habla En el habla es necesario tener en cuenta su funcionalidad, su intensidad, su tono , sus interlocutores, el convencimiento, el léxico para llegar a una construcción aceptada, coherente, de sentido y de significación hacia sus destinatarios

En síntesis el concepto de lenguaje debe aglomerar formulaciones viables en relación a la significación (el que hacer), la comunicación (como hacer); para reunir las competencias (lectura, escritura, escucha, habla) en un marco pedagógico, didáctico, práctico que lleve una diacronía y un eclecticismo (escoger, combinar, conciliación de ideas) de lo más relevante y conveniente para el que hacer educativo, social y cultural.



3.3 FUNDAMENTOS ESPECÍFICOS DE ÁREA

3.3.1 Enfoque Comunicativo- Carlos Lomas y otros autores

Qué es el enfoque comunicativo “La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma” Centro Virtual Cervantes

Las tareas se rigen por:

- Vacío de información. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación.
- Libertad de expresión. El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.
- Retroalimentación. Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

Competencia comunicativa Es la habilidad basada en un conjunto de conocimientos (dominios, experiencias, destrezas, hábitos, etc.) que hacen posible que los integrantes de un grupo social (hablante/ oyente/escritor/lector) comprendan y produzcan eficazmente mensajes con significado sobre cualquier aspecto del mundo por diferentes medios y códigos, y en diversos contextos de la vida social.

¿Cómo abordar el aprendizaje de lenguas? Prioridad al aspecto comunicativo
Contextualización de los aprendizajes
Proyectos de lengua
Relevancia de la oralidad
Plurilingüismo

Enfoque tradicional vs. Enfoque comunicativo

- El lenguaje es irrelevante, porque se muestra desconectado de la situación comunicativa.





- El lenguaje es relevante, porque se relaciona con los intereses comunicativos de los alumnos.
- El foco de enseñanza es el lenguaje mismo.
- El foco de enseñanza es el lenguaje en comunicación.
- Los ejercicios de clase no tienen relación con situaciones comunicativas reales
- Los ejercicios de clase recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación.
- Los alumnos trabajan con palabras o fragmentos de textos.
- Los alumnos trabajan con textos completos.

Enfoque tradicional vs. Enfoque comunicativo

- La lengua que aprenden los alumnos es irreal y descontextualizada. Gramática descriptiva y funcional.
- ● Énfasis en la comunicación y uso de la lengua: Basada en el texto, contexto y situación.
- ● Aprendizaje basado en el desarrollo procesos cognitivos.
- ● La lengua que aprenden los alumnos es real y contextualizada.
- ● ● Diversidad de variedades y registros lingüísticos Aprendizaje mecánico y memorístico. Énfasis en la gramática y la normatividad: Basada en la palabra y la oración. Gramática prescriptiva. Una única lengua: estándar.

Pero, ¡ATENCIÓN! Cuando hablamos de enfoque comunicativo... NO hablamos solo de enseñar lengua. NO es un enfoque meramente lingüístico. Cuando hablamos de enfoque comunicativo... AFECTA a las Competencias Básicas. AFECTA a la metodología de todos los docentes. AFECTA a todas las áreas del currículo.

Y además... Cuando hablamos de enfoque comunicativo, también deberíamos hablar de... Alfabetización mediática. Alfabetización audiovisual. Identidad digital. Entornos Personales de Aprendizaje.



Deficiencias en el aula Escasa vinculación de las tareas con el contexto real. Predominio de lo escrito / Poca presencia de la lengua oral. Tareas sin retroalimentación. Poco valor de los procesos. Enfoques deficientes en el trabajo colaborativo. Ausencia de las TIC. Ineficaz alfabetización mediática y audiovisual.

11. Por dónde comenzar Marcos de referencia: PEL, TIL, PLC, etc. Cambios metodológicos: enfoque por tareas, aprendizaje basado en proyectos, flipped classroom... Integración de las competencias digitales y audiovisuales.

La reforma de la enseñanza iniciada ahora en nuestro país no debe suponer tan sólo un cambio formal de las estructuras y etiquetas del sistema escolar anterior sino, ante todo, una nueva visión de los procesos de aula y, en consecuencia, el principio de una reflexión cooperativa entre los enseñantes que les permita entender de forma crítica el sentido del trabajo práctico que realizan a diario en la escuela. Sólo a partir del conocimiento de los diversos factores que inciden en el desarrollo psicoevolutivo de los alumnos y de las alumnas, y de su repercusión en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, así como de una comprensión cabal de las determinaciones de orden socioeconómico y cultural que condicionan y consagran el desigual acceso de unos y otros a los saberes escolares, es posible imaginar y entender la metáfora del enseñante como un investigador en la acción educativa. capaz de someter a continua revisión los presupuestos de su labor docente. En este sentido, las implicaciones del nuevo marco curricular para el profesorado no son sólo de tipo sociolaboral sino que exigen una revisión en profundidad de los modelos teóricos — disciplinares. Sociológicos y psicopedagógicos- que han inspirado —_v siguen inspirando- tanto la formación inicial de los enseñantes como, en consecuencia, los enfoques didácticos de sus destrezas escolares, e invitan al abandono de actitudes basadas en la intuición. En el uso de métodos y materiales nunca puestos en tela de juicio, en la improvisación y, en fin. En el sometimiento

Al dictado de un pensamiento vulgar. Incapaz de superar el nivel de lo concreto y lo cotidiano y de escapar de la tiranía constante de las rutinas pedagógicas. En efecto, si nos atenemos a la letra impresa de las diversas disposiciones que regulan la enseñanza obligatoria en la reforma educativa y a la concepción que de los objetivos se mantiene, estaremos de acuerdo en que asistimos a una auténtica reconversión profesional del profesorado que debería implicar un esfuerzo orientado al análisis de





sus destrezas prácticas a partir de un conocimiento consciente de los resortes teóricos en que se fundamentan, sometiendo. a la vez, a revisión crítica las determinaciones socioculturales que condicionan el acceso a los aprendizajes y. en consecuencia, a los saberes culturales que transmite la escuela. Por lo que se refiere a la enseñanza de la lengua y de la literatura en etapas obligatorias de escolaridad, es notorio el giro copernicano que se adopta ahora en la reforma educativa, en la visión que se mantiene acerca de los fenómenos lingüísticos y comunicativos. En este sentido, en los objetivos del área se defiende la conveniencia de atender a la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado y al desarrollo de la competencia comunicativa de los usuarios de la lengua. Esta perspectiva comunicativa y funcional de la enseñanza de la lengua y de la literatura supone una revisión de las tradiciones disciplinares y didácticas ligadas a la teoría gramatical y a la descripción formal del sistema de la lengua, y un mayor énfasis en un trabajo escolar en tomo a tareas cuyo fin sea el 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, con arreglo a diversas finalidades. En las últimas décadas. la evolución de las ciencias del lenguaje y de otras disciplinas del lenguaje se orienta cada vez más al análisis de las formas discursivas que encarnan los usos comunicativos. a la consideración de las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de esos usos y al conocimiento de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción “ Un vasto paisaje disciplinar —desde la pragmática hasta la lingüística del texto, desde la etnografía de la comunicación hasta la semiótica textual, desde la sociolingüística hasta los enfoques socio cognitivos de la psicolingüística, desde la etnomctodología hasta el análisis del discurso- ¡parece ante nuestros ojos, provocando en unas ocasiones desasosiego y en otras indiferencia. El camino es, no obstante. largo y está erizado de dificultades para quienes enseñamos lengua desde unos saberes teóricos y desde unas destrezas prácticas vinculadas a una formación inicial y a una práctica profesional que no siempre justo es reconocerlo han ido en la dirección ahora indicada. Con la pretensión de comenzar este largo y sinuoso camino presentamos este libro que reúne tanto una visión panorámica de las aportaciones de diversos enfoques teóricos a la reflexión sobre los fenómenos del lenguaje y de la comunicación (y de sus implicaciones pedagógicas), como algunas propuestas didácticas que ilustran un



trabajo escolar orientado a la mejora de la competencia comunicativa del alumnado. Al margen del acierto o desacierto de todos y cada uno de los trabajos ahora editados, creemos que, en sí, este volumen colectivo (y cooperativo) tiene un valor simbólico apreciable: el acuerdo de sus autores (que proceden de diversos ámbitos disciplinares y académicos, desde enseñantes de lengua en etapas obligatorias de escolaridad y asesores de formación permanente de los centros de profesores, hasta docentes de escuelas de formación del profesorado, facultades de psicología o institutos de ciencias de la educación) en tomo a la urgencia de abordar en el aula de lenguaje tareas escolares dirigidas al dominio expresivo y comprensivo de los usos verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana, y a la reflexión metalingüística y metacomunicativa sobre los rasgos formales y los valores pragmáticos implicados en esos usos. El objetivo de esta obra no es dar una solución definitiva a problemas que apenas ahora comienzan a plantearse entre enseñantes de diversos niveles o etapas. Pretendemos, más bien, sugerir algunas líneas de trabajo para la reflexión teórica del profesorado, así como abrir caminos por

Los que podría transitar la didáctica de la Lengua y la Literatura. El libro presenta tres partes bien diferenciadas. La primera aporta un repaso a la situación actual de las ciencias del lenguaje y de la comunicación y de otras disciplinas afines, con el fin de fijar posiciones respecto a que fuentes teóricas pueden iluminar el trabajo y las decisiones de quienes enseñan lengua hoy.

Se abre con un trabajo de Carlos Lomas y Andrés Osoro («Enseñar lengua»). En él sus autores parten de las disposiciones oficiales que regulan las finalidades de la enseñanza lingüística en la reforma educativa, cuyos enunciados suponen un tímido, aunque significativo. Ajuste pragmático y discursiva orientado al logro, por parte del alumnado, de un dominio comprensivo y expresivo adecuado de los usos verbales y no verbales que configuran la comunicación humana. Analizan más tarde las tradiciones didácticas de la enseñanza de la lengua, y las concepciones de la lengua en que se sustentan, para insistir luego en la especial relevancia didáctica de los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos por su voluntad de crear modelos que den cuenta de la actuación comunicativa de las personas en sus contextos concretos de producción y recepción. Finalmente, sugieren un conjunto de criterios didácticos y metodológicos para la planificación escolar de las tareas de aprendizaje en el aula





de lengua y la conveniencia de abrir un debate en el que se pongan en común y se discutan las visiones plurales que.

En relación con la enseñanza de la lengua, coexisten hoy en día. El trabajo de Ignasi Vila («Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística») vindica las aportaciones que las diversas psicolingüísticas han hecho en los últimos 25 años al estudio de los asuntos implicados en la adquisición del lenguaje, y subraya la utilidad de algunas de estas aportaciones a la hora de asumir un trabajo didáctico que ponga el acento en los aspectos procedimentales e instrumentales de la lengua y en el desarrollo de las competencias orales y escritas de los aprendices. El trabajo de Amparo Tusón («Aportaciones de la socio- lingüística a la enseñanza de la lengua») parte de los objetivos de la enseñanza de la lengua en la escolaridad obligatoria (la formación de lectores y escritores , hablantes y oyentes competentes)

para preguntarse a continuación hay que enseñar en el aula para el logro d; estas finalidades, y qué saberes (lingüísticos o gramaticales, psicolingüísticos, sociolingüísticos, pedagógicos o didácticos) debe dominar el profesorado para el desempeño d; sus tareas docentes. Más adelante, plantea el interés de aportaciones de la sociolingüística al análisis y descripción de los usos sociales y escolares de la lengua y a su visión del aula como un escenario físico. Cognitivo y socio- cultural, donde el uso verbal es continuo. Finalmente, pro- pone a partir de Hymes un modelo de descripción de la interacción verbal, y resume en una serie de conclusiones la utilidad de la sociolingüística para el trabajo escolar. Helena Usandizaga («Semiótica y teorías de la literatura») presenta un conjunto de sugerentes reflexiones a partir de las aportaciones de las semióticas a la descripción de los modos de significación de los textos literarios. Subraya el interés de algunos modelos descriptivos para la apropiación por parte del profesorado de recursos de análisis que permitan explicar en el aula lo que ocurre en los textos y en su recepción, y así disponer de estrategias de aprendizaje orientadas al desarrollo de competencias textuales y culturales con el alumnado que le permitan reconocer los trayectos textuales que dan sentido a una narración. Carlos Lomas («Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua») insiste en que la adopción de un enfoque comunicativo y funcional. a la hora de acercarse en la escuela a los fenómenos del lenguaje y dela significación, supone atender a la diversidad de usos verbales y no verbales de la



comunicación humana y a las determinaciones socioculturales que rigen esos usos, y pone el acento en la urgencia por abandonar las posiciones apocalípticas de la escuela ante sistemas de significación en los que la construcción del sentido se realiza mediante la conjunción de usos iconográficos y verbales de comunicación. En unas aulas habitadas por niños y depredadores audiovisuales, la competencia comunicativa del alumnado presupone el diseño de tareas escolares orientadas a

Entender los usos icono verbales de discursos como el publicitario, el televisivo o el de la historieta, como textos creados con la intención de producir determinados efectos de realidad en los que la combinación de rasgos iconográficos y verbales en con frecuencia estrategias de convicción y sistemas de valores que se articulan con fines de persuasión ideológica. La segunda parte tiene como finalidad tender puentes entre las consideraciones teóricas y el trabajo práctico de los enseñantes. A este propósito ha servido la permanente referencia a las tareas escolares contenidas en las colaboraciones ya comentadas y sirve el trabajo de Luis González Nieto («La determinación de unas secuencias de aprendizaje en Lengua y Literatura») en el que quienes lean estas páginas encontrarán desde criterios para el siempre complejo paso entre los grandes enunciados curriculares y las programaciones de aula, hasta una propuesta de secuencia de contenidos en torno a ejes temáticos en Educación Secundaria Obligatoria. La tercera y última parte de este volumen es la que tiene un mayor nivel de concreción ya que en ella encontramos desde orientaciones educativas para el trabajo sobre los bloques de contenidos que tienen un carácter prescriptivo en la enseñanza de la lengua en la escolaridad obligatoria, hasta unidades didácticas. El bloque primero (Usos y formas de la Comunicación oral) es abordado por Dolores Abascal en un texto («La lengua oral en la Enseñanza Secundaria-o) en el que analiza lo que significa ampliar la competencia oral del alumnado en esta etapa educativa, justifica las razones por las que la escuela es, a su juicio, un ámbito idóneo para este tipo de aprendizajes. y propone algunas vías para la producción, comprensión y observación de mensajes orales en el aula de lengua. El segundo de los bloques de contenidos (Usos y formas de la comunicación escrita) es el punto de partida del trabajo de Helena Calsamiglia («singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita»), quien, ante los variados y complejos componentes de la producción y de la interpretación de textos, analiza con algunos ejemplos diversos factores de cohesión textual en los enuncia-



Sobre la lengua (objeto del tercero de los bloques de contenidos) la entiende Felipe Zayas («Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual») como un trabajo didáctico deudor de las finalidades comunicativa; del área y de unas tareas escolares orientadas al dominio por parte de los alumnos y de las alumnas de la composición de textos cohesionados, coherentes y adecuados, por lo que, a juicio del autor, reflexión gramatical y producción de textos deben ir estrechamente ligadas. El bloque cuarto (La literatura) es abordado por Francisco Rincón («La enseñanza de la literatura en la última década»), quien parte del modelo historicista de acceso a los textos literarios, dominante a principios de los años ochenta, para hacer una breve descripción de otras vías de acercamiento a las obras literarias a partir de la lectura, el trabajo de talleres literarios con la reflexión sobre los géneros como eje de producción de textos o a los intentos de elaboración de una historia de la literatura para adolescentes. Finalmente, el último de los bloques de contenidos que aparece en los decretos que regulan la enseñanza de la lengua en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (Sistemas verbales y no verbales de comunicación) es abordado por José Antonio Cueto, Simón Iglesias, Andrés Osoro, José Demetrio Pérez y José Ramón Rio, profesores de EGB y FP que proponen, desde el trabajo cooperativo, una unidad didáctica sobre el discurso televisivo de una notable coherencia teórica y de una evidente utilidad didáctica. Miembros del grupo de trabajo «Narración e imagen», integrado en el Seminario Regional de Lengua y Literatura de Asturias, demuestran con su contribución que el diseño de materiales por parte del profesorado es posible si se dan unas condiciones de rigor, entusiasmo y reflexión sobre la propia Práctica que ellos cumplen con creces. La edición de un libro de estas características supone, en definitiva, poner en cuestión un estereotipo académico y cultural tan arraigado como el que considera que el lugar natural del saber teórico es la institución universitaria y

Que la labor de los enseñantes de etapas obligatorias de escolaridad debe limitarse a una gestión estrictamente técnica de difusión escolar de los modelos descriptivos de las diversas ciencias del conocimiento. En estos momentos se están creando espacios de investigación teórica en los que el saber científico y didáctico se configura vinculado, de forma dialéctica y crítica, a la propia práctica escolar, y en ese escenario de reflexión solidaria unos y otros estamos condenados a entendernos. Estas páginas pretenden ser la expresión de una voluntad de avanzar en este sentido.





ENSEÑAR LENGUA

Carlos Lomas y Andrés Osoro 1 Con la aparición de los decretos oficiales por los que establecen las «enseñanzas mínimas» y se regulan los ‘¿contenidos de enseñanza, objetivos y criterios de evaluación cada una de las áreas de las etapas obligatorias de Educación Primaria y Secundaria (MEC, 1989, 1991a, 1991b. 19923 y b) se consuman una serie de procesos (desde la aparición del Diseño Curricular Base a la aprobación de la LOG- ÉI) orientados a poner en marcha en nuestro país la reforma del sistema educativo. Por su carácter prescriptivo, estos documentos constituyen un referente concreto e sin excusa- ¡le a la hora de planificar el trabajo didáctico en la escuela el aula, a la hora, en fin, de elaborar los proyectos curriculares de centro y las diversas programaciones de área. ii Por lo que se refiere a la enseñanza de la lengua, no difícil advertir en los textos que fijan el currículo de un tímido, aunque significativo. ajuste pragmática en la visión que de los fenómenos lingüísticos, y comunicativos en general se mantiene, y un acercamiento creciente a los enfoques disciplinares, psicopedagógicos - y sociolingüísticos que se consideran más adecuados hora de abordar, desde una perspectiva comunicativa ‘: Ci0nal, el aprendizaje de las lenguas (Lomas y Osoro, 1- "84 El objetivo de la enseñanza de las lenguas parece claro {la vista de los enunciados generales que figuran en los 3610305 tanto de ésta como de anteriores reformas educa- : el dominio expresivo y comprensivo de los

mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación. Que constituyen la base de toda interacción social y, por ende, de todo aprendizaje. Así. Por ejemplo, leemos en el Diseño Curricular de Lengua y Literatura de Educación Secundaria Obligatoria: «Todos los contenidos de Lengua y Literatura han de estar subordinados a las siguientes finalidades: mejorar la capacidad de comprensión y expresión de los diferentes tipos de mensajes (orales y escritos), desarrollar y afianzar el hábito de lectura. e iniciar una re- flexión sistemática y funcional sobre la propia lengua» (MEC, 1989: 373). Si de lo que se trata es de trabajar en el aula por la mejora de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices, por la adquisición de normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción y recepción de textos orales, escritos e icono verbales en situaciones diversas de comunicación, por la apropiación, en fin, de los mecanismos que generan la competencia comunicativa de los usuarios de los sistemas de signos (alumnos y alumnas), y si año



a año constatamos el fracaso reiterado en el logro de estas intenciones, entonces habrá que interrogarse en tomo a los cambios que habrá que introducir en la enseñanza de esta área de conocimiento para que se cumplan los objetivos que el sistema educativo —y la sociedad- encomienda a la institución escolar. La raíz del problema se manifiesta con claridad, a nuestro juicio, en las palabras del lingüista suizo Jean Paul Bronckart (1985: 7): «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 vaga- mente histórico-culturales». ¿A qué nos dedicamos entonces? En un conocido informe publicado en Gran Bretaña —el informe Bullock- encontramos algunas respuestas: a la acumulación de destrezas discretas, como el reconocimiento de palabras. la ortografía, la habilidad técnica para el análisis sintáctico o al conocimiento histórico e hiperformalizado de lo literario. Estos asuntos forman parte, desde luego, del conocimiento lingüístico pero cuando se aíslan y sacralizan como contenidos de la enseñanza de la lengua resultan inconscientes a la hora de acercarse al complejo proceso recepción de mensajes que caracteriza a las so- : es contemporáneas. - del lenguaje, formación del profesorado y enseñanza _ h lengua A Esta tradición didáctica «conservadora» no se debe

Nuevamente a que el profesorado del área en las filas de la «caverna pedagógica». Hay razones más profundas relativas a nuestra formación inicial y concepciones de la lengua en que esta se fundamenta. efecto, los enseñantes de lengua y literatura tienen como u sustento teórico de sus saberes prácticos —‘y. en conocía, de sus rutinas epistemológicas y didácticas académica ligada a la teoría gramatical. la historia . Y al formalismo literario. Para estos enfoques pre- dos por la descripción de la estructura abstracta de "sistemas de signos (por el sistema formal de ‘la lengua el hablante/ oyente ideal), los asuntos relativos a los de habla, a los procesos de adquisición y desarrollo Lenguaje , al significado cultural y al sentido ideológico In: diversas prácticas discursivas —cotidianas, formales, cas, iconográficas. ..—, a los elementos no verbales de ciencias lingüísticas. Se olvida. en consecuencia, que justifica la creación de un texto no es tanto su disposición formal cuanto la intención de producir un efecto de nuestras facultades y escuelas universitarias, las en- r. hoy por hoy. de formar a quienes en el futuro -a ser profesores, siguen siendo dominantes estas cortes inmanentistas que, siendo tan útiles por ejemplo, de los aspectos fonológicos o





Sintácticos - del sistema, marginan sin embargo del estudio tico —y lo hacen como postulado metodológico—

reflexión sobre la variedad de usos verbales y no verbales que los interlocutores ponen en juego en situaciones concretas de comunicación con arreglo a diversas finalidades. Sin embargo, las ciencias del lenguaje y otras disciplinas colindantes han evolucionado muy rápidamente en las últimas décadas, siendo muy significativo a este respecto el auge de las corrientes funcionales y discursivas —que atienden al discurso como lugar de encuentro semiótica entre las diversas manifestaciones textuales y a las variables de orden situacional y contextual que regulan los intercambios comunicativos- y de los enfoques cognitivos sobre el lenguaje —con su estudio del papel que juegan la adquisición, desarrollo y dominio de los signos verbales y no verbales en la construcción social. Todo un conjunto de nuevas perspectivas han comenzado a interesarse, precisamente, por el modo en que se producen en la vida real los intercambios lingüísticos y comunicativos, mientras otras se ocupan de la forma en que se producen los fenómenos de la expresión y de la comprensión, por cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, y por el papel que cumple en todos esos procesos la interacción social. No es un artículo breve como éste el lugar adecuado para detenernos de forma pormenorizada, como hemos hecho en otro lugar (Lomas, Osoro y Tusón, 1993), en el análisis de las diversas miradas de que han sido objeto los fenómenos del lenguaje y de la comunicación. ‘Pero quizá valga la pena aludir de forma casi telegráfica a algunas disciplinas por su contribución al estudio de los usos comunicativos, de las determinaciones sociales que los condicionan y regulan. y de los procesos cognitivos implicados en ellos. Así, relacionamos a un pasado remoto, conviene recordar algunas de las aportaciones básicas de la retórica clásica porque algunos de sus planteamientos son de una l. En otro trabajo (Lomas, Osoro y Tusón, 1993) hemos realizado de forma más memorizada que en estas líneas una descripción de las diversas disciplinas que a lo largo de la historia han dirigido sus miradas hacia los fenómenos del lenguaje y de la comunicación, y hemos intentado justificar la utilidad pedagógica de los enfoques pragmáticos. Sociolingüísticos y discursivos a la hora de un trabajo en el aula de Lengua orientado a la mejora de la competencia comunicativa del alumnado. 20 modernidad. Aristóteles definió la Retórica como «el de descubrir los medios de





persuasión» y Cicerón y la dialéctica, que trata de la acción humana, y ' intención del hablante en presencia de un auditorio.

3. 4 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA- PARA PROYECTO

La falta de interés por la lectura, resulta cada vez más notoria en la población juvenil, son muchas la distintas actividades que realiza un joven durante el día y si las evaluamos resultaría incluso extraño que una de ellas sea leer por “gusto o porque le apasiona”. La mayoría de los adolescentes leen por asignaciones, trabajos, evaluaciones, entre otros; notándose que no les provoca interés en informarse o culturalizarse sobre distintos temas.

Una de las causas que podrían influir en esta problemática es el costo elevado de los libros o revistas (en algunos casos), esto implica que la población con posibilidad de adquirirlos sea reducida. Sin embargo, hoy día existen múltiples maneras de obtener libros o espacios de lectura mediante la web o visitando las bibliotecas, las cuales están siendo olvidadas por que los lectores son pocos. También, el gusto por otras actividades como los videojuegos, la televisión, o simplemente porque no les gusta, han provocado que el desinterés por la lectura aumente y no sea parte de la rutina de los jóvenes.

La mayor parte del tiempo en que aseguran leer los jóvenes, es durante el período educativo, esto se refleja con el artículo publicado por Celina Peña de la Comunidad y Cultura Local de México en el que se estableció un estudio sobre el poco consumo de los libros o el hábito de leer, donde menciona lo siguiente: “Los jóvenes de 18 a 22 años son los que reportaron mayor actividad lectora con el 69.7 por ciento. Mientras que si ya se han insertado en el ámbito laboral modifican sus hábitos de lectura, disminuyendo el número de lectores considerablemente. Los que menos leen son los jóvenes de 22 a 30 años. La conclusión de dicha encuesta determinó que la universidad es el nivel educativo donde se tiene mayor acceso a la lectura”. Estos análisis hacen notar que los jóvenes leen por “el deber y no el querer”, siendo una





situación preocupante que se da en muchos países, y mientras la tecnología siga aumentando y ofreciendo nuevos atractivos, el hábito de la lectura disminuirá continuamente y la pobreza cultural de la juventud crecerá.

Cuando oímos hablar de inteligencia rápidamente pensamos en todo lo relacionado con lo académico (habilidades lingüísticas, matemáticas, etc.), pero ya hace años que este concepto se ha ampliado incluyendo lo emocional como una parte importante que puede ayudar a la persona a tener éxito en la vida.

Las emociones son alteraciones de nuestro cuerpo y son provocadas por los acontecimientos de nuestro día a día, por los recuerdos o por pensamientos que tenemos en un momento dado. La emoción vendrá acompañada de un estado de ánimo que provocará en nosotros un sentimiento. Las emociones ocurren de pronto, si por ejemplo nos dan una buena noticia aparecerá la alegría. Los sentimientos duran más tiempo, si la alegría nos dura en el tiempo nos sentiremos felices.

No podemos olvidarnos que el ambiente cultural y social del que venimos nos invita a no mostrar ciertas emociones. Los niños inteligentes emocionalmente van a sentirse mejor con ellos mismos y esto les ayudará en muchos ámbitos de su vida. Estos niños desarrollan un mejor autocontrol y regulan bien sus emociones. Esto les ayuda en las relaciones, en la resolución de conflictos, en los resultados académicos, etc.

Los padres, como figuras más importantes en la vida de sus hijos pueden ayudar a estos a desarrollar habilidades emocionales así como las personas más cercanas al niño: profesores, abuelos etc. Pero para poder ayudar a los niños los padres tienen que poder entender primero sus emociones y reflexionar acerca de cómo actúan con las suyas propias para luego poder entender las de sus hijos.

¿Cuántas veces escuchamos “no llores”, “no te enfades”, “no te asustes” y un largo etc.? ¿Porque nos es difícil aceptar que las emociones están ahí y necesitan su espacio para ser expresadas? ¿Qué nos pasa a los adultos cuando vemos al niño muy asustado, muy enfadado.....?



No podemos olvidar que el ambiente cultural y social del que venimos nos invita a no mostrar ciertas emociones: miedo, enfado... Se nos trasmite que sentir ciertas cosas está mal: celos, rabia... Tenemos poca práctica en esta tarea por lo que requerirá un esfuerzo por parte de los padres no solo con sus hijos sino también con ellos mismos.

El peligro de reprimir las emociones

Es difícil como padres pararnos a la altura y ritmo del niño. Tendemos sin darnos cuenta a no dejar que los niños expresen ciertas emociones, pensando que si lo hacen son unos desobedientes, contestones, llorones, miedosos.... A veces tenemos una expectativa de cómo debe ser el niño y cuando nuestro hijo se separa de ese ideal nos sentimos frustrados.

Para algunos padres es difícil manejarse con ciertas emociones, la rabia y hostilidad suelen ser las que más cuestan, también el miedo.

Si el niño no puede expresar ni obtiene ayuda para entender que le pasa tendrá ansiedad Por eso será bueno que los padres se pregunten como se sienten ellos ante la expresión de las emociones de sus hijos, ya que muchas veces tenderán a reprimir ciertas expresiones cuando estas les generen malestar. Si a los padres les cuesta tolerar el malestar de sus hijos a estos les será más difícil regular las emociones. La idea sería mostrar al niño una buena manera de expresar lo que siente, no reprimir la emoción.

Reprimir las emociones genera malestar y afecta a la autoestima, ya que el niño se sentirá mal e inadecuado por sentir lo que siente. Si el niño no puede expresar ni obtiene ayuda para entender que le pasa tendrá ansiedad en muchas ocasiones, con problemas incluso para su salud (Somatizaciones).

¿Cómo pueden ayudar los padres?

Los padres pueden ayudar a sus hijos a expresar sus emociones de una manera sana, será algo que el niño aprenderá poco a poco por lo que necesitará mucha práctica. Es importante que los padres sean pacientes y sepan dar el espacio y tiempo necesario a cada hijo.





Podemos hablar a nuestros hijos de cómo nos sentimos, de esta manera seremos sus modelos y le estaremos enseñando a poner palabras a lo que sienten. (Ej: “Hoy vengo enfadado y cansado del trabajo, se me estropeó el ordenador y he tenido que repetir varias tareas importantes”). También les estaremos transmitiendo que mostrar cómo se siente uno no es malo, solo hay que saber expresarlo de la manera adecuada. (Ej: Expreso con palabras y el gesto como me siento, no tiro cosas ni grito”).

Enseñar a los niños el lenguaje con el que expresar lo que sienten, todo este vocabulario lo irán aprendiendo poco a poco con ayuda de los padres o adultos cercanos significativos, por eso es importante que los padres cuiden como transmiten ellos sus emociones.

Aceptar y respetar las emociones del niño, escucharle y ayudarle a expresar que siente. (Ej: “Comprendo que estés asustado, hablemos sobre ello, cuéntame que es lo que te da miedo”).

Ayudar al niño a relacionar expresiones corporales y gestos con las emociones, esto les ayudará en el desarrollo de la empatía y poder ponerse en el lugar de los demás. (Ej: “¿Has visto la cara del protagonista del cuento? ¿Qué crees que le pasa?”, “Mira la cara de tu amigo, parece triste, ¿le preguntas que le pasa?”).

Dar herramientas y alternativas, aquí caben muchas posibilidades. Dar recursos al niño es transmitirle que puede hacer algo con aquello que le pasa, que eso que haga puede suavizar en gran medida aquello que siente. (Ej: “Sé que estás asustado, es la primera vez que vas a hacer esto, a mí también me pasaba cuando era pequeño. Te contaré algunas cosas que me ayudaron a mí cuando tenía tu edad”).

Ayudar al niño a encontrar sus propios recursos, haciéndole preguntas para que pueda reflexionar sobre cómo actuar en determinadas situaciones (Ej: “Si te ha enfadado lo que te ha dicho tu amiga, ¿qué crees que la puedes decir la próxima vez? ¿Te sentirías mejor así?”).

Las emociones nos acompañan en nuestro día a día e influyen en nuestras decisiones y nues tra manera de actuar por lo que dedicarle tiempo a entenderlas y a buscar la mejor forma de expresarlas será una tarea con enormes beneficios para los hijos.



Además para el niño tener un espacio con sus padres donde compartir y expresar aquello que le pasa refuerza también el vínculo entre ambos.

3.5 CONTENIDOS BÁSICOS DEL ÁREA PARA EL PROYECTO

-según DOFA y PLAN DE MEJORAMIENTO- y PROPUESTA

MATRIZ DOFA

DEBILIDADES	OPRTUNIDADES	FORTALEZAS	AMENAZAS
Poco interés por la lectura.	El interés que ha mostrado el estado por mejorar la lectoescritura.	El contar con servicio de internet.	Población dispersa que limita el acceso a los servicios de internet y la biblioteca en horas diferentes a la jornada escolar.
Deficiencia en el manejo de la gramática.	Las pruebas externas (pruebas saber).	Existencia de una biblioteca.	El uso inadecuado que se le da a las Tic.



CAPITULO TRES

METODOLOGIA

3.1 POBLACIÓN OBJETO

El proyecto se realizó en el colegio Carlos Pérez Escalante de la ciudad de Cúcuta, la población beneficiada fueron los grados séptimos, en 7 “01” está integrado por 32 niños y niñas entre las edades de 12 a 14 años.

En el grado 7 “02” está compuesto por 26 estudiantes mixtos, entre las edades de 13 a 15 años.

Y en el grado 10 “03” está conformado por 31 estudiantes entre las edades de 15 a 18 años de edad y también es mixto es decir hombres y mujeres.

3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

* CUALITATIVA: Contribuye a reunir información detallada sobre el tema de investigación y se encarga de ver si las teorías que desarrollaste son correctas.

- EXPLORATORIA: Se encarga de Indagar acerca de la realidad estudiada.

3.2.1 PARADIGMA CUALITATIVO DE INVESTIGACIÓN.

El paradigma cualitativo, en cambio, más ligado a las perspectivas estructural y dialéctica, centra su atención en comprender los significados que los sujetos infieren a las acciones y conductas sociales. Para ello se utiliza esencialmente técnicas basadas en el análisis del lenguaje, como pueden ser la entrevista, el grupo de discusión, la historia de



vida, y las técnicas de creatividad social. Aquí lo importante no es cuantificar la realidad o distribuirla en clasificaciones, sino comprender y explicar las estructuras latentes de la sociedad, que hacen que los procesos sociales se desarrollen de una forma y no de otra. Dicho de otra forma, desde este paradigma se intenta comprender la cómo la subjetividad de las personas (motivaciones, predisposiciones, actitudes, etc.) explican su comportamiento en la realidad.

Al igual que ocurría al hablar de las perspectivas de investigación social, estos dos paradigmas no son excluyentes. Al contrario, es muy recomendable integrar los dos en el planteamiento investigador a fin de poder establecer triangulaciones metodológicas.

3.2.3 Método de investigación cualitativa

ues de la Investigación Cualitativa.

“Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”. (Pag, 32).

METODOS DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA.

“Así pues consideramos método como la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta”





FENOMENOLOGÍA

“La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.”

ETNOGRAFÍA

“Lo fundamental es el registro del conocimiento cultural... la investigación detallada de patrones de interacción social...el análisis holístico de las sociedades”

“La preocupación fundamental del etnógrafo es el estudio de la cultura en sí misma, es decir, delimitar en una unidad social particular cuáles son los componentes culturales y sus interrelaciones de modo que sea posible hacer afirmaciones explícitas a cerca de ellos (García Jiménez, 1994)”.

- Fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, partiendo de una hipótesis sobre el mismo.
- Tendencia a trabajar con datos estructurados y no estructurados.
- Se investiga en un pequeño número de casos.
- El análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario.



“El objeto de estudio es descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo”

“El conocimiento cultural guardado por los participantes sociales constituye la conducta y comunicación social apreciables. Por tanto, una gran parte de la tarea etnográfica reside en explicitar ese conocimiento de los informantes participantes”

“Debido a que el informante (cualquier persona que sea entrevistada) es alguien que tiene el conocimiento cultural nativo, el entrevistador etnográfico no debe predeterminar las respuestas por los tipos de cuestiones preguntadas.”

ETNOMETODOLOGÍA

“la característica distintiva de este método radica en su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas”.

“Realizan estudios etnográficos de las instituciones y procesos sociales sobre la asunción de que las acciones de las personas solo pueden explicarse en referencia al contexto dentro del cual tuvieron lugar. Este tipo de estudios se interesa por cómo los individuos adquieren las perspectivas culturales de sus sociedades y las presentan en el curso de su vida diaria”.

INVESTIGACIÓN –ACCIÓN

“Como la investigación –acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por



ellos; o sea, con el lenguaje del sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en su vida cotidiana”

“Como la investigación – acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos”.

“Como objetivos que se pretenden con la investigación participativa se destaca, por una parte, producir conocimiento y acciones útiles para un grupo de personas; por otra, que la gente se empodere/ capacite a través del proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento”.

“Desde una perspectiva ontológica, se posesiona en una perspectiva relativista, desde la que se considera que aprehendemos la realidad y nuestro conocimiento sobre la misma individual y colectivamente, y por tanto se requiere la participación plena para la creación de conocimientos sociales y personales. Este conocimiento se construye a través de la reflexión sobre la acción de las personas y comunidades. Como consecuencia de este posicionamiento, el resultado de todos estos métodos es un cambio en la experiencia vivida de los que se implican en el proceso de investigación. La articulación de esta nueva forma de conocimiento colectivo a través de lecturas, artículos y libros es de carácter secundario”

3.3 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

3.3.1 DOCUMENTACIÓN- como se construye el marco teórico

- Identificación de la población donde se va a realizar el proyecto investigativo.





- Estudiar a teoría emoción de las palabras a través del lenguaje poético planteado por el poeta Borges.
- Averiguar el plan general de temas de lengua castellana del grado séptimo.
- Analizar la metodología empleada por la profesora Cristina Silva Roper.
- Observar las fortalezas y debilidades que presenta el grupo.

3.3.2 DIAGNÓSTICO:-pasos del diagnóstico – describir como se hizo

Se aplicó un taller diagnóstico donde se logre evidenciar el grado de aprendizaje de los estudiantes y observar sus habilidades y debilidades sobre temas de lengua castellana teniendo en cuenta los estándares.

Taller diagnóstico

1. Elabora un cuento a partir de la siguiente imagen



2. ¿Qué es un poema?

3. El paisaje es el lugar en donde las personas se desplazan y pueden encontrar los recursos necesarios para la vida, entre otros se pueden distinguir paisajes urbanos, paisajes rurales y paisajes agrícolas. La imagen que aparece a continuación representa un ejemplo de paisaje:



LEA EL SIGUIENTE TEXTO

León y el Mosquito

Érase una vez un león, se encontraba muy tranquilo en la selva, cuando un mosquito muy grande decidió hacerle la vida imposible.

"¡No creas que por ser más grande que yo te tengo miedo!", dijo el mosquito desafiando al león, conocido como el rey de la selva.

Luego de esas palabras, el mosquito ni corto ni perezoso, empezó a zumbar le la cabeza al león volando de un lado a otro, mientras que el león buscaba el mosquito como loco.

El león rugía de la rabia ante el atrevimiento del mosquito y a pesar de sus intentos por matarlo, el mosquito lo picaba en diferentes partes del cuerpo, hasta que el león demasiado cansado se derrumbó en el suelo.

El mosquito sintiéndose victorioso, retomó el camino por donde vino. En poco tiempo el mosquito se tropezó con una tela de araña y vencido se vio también.

Moraleja: No existen nunca peligros pequeños, ni tropezos insignificantes.

4. ¿Qué tipo de texto es?

- a) Leyenda
- b) Fábula
- c) Cuento
- d) Mito

5. ¿Cuál es la idea central del texto?

6. ¿Crees que la actitud del mosquito es correcta? Por qué



7. ¿Cuál fue el final del mosquito?

- a) Leyendo un libro
- b) Jugando con el león
- c) Atrapado en una tela de araña
- d) Regreso a su casa

Observo la publicidad



8. ¿Crees que un anuncio publicitario puede ofrecer un producto mágico para solucionar un problema que requiere de mayor esfuerzo?

9. identifique los elementos de comunicación en la siguiente conversación



10. Complete los siguientes datos:

1. Medio de Comunicación:

Características:

✓

✓

Ventaja:

✓

Desventaja:

✓

2. Medio de Comunicación:

Características:

✓

✓

Desventaja:

✓

Ventaja:

✓



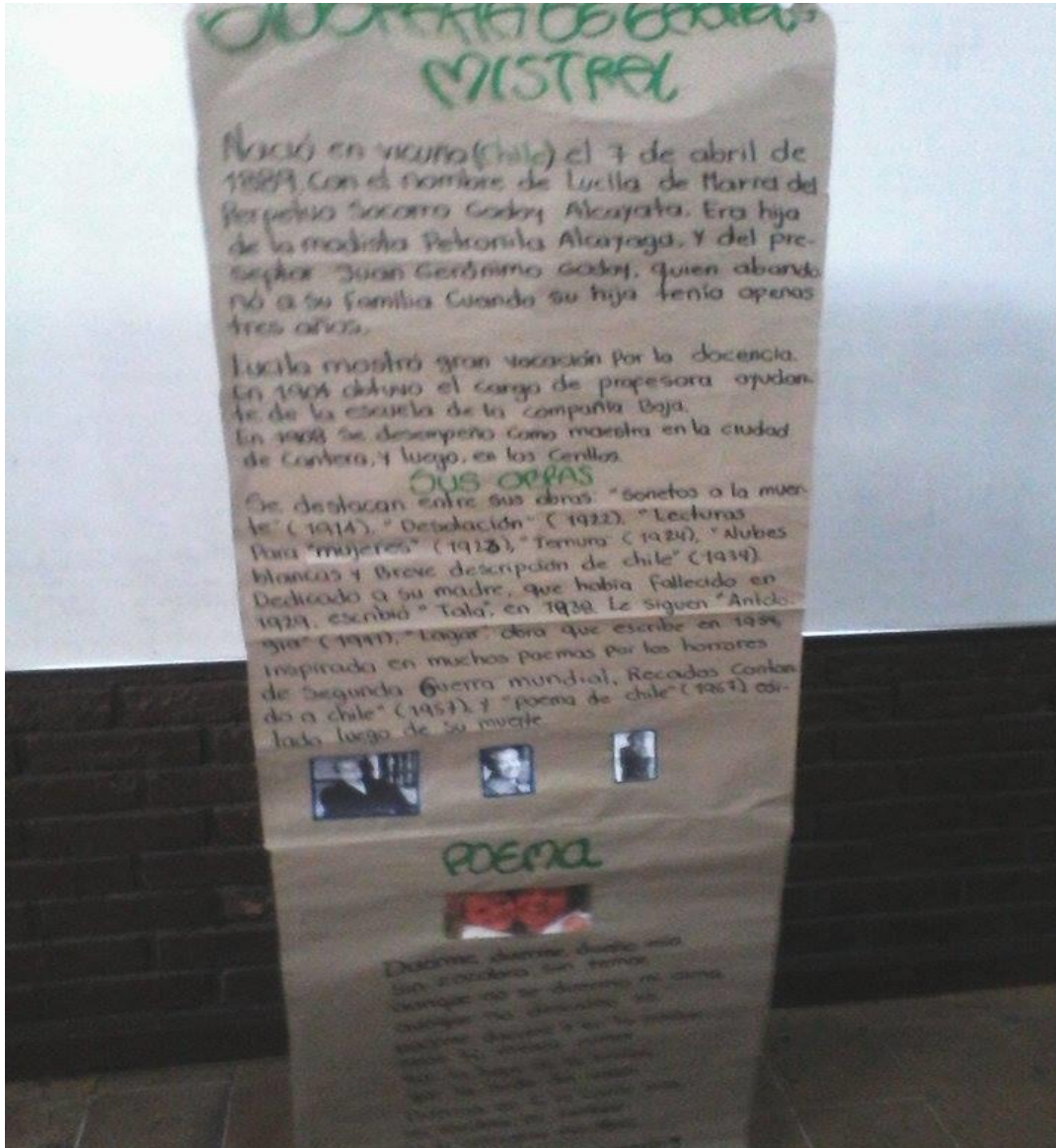
3.3.4 INTERVENCIÓN- EJECUCIÓN DEL PROYECTO: describir

Diseño de las Unidades didácticas de clase o momentos de desarrollo del proyecto de aula.

- Primero se inicia con la guía de observación donde se analice la metodología implementada por la docente Cristina Silva Roperero y la aptitud de los estudiantes en la asignatura de lengua castellana.
- Segundo se elabora un diagnóstico inicial para conocer las falencias y habilidades que presentan los niños del grado séptimo.
- Se realizan clases teóricas sobre el género lírico, tipos de poemas, caligramas y Haikus para profundizar la temática.
- Se realizan exposiciones de poetas y poemas representativos
- Declamaciones de poemas para mejorar la expresión oral en los educandos.
- Película el escritor de cartas para promover el hábito lector en los estudiantes.
- Evaluación final de los temas vistos en clase.

3.3.5 OBSERVACIÓN Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS







¡Estoy comprometido!

Universidad de Pamplona
Pamplona - Norte de Santander - Colombia
Tels: (7) 5685303 - 5685304 - 5685305 - Fax: 5682750 - www.unipamplona.edu.co

Las Princesas incas
Oscar Alfaro S.O.

Retama y Kantuta eran dos
princesas incas secuestradas en
la casa de un español. De la mañana
a la Noche lloraban gotas de soro
sin que nadie se compadeciera de su
dolor.

Paso un niño indígena frente a
Kantuta y esta dijo:

— Oh, tú mi hermano de raza, sá
me de este cautiverio y llevam
a la cumbre de la montaña des
donde podré contemplar el lago
sagrado.

El muchachito era tímido y así

DQS is member of:



Una universidad **incluyente** y **comprometida** con el desarrollo integral



¡Estoy comprometido!

Universidad de Pamplona
Pamplona - Norte de Santander - Colombia
Tels: (7) 5685303 - 5685304 - 5685305 - Fax: 5682750 - www.unipamplona.edu.co

Actividad

Lee el poema. Al finalizar subraya el objetivo

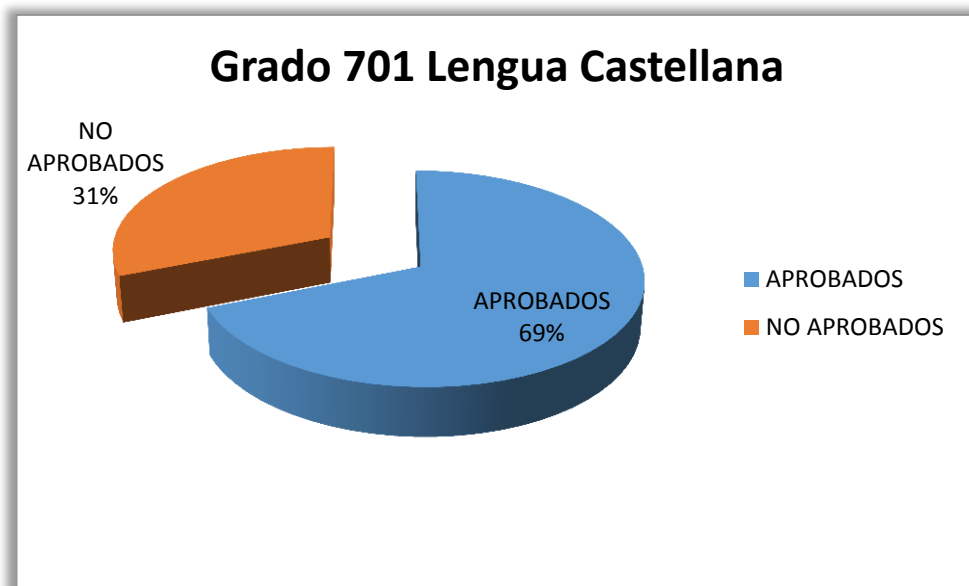
Anoche vi la ~~placida~~ estrellas
en lo azul de cielo X
desde mi ventana pequeñitas
desde mi alcoba bonitas
¡que contentas estoy
Mañana a la escuela ire
a pintar de mil colores
las estrellas que conte
A cada una nombre le ponde
unas grandes, otras pequeñas
en mi libreta dibujare
no me olvide de mi linda maestra
porque regalare
una estrella segunda
con

DQS is member of:



Una universidad **incluyente** y **comprometida** con el desarrollo integral

3.3.6 ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE DATOS



3.3.7 TRIANGULACIÓN DE DATOS.

La poesía o discurso poético (que a menudo se usa como sinónimo de verso para oponerla a la prosa) une a veces la organización métrica a la disposición rítmica y, en esos casos, puede tener una estructura estrófica.

La poesía puede considerarse como una de las artes más antiguas y difundidas. Originalmente unida a la música en la canción.

La incorporación de nuevas formas de construir poesía, como el poema en prosa o la prosa poética.



3.3.8 EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS -ANÁLISIS ESTADÍSTICO-COMPARACIÓN y HALLAZGOS

En las actividades de exposiciones al inicio del proyecto se evidencio en los estudiantes el pánico escénico y falta de argumentación en sus escritos, después de los talleres de socializaciones y dramatizaciones de títeres realizados en clase aumento la participación y el interés de los estudiantes por adquirir buenas notas en sus trabajos, gracias a las dinámicas y actividades recreativas sobre la lírica que desarrollaron el lenguaje poético en los educandos logrando escribir sus propios poemas.

3.3.9 FORMULACIÓN DE CONCLUSIONES

La práctica realizada en la institución educativa Carlos Pérez Escalante fue satisfactoria porque alcance una gran experiencia en el trabajo educativo con los estudiantes de los grados 7 y 10 que me servirán en mi labor como docente de lengua castellana.

- Se observó un aprendizaje significativo del género lírico en el desarrollo de actividades dinámicas que captaron el interés de los alumnos hacia la poesía.
- en el proceso pedagógico realizado con los estudiantes se evidencio un mejoramiento en el momento de participar en clase y en sus redacciones poéticas.
- Aumento la competencia comunicativa en las actividades a través de las exposiciones, declamaciones y canciones interpretadas por los educandos.

3.4 INSTRUMENTOS Y RECURSOS

- Guías
- Fotocopias
- Internet
- Marcadores
- Borrador
- Impresiones

3.5 CRONOGRAMA





DOCENTE EN FORMACIÓN	YERALDINE CASTELLANOS JÁCOME		
Área	Humanidades	Asignatura	Lengua Castellana
Actividades a realizar	Fecha	Recursos	
Observación institucional Solicitar el plan de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Área ✓ Asignatura ✓ Clase ✓ Plan de mejoramiento en Gestión ✓ PEI ✓ Recopilar los datos de los docentes de área de Lengua Castellana: formatos proporcionados por la universidad. ✓ Consultar sobre la misión, visión del colegio. ✓ Completar la guía de observación ✓ Realizar observación de la clase 	20 / 02 /2017 22/02/2017	Documentación Institucional	
Elaborar taller Diagnóstico de séptimos	23/02/2017	Estándares de Lengua Castellana	
Aplicación del Diagnostico	28/02/2017	Taller(fotocopias)	



Investigación y planeación de las actividades didácticas	28/ 02/2017 31/05/2017	Guías Planes de aula Estándares de Lengua Castellana
Desarrollo de las actividades: De declamación de poemas Utilización de las Tics en la elaboración de una página web donde se evidencie los aprendizajes obtenidos sobre el género lírico.	27/02/2017 30/05/2017	Guías Talleres Marcadores Tablero
DIAGNÓSTICO FINAL	30/05/2017	Estándares de Lengua Castellana Evaluación

3.6 PRESUPUESTO

Fotocopias	40.000
Impresiones	20. 000
pasajes	100.000
Internet	20.000
Total	180.000



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

<http://www.bdigital.unal.edu.co/36421/1/37132-159756-1-PB.pdf>

http://www.apoloybaco.com/literatura/index.php?option=com_content&view=article&id=130

<http://mientrascamino4.blogspot.com.co/2009/05/poesia.html>

DQS is member of:



THE INTERNATIONAL CERTIFICATION NETWORK

