

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS
SUPERIORES DE MONTERREY
UNIVERSIDAD VIRTUAL



LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL SEXTO GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS PRESENTADA
COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON ESPECIALIDAD EN HUMANIDADES

AUTOR: FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ
ASESORA: DRA. GRACIELA ALEJANDRINA MURILLO PANIAGUA

MONTERREY, N.L.

MAYO DE 1999.

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL SEXTO GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA

Tesis presentada

por

FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

Ante la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios

Superiores de Monterrey

como requisito para obtener el título de

MAESTRO EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD

EN

HUMANIDADES

Mayo, 1999

EPIGRAFE

Los pensamientos, emociones, ideas y sentimientos
se siembran en el corazón, su fruto florece
a través de la palabra escrita y su madurez es
la expresión en la obra literaria.

Francisco Hernández Ortiz

RESUMEN

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL SEXTO GRADO DE
EDUCACION PRIMARIA

MAYO, 1999

FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

Dirigida por la Doctora Graciela Alejandrina Murillo Paniagua

La investigación educativa es una de las necesidades del sistema educativo nacional porque a través de ella se generan propuestas y alternativas que innovan la práctica pedagógica.

Esta investigación se realizó recuperando las necesidades básicas de aprendizaje de las competencias literaria y comunicativa. La justificación se sustentó en que la educación primaria es potenciadora de habilidades lingüísticas y comunicativas, para lograr lo anterior, la literatura puede ser un medio que ayude al desarrollo de dichas habilidades. Esto significa que los alumnos construyan una competencia literaria en donde la lectura sea la herramienta que desarrolle los procesos cognitivos y lleven a los alumnos al incremento de sus habilidades.

Las competencias comunicativa y literaria entendidas como un conjunto de capacidades para analizar y comunicarse con sus semejantes.

Este trabajo fue un estudio de carácter exploratorio y descriptivo, se conocieron los intereses y los conocimientos en cuanto al hecho literario tenían niños y niñas de sexto grado de 16 escuelas primarias públicas ubicadas en la periferia de la ciudad capital del Estado de San Luis Potosí. La información fue

contrastada con los contenidos curriculares del Plan y Programas de Estudio de este grado.

Las aportaciones de los sujetos objeto de estudio, llevaron a especificar las siguientes conclusiones:

Los niños y niñas prefieren leer leyendas más que cuentos. Leen, fuera de la escuela, historietas y *cómics*, pero no descartan el cuento.

En cuanto al desarrollo de la escritura los alumnos la practican porque se lo piden sus profesores; reconocen que cuando se les da libertad de hacer sus propias producciones, sienten gusto y emoción, porque por fin van a poder comunicar lo que ellos sienten. Les gusta que los adultos les lean poesías y/o cuentos, siempre y cuando sea con emotividad y sentimiento.

Los alumnos están conscientes de que la literatura desarrolla la lectura y que ésta les facilita otros conocimientos. Quienes la han practicado con mayor frecuencia, han mejorado su habilidad lectora.

En el caso de los profesores están de acuerdo que la literatura desarrolla la capacidad comunicativa, pero les preocupa cómo enseñarla. Aunque también reconocen que es poco el tiempo que le destinan a la semana. Finalmente aceptan que la lectura de la obra literaria es un recurso que les ayuda en su realización personal y profesional.

En cuanto al análisis del programa, existe una distribución y un equilibrio entre los contenidos de cada uno de los géneros literarios, éste hace énfasis en el desarrollo de la lectura y uso del Rincón de lecturas.

Como conclusión de todo lo anterior esta investigación permitió indagar y fundamentar la enseñanza de la literatura, la cual dio origen a la construcción de una propuesta didáctica para ser aplicada en el sexto grado de educación primaria, apoyada en una fundamentación psicopedagógica constructivista, en cuanto a lo epistemológico se sustenta en el enfoque comunicativo y funcional. En dicha propuesta están incorporados los intereses y experiencias previas de los niños, así como las situaciones comunicativas.

La aportación que se hace en este trabajo es un compromiso profesional y que se pone a consideración de todos aquellos profesionales interesados en este campo del conocimiento.

ÍNDICE

PÁGINA DE FIRMAS.....	ii
EPÍGRAFE.....	iii
RESUMEN.....	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	vii
ÍNDICE DE TABLAS	xi
INTRODUCCIÓN.....	xii
1. CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Tema de investigación.....	1
1.2. Justificación.....	7
1.3. Ubicación disciplinar y contextual.....	9
1.4. Estudios análogos.....	10
1.5. Planteamiento y delimitación del problema.....	14
1.6. Objetivos.....	16
1.7 Preguntas de investigación.....	17
2. CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	
2.1. La literatura.....	18
2.2. Los Géneros literarios.....	21
2.2.1. La Épica.....	23
2.2.1.1. Lenguaje narrativo.....	23
2.2.1.2 Concepto de ficción.....	23
2.2.2. Construcción narrativa.....	24
2.2.2.1. El texto.....	25

2.2.2.2. Plano extratextual.....	25
2.2.2.3. Elementos del contexto.....	25
2.2.3. Instancias del proceso narrativo.....	26
2.2.4. Comunicación Narrativa.....	29
2.2.4.1 Escritor y autor.....	29
2.2.4.2. Personajes.....	30
2.2.4.3 Tiempo.....	31
2.2.4.4. Espacio.....	32
2.2.5. Género Dramático.....	32
2.2.5.1. Realidad dramática.....	33
2.2.5.2 Universo dramático.....	34
2.2.5.3 Los personajes los personajes dramáticos.....	35
2.2.5.4 La situación.....	36
2.2.5.5 La representación.....	36
2.2.6 Género Lírico.....	38
2.2.6.1 Componentes temáticos formales.....	38
2.2.6.2 El verso como estructura formal lingüística.....	39
2.3. Didáctica de la lengua y la literatura.....	40
2.3.1. La enseñanza de la literatura en la educación primaria.....	42
2.3.2 Los géneros literarios en la educación primaria.....	45
2.3.3. El desarrollo de la competencia literaria en la educación primaria	46

2.4.El enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua y la Literatura.....	48
2.4.1. Estructuralismo.....	49
2.4.2. Gramática generativa.....	50
2.4.3. Enfoques pragmáticos.....	51
2.4.4. Lingüística del texto.....	53
2.5. Enfoque didáctico.....	54
2.5.1. El constructivismo: cómo se producen los aprendizajes.....	55
2.5.2. Las intenciones educativas.....	57
2.5.3. Los contenidos.....	58
2.5.4.Las estrategias de enseñanza y aprendizaje.....	59
2.5.5. Las actividades en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.....	60
2.6. La evaluación	61
2.6.1. Evaluación diagnóstica.....	64
2.6.2. Evaluación formativa.....	65
2.6.3.Evaluación sumativa.....	65
2.6.4. Evaluación holística.....	67
3. CAPÍTULO III METODOLOGÍA	
3.1 Tipo de investigación.....	69
3.2 Orientación teórica.....	70
3.3 Elección de la muestra.....	71
3.4 Diseño de los instrumentos.....	72

3.5 Recopilación de los datos.....	74
3.6 Procesamiento de la información.....	75
3.7 Interpretación de los datos.....	77
3.7.1 Análisis e interpretación de los y instrumentos aplicados a alumnos.....	78
3.7.2 Análisis e interpretación de los instrumentos aplicados a los profesores.....	97
3.7.3 Análisis de los contenidos curriculares del eje de la recreación literaria en sexto grado de la educación primaria.....	117
3.8 Resultados obtenidos de la investigación.....	119
4. CAPÍTULO IV PROPUESTA DIDÁCTICA	
4.1 Contexto socio-cultural.....	126
4.2 Contexto comunicativo escolar.....	127
4.3 Proceso áulico.....	128
4.4 Situaciones comunicativas en el desarrollo de la competencia literaria.....	128
4.5 Estrategias de aprendizaje.....	131
4.6 Criterios para la selección de obras para los niños y niñas del sexto grado de la educación primaria.....	140
4.7 Evaluación de situaciones comunicativas	140
5. CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y/O SUGERENCIAS	
5.1. Conclusiones.....	143
ANEXO 1 Relación de escuelas primarias encuestadas.....	152

ANEXO 2 Instrumento aplicado a profesores.....	154
ANEXO 3 Instrumento aplicado a los niños y las niñas	158
ANEXO 4 Contenidos del eje de la recreación literaria.....	161
BIBLIOGRAFÍA.....	148

ÍNDICE DE TABLAS

1. Competencia literaria.....	48
2. La evaluación del aprendizaje.....	67
3. Concentración de datos.....	77
4. Libros y lecturas lecturas leídas por los niños.....	82
5. Autores preferidos por los profesores.....	114
6. Libros del Rincón de Lecturas.....	115
7. Triangulación de los resultados.....	120
8. Modelo de estrategia didáctica.....	132
9. Actividades recomendadas para el desarrollo de la competencia literaria.....	135
10. Propósitos y Desarrollo de actividades.....	137

INTRODUCCIÓN

Una de las satisfacciones de todo hombre es alcanzar sus metas; pero también es un reconocimiento al esfuerzo y tenacidad que emprende en cada tarea buscando siempre, elevar la calidad y desarrollo profesional.

En el caso de la docencia, la tenacidad y el esfuerzo por perfeccionar la práctica docente es una responsabilidad social de todo profesional de la educación. Las estrategias para la formación continua es un reto que involucra intereses personales y profesionales de quien busca indagar en el campo educativo. Su conclusión deberá traducirse en propuestas de solución ante los problemas de la educación.

Como una respuesta al deseo y perfeccionamiento de la práctica docente se construyó este trabajo de investigación, con el propósito de analizar la enseñanza de la literatura en el sexto grado de educación primaria.

Como primera parte se hizo una recuperación empírica de la práctica docente. Esto permitió hacer un planteamiento del problema en un contexto determinado: en 16 escuelas primarias públicas que se ubican en la periferia de la ciudad capital del Estado de San Luis Potosí. La importancia de este trabajo se fundamenta en la necesidad de que los niños y las niñas de sexto grado de educación primaria desarrollen habilidades lingüísticas como: leer, escribir, hablar y escuchar. Ante lo anterior, el eje de la recreación literaria de la enseñanza del español puede convertirse en un elemento potenciador del desarrollo de dichas habilidades, para lo cual se requiere que los niños y las niñas interactúen con la obra literaria.

Al reflexionar sobre la enseñanza de la literatura en la escuela primaria se encontró que es un tópico que se aborda esporádicamente en los contenidos del español, por tanto su riqueza didáctica se ve mermada y segmentada para un desarrollo de la competencia literaria y comunicativa. Lo cual, obligó a especificar pautas para el desarrollo de la investigación: cómo diseñar una metodología constructivista para la enseñanza de la literatura que desarrolle la competencia literaria desde un enfoque comunicativo en los alumnos del sexto grado. Este objetivo permitió definir las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles serán los elementos comunicativos que se tendrán que recuperar para el desarrollo de una competencia literaria y comunicativa? ¿cuáles son las causas por las que en el aula no se trabajen con frecuencia los contenidos del eje de la recreación literaria? ¿cuáles son los componentes de una metodología constructivista para la enseñanza de la literatura en el sexto grado de educación primaria?

Con base en lo anterior, se reconoció que para desarrollar la competencia literaria y comunicativa en el aula se requiere de la recuperación de las experiencias previas de los alumnos. Para este fin, se diseñaron instrumentos específicos para ser resueltos por los niños y niñas y por docentes.

La segunda parte del proceso de esta investigación fue la de profundizar en los paradigmas teóricos de la enseñanza de la literatura en la educación primaria. La orientación teórica que subyace en este trabajo es la del enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua y la literatura. En cuanto a lo pedagógico se retomaron los principios psicopedagógicos del constructivismo.

La tercera parte corresponde a la metodología que se utilizó en la investigación con características de exploratoria y descriptiva. Las preguntas de investigación enunciadas en los párrafos anteriores fundamentaron el diseño y aplicación de los instrumentos. Los resultados obtenidos fueron de tres fuentes: de niños, de niñas, de profesores y profesoras de sexto grado respectivamente, en las escuelas encuestadas y la recuperación del análisis realizado al plan y programas de sexto grado de educación primaria en el eje de la recreación literaria. Estas tres fuentes dieron origen a una triangulación que refleja los intereses y necesidades de los participantes en la investigación.

La cuarta parte, como una aportación derivada del proceso de investigación, fue la construcción de una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura en el sexto grado de educación primaria. Este trabajo permitió construir y reconstruir conocimientos que facilitarán en lo sucesivo la enseñanza de la literatura como alternativa didáctica para desarrollar la competencia comunicativa y literaria de los niños del sexto grado de la educación primaria.

Finalmente la quinta parte la integran las reflexiones generales a manera de conclusiones y sugerencias de todo este proceso de investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Tema de investigación

¿ Cómo diseñar una metodología constructivista para la enseñanza de la literatura desde un enfoque comunicativo en la escuela primaria ?

Cuando se construye un trabajo de investigación una de las primeras condiciones que se establecen para clarificar la posición teórica es la definición de los conceptos centrales de esta investigación, por tanto es obligado especificar en esta parte los conceptos sustantivos de dicho trabajo, así tenemos :

Diseñar se traduce como “ integrar, delinear, descripción o construcción de un bosquejo” (World Educational Guild, Baber, 1991, p. 612). En este caso la idea de diseño se entiende como una construcción basada en principios didácticos, es decir “ el diseño incorpora la condición de ser una propuesta tentativa singular para cada contexto, para unos alumnos, apoyado en principios interpretables y abiertos “ (Gimeno Sacristán, 1992, p. 240).

En el caso de este trabajo el término de diseño deberá entenderse como la acción de planificar la práctica docente, atendiendo a los procesos de enseñanza; de manera particular con la enseñanza de la literatura.

Por metodología se entiende “ la ciencia del método” (World Educational Guild, Baber, 1991, p. 1151). Y método significa “ modo de decir o hacer con orden una cosa. Procedimiento que se sigue en las ciencias, para hallar la verdad y enseñarla; es de dos maneras; analítico y sintético. Conjunto de procedimientos

que utiliza el estudioso para alcanzar la verdad" (World Educational Guild, Baber, 1991, p. 1151).

Ante esto, el término metodología que aquí se utiliza es el de sucesión de pasos sistematizados apegados a los principios didácticos de la enseñanza, que le permitan al alumno desarrollar su competencia literaria y comunicativa a través del disfrute de la literatura.

El fenómeno constructivista integra varios conceptos (Coll, 1986; 1990; Coll, Martín, Mauren; Miras Onrubia, Solé y Zabala, 1993) como son " esquemas de conocimiento, nivel de desarrollo, conocimientos previos, aprendizaje significativo, etc,". (Mauri, Solé Del Carmen y Zabala, 1990, p. 67). Todo esto se articula con la construcción de conocimientos por el alumno y la escuela es potenciadora de ello.

El constructivismo en " la enseñanza tiene que ayudar a establecer tantos vínculos sustantivos y no arbitrarios entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos como permitan la situación "(Zabala Vidiella, 1995, p. 36); es decir debe partir de los marcos referenciales de los alumnos vinculándolos con el entorno contextual en que se desempeñen los escolares.

Zabala (1995, p. 36) menciona que " en la concepción constructivista, el papel activo y protagonista del alumno, no se contrapone a la necesidad de un papel igualmente activo por parte del enseñante". La anterior afirmación comprueba la importancia de la función del profesor en el proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje; y cómo éstos conforman un proceso activo e interdependiente.

En este trabajo, el constructivismo se toma como una posibilidad psicopedagógica para recuperar las experiencias previas que tienen los alumnos respecto a la literatura; y que éste le ayude a acceder a una mejor competencia literaria y comunicativa, el cómo lograrlo es uno de los objetivos de este trabajo.

¿ Cuáles serían los pasos para lograr una enseñanza de la literatura que desarrolle su competencia literaria comunicativa ? Es también otra respuesta que tendremos que buscar a lo largo de este trabajo; y los principios del constructivismo ayudarán en el diseño de una metodología que cubra éstas expectativas.

Lo anterior nos obliga a definir el significado de enseñanza como “ una acción predefinida, compleja: impredecible, multidimensional, simultánea; indeterminada (Martín Pérez, 1997, p. 14). Y acción que se entiende como “ el análisis que a posteriori se realiza sobre las características y procesos de la propia acción” (Schon 1983 citado en Martín Pérez 1997, p. 16).

Articulando ambos planteamientos, la enseñanza es la acción fundamental que realiza el profesor en el proceso áulico, es decir; él planea, orienta, propone, guía la toma decisiones, etc., basado en una posición práctica y racional; por eso se convierte en una acción compleja, porque no solamente se toman en consideración los procesos áulicos, sino que también adquieren cosmovisiones sociales “ tenemos que aceptar o no el papel que podemos tener en el crecimiento y valorar, si nuestra intervención es coherente con la idea que tenemos de la función de la escuela y por consiguiente de nuestra función social como enseñantes” (Zabala, 1995, p.27).

De allí que la enseñanza es una acción apoyada en conocimientos teóricos. Para el caso de este trabajo, lo antes expuesto lo fundamenta y fortalece con la concepción constructivista de la enseñanza que expresa Zabala (1995, p. 34) " parte de la complejidad intrínseca de los procesos de enseñar y aprender y, al mismo tiempo, de su potencialidad para explicar el crecimiento de las personas". La concepción que aquí se aborda de enseñanza deberá atender a los procesos lógicos de construcción del conocimiento y apegarse a los principios didácticos que la rigen.

Otro concepto presente es este tema; objeto de estudio, es el referido a la literatura.

La literatura " se entiende como un arte bello, que emplea como instrumento la palabra. Suma de producciones de conocimientos adquiridos con el estudio de las producciones literarias " (World Educational Guild, Baber, p.1059).

En la literatura se manifiestan ideas, pensamientos, emociones; es un instrumento de comunicación entre quien genera la obra y quien la lee. Es un arte que manifiesta expresiones y cosmovisiones del autor, no sólo del autor, sino que se conjugan los distintos estados de ánimo del ser humano, es por eso que ésta se convierte en un instrumento de comunicación.

" Para los lingüistas, la literatura es un hecho de lengua, un producto literario hecho de y con la lengua, para los psicólogos, es un producto de la mente humana; para los sociólogos un producto social " (Jaural de Pou Pablo, et. al, 1993, p. 189).

En educación, la literatura es una fuente de expresiones lingüísticas, simbólicas, de pensamiento, etc., pero de manera determinante una función educativa y pedagógica porque instruye , comunica " enriquece el saber humano evoca y entretiene" (Bonet Sánchez, 1991, p. 736).

Con base en lo anterior, la literatura no se pretende abordar como una mera traducción del significado literario, objeto semiótico o meramente como objeto lingüístico, antes, por el contrario, se buscará sacar el sentido didáctico que ambas posturas puedan tener y llevar a los estudiantes a una mejor competencia comunicativa.

En el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura; un enfoque actual que recupera los aportes de las ciencias del lenguaje como la pragmalingüística, sociolingüística, psicolingüística, etc., es el enfoque comunicativo cuyos postulados buscan lograr en el hablante una competencia comunicativa que incluya la literaria.

Ante esto a la escuela le interesa la posibilidad didáctica que puede propiciarse al recuperar la competencia comunicativa de niños y niñas. Por competencia comunicativa se entiende al " conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo-lingüístico, sociolingüístico, estratégico y discursivo, que el hablante / oyente / escritor / lector/ " (Lomas; Osoro y Tusón,1997, p. 15) pone en práctica para comprender y producir discursos de acuerdo a un determinado contexto.

Por competencia literaria se entiende al desarrollo de " habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes" (Cassany, 1994, p. 488), esto implica que se

establezca una relación obra - lector que permita la “ comprensión de las convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen sustancialmente diferente de los textos escritos funcionales y la apreciación de su valor significativo y estético “ (Cassany, 1994, p. 488).

La concepción que se asume de competencia literaria y comunicativa será la que guíe este trabajo, en el entendido de que el enfoque comunicativo es “ una vía que puede ayudar didácticamente a evocar y convertir en realidad las capacidades expresivas de los alumnos de potenciar su competencia comunicativa “ (Lomas, 1997, p. 67) y literaria para que sean capaces de expresar con propiedad sus producciones lingüísticas.

Este trabajo se dirige a la educación primaria. Es en este nivel de la educación básica en donde se establecen las bases para la adquisición de la lectura y escritura, para que en lo sucesivo se convierten en herramientas que fungen como vías para desarrollar habilidades intelectuales. Por añadidura la adquisición de nuevo conocimiento. La literatura puede ayudar a desarrollar la expresión escrita al impulsar habilidades de escritura y lectura.

Por otro lado la literatura cultivada en los niños y niñas de educación básica facilitará el desarrollo actitudinal hacia esta arte. Sin embargo no basta tener una intención, sino es necesaria una fundamentación epistemológica, sociológica, psicológica y didáctica para que desde el aula se potencie el gusto por lo literario. Si se logra incidir en los alumnos de este nivel educativo, uno de los fines de la educación primaria se estará logrando a través del desarrollo de habilidades intelectuales y comunicativas.

1. 2 Justificación del tema

El t3pico que es objeto de estudio es de inter3s personal, debido a que es parte de las necesidades educativas de los ni3os y las ni3as mexicanos, la ense3anza de la literatura, apoyada en una fundamentaci3n te3rica, es una necesidad profesional. Si fundamentamos la ense3anza sustentada en los intereses de los alumnos, se estar3 cubriendo una de las metas de la educaci3n primaria: ser capaz de dominar habilidades lingüísticas que le permitan comunicarse con sus semejantes.

En un an3lisis respecto a la ense3anza de los programas de Espa3ol, se encontr3 que el eje de la recreaci3n literaria es endeble; no en su contenido, sino en una did3ctica que explique y guíe la ense3anza y el aprendizaje del hecho literario en la escuela primaria. Cosa que no sucede con la did3ctica para trabajar los dem3s ejes: la reflexi3n sobre la lengua, lengua hablada y lengua escrita. El aportar una metodología constructivista de la ense3anza de la literatura perfeccionar3 el desempe3o docente en este campo disciplinario.

Este estudio adquiere importancia porque es un tema de actualidad, ya que se apoya en un marco te3rico en el que se suscribe la ense3anza de la lengua en educaci3n b3sica; sin embargo, existe poca informaci3n que explique la ense3anza de la literatura bajo el enfoque comunicativo y funcional. Los aportes ayudarán a potenciar las competencias comunicativas del sujeto, como: leer, hablar, escribir y escuchar, asimismo sus resultados repercutirán en la calidad de la educaci3n porque se potenciarían habilidades lingüísticas y comunicativas,

que finalmente son herramientas e instrumentos para la adquisición de otros conocimientos.

Podemos decir que es novedoso: no se contrapone con otros estudios basados en el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la literatura, ya que no existen estudios a este respecto que especifiquen con claridad el proceso didáctico en el que pueden participar los niños y las niñas del sexto grado de educación primaria.

Adquiere originalidad porque es un producto que se ha construido en esta primera parte, recuperando la experiencia de la práctica docente propia, además de que está dirigido a un contexto determinado, cuyos protagonistas tienen características específicas, por tanto es original.

Este trabajo se desarrolló en 16 escuelas primarias con niños y niñas de sexto grado, así como los 30 profesores de los grupos respectivos. Esto se conjugó con la experiencia docente que se ha tenido en este nivel educativo.

La viabilidad de construir una metodología que apoye la enseñanza de la literatura, adquiere una funcionalidad teórico-práctica debido a que primero se analizan las experiencias previas que como docente se ha adquirido a lo largo de diez años en este campo. Segundo se conjugaron los aportes teóricos de las ciencias del lenguaje. Tercero se diseñaron acciones concretas que potencian la competencia literaria y comunicativa a través de la interacción con la obra literaria.

Finalmente si la escuela elemental logra incidir en el desarrollo de habilidades lingüísticas como son la escritura y lectura a través de la literatura

qué mejor oportunidad para que por medio de procedimientos didácticos adecuados se mejore la competencia comunicativa y niños y niñas puedan expresar con mayor claridad su pensamiento.

1.3 Ubicación disciplinar y contextual

El tema objeto de estudio que nos ocupa forma parte del currículo de la educación básica (educación primaria y educación secundaria), en la asignatura de Español.

Dicha asignatura está integrada por “ cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria, reflexión sobre la lengua” (Plan y Programas, 1993, p. 20)

Para este trabajo el tópico se ubica en el eje de la recreación literaria. Principalmente se orienta a que el alumno adquiera “ placer de disfrutar los géneros de la literatura y el sentimiento de participación y de creación que despierta la literatura y que los niños deben descubrir a edad temprana “ (Plan y Programas, 1993, p. 28).

Este eje busca que el alumno “ analice, trama, formas y estilos; se coloque en el lugar del autor y maneje argumentos, caracterizaciones, expresiones y desenlaces, al mismo tiempo , se estimulará a los alumnos para que realicen sus propias producciones literarias” (Plan y Programas, 1993, p. 27).

De este modo se busca que los niños y las niñas adquieran el gusto por la literatura; esto implica que su uso se base en situaciones comunicativas para que se logren tales fines. Es por ello que se requiere de un conocimiento conceptual, didáctico y comunicativo de la literatura por parte del profesor para poder acceder

a cubrir los propósitos de la recreación literaria en los alumnos de la educación primaria.

Considerando que la educación básica comprende la educación primaria y secundaria, y cubrir totalmente el trabajo de la recreación literaria en los dos niveles con sus respectivos grados, provocaría una dispersión de información, aunado con las limitantes del tiempo y recursos humanos, es por eso que se ubica solamente en el sexto grado de la educación primaria.

El eje de la recreación literaria busca que se adquieran conocimientos, habilidades y actitudes respecto a “ descripciones de textos narrativos de las tradiciones y fiestas populares, elaboración de propuestas para organizar eventos artísticos y culturales en la escuela” (Plan y Programas, 1993, p. 44).

La referencia contextual la constituyen 16 escuelas primarias que se localizan en la periferia de la ciudad capital del Estado de San Luis Potosí.

Recuperando lo anterior podemos decir que ésta es la ubicación disciplinar y contextual de este trabajo.

1.4 Estudios análogos

Indagando en este objeto de estudio, encontramos que la enseñanza de la literatura en la educación básica tiene como antecedentes varios estudios que van a ser resultante de la evolución de las ciencias del lenguaje.

Como una de las referencias teóricas, tenemos el coloquio sobre la enseñanza de la literatura en 1969 en donde Tzvetan Todorov decía “ no hay a mi modo de ver respuesta absoluta y simple a esta cuestión. En cambio hay muchas respuestas parciales; determinadas por el contexto particular en el cual se sitúa la

Esta página no está disponible

Este mensaje se intercala en los documentos digitales donde el documento original en papel no contenía esta página por algún error de edición del documento.

Al momento los creadores de este documento no han localizado esta página.

Preguntas frecuentes:

¿Qué puedo hacer?

Ten por seguro que hemos informado al creador original del documento y estamos intentando reemplazar esta página.

¿Quién convierte estos documentos a formato digital?

Esta tarea se realiza por un grupo de personas que laboran en el proyecto de Biblioteca Digital. Nos esforzamos por convertir documentos originales a una versión digital fidedigna y comunicar a los creadores del documento original de estos problemas para solucionarlos. Puedes contactarnos visitando nuestra página principal en:



<http://biblioteca.itesm.mx>

docente tenga un " conocimiento suficiente de lo que la teoría o teorías literarias puedan aportarnos para dar una mayor seguridad y hacer más informada nuestra respuesta personal que la práctica docente nos plantea a diario "(González Nieto, 1993, p. 15). Sin embargo, no basta para enseñar literatura, porque son factores epistemológicos, estéticos, didácticos, pedagógicos, etc., los que intervienen en un momento determinado.

No pretendo, reitero, desvirtuar a la teoría literaria, le doy su lugar e importancia, pero sí asumo la posición de la literatura como un fenómeno comunicativo y " éste es uno de los motivos por lo que en la actualidad, se ha producido un giro en el que se da gran coincidencia; por encima de diferentes escuelas de considerar a la literatura como un tipo de discursos con una función específica" (Reyes, 1991, p. 86). Esta orientación tiene relación con la tendencia actual de los enfoques pragmático y comunicativo de los estudios del lenguaje.

Lo anterior nos lleva a sostener que la enseñanza de la literatura no debe circunscribirse a meros esquemas formales. Por tanto " sustituir una teoría del texto literario por una teoría de la comunicación literaria, en la que lo literario no se decide en el terreno de las propiedades retórica-elocutivas, sino en el uso que del lenguaje común hacen los participantes en esa modalidad de la comunicación que es la literatura " (Pozuelo, 1992, p. 123).

Esta afirmación ha obligado a los estudiosos a definir la función comunicativa de la literatura; González Nieto (1993, p. 18) considera " que la tendencia general es identificarla con la ficción, con un tipo de discurso que son pseudoactos de habla, en este planteamiento le dan una importancia considerable

al contexto y modelos sociales de la realidad". También se considera que un texto adquiere connotaciones literarias y no literarias, Lázaro (1986, p. 89) al respecto dice " que un texto con ciertas propiedades, funcione o no como un texto literario, depende de las convenciones sociales e históricas que pueden variar con el tiempo y la cultura de los receptores". Esto significa que un texto literario puede tener varias funciones comunicativas y no solamente el mero contenido formal.

Entonces ¿ cómo sabemos que un texto adquiere el rango de literario? . Para dar respuesta a lo anterior se introduce el concepto de competencia literaria " adaptado a lo pragmático de competencia comunicativa" (Hymes, 1984, p. 45). En la competencia literaria es imprescindible el conocimiento teórico, y aquí la teoría literaria apoya al profesor.

En los estudios actuales el enfoque comunicativo ofrece posibilidades didácticas que obligan a los profesores a replantear esquemas didácticos, así tenemos que " enseñar literatura posiblemente sea, ante todo contribuir al desarrollo de la competencia lectora, literaria de nuestros alumnos. Esto no quita importancia a los aspectos formales" (González,1993, p.17). La escuela debe buscar situaciones comunicativas, que impulsen el gusto por la literatura además de posibilitar reflexionar sobre la lengua, más que enseñar conceptos carentes de significado descontextualizados de la realidad comunicativa de los niños y las niñas.

Esta última aportación de Luis González expresa la posición actual respecto a la enseñanza de la literatura.

Sin embargo, existen solamente planteamientos teóricos susceptibles de ser modificados o enriquecidos con las propuestas didácticas, pero pocos son los estudios para el nivel educativo que aquí se propone.

En el caso de la escuela primaria los estudios que hacen aportes al respecto son los del Ministerio de Educación Español que desde mediados de la década de los ochenta han venido generando propuestas concretas de este tema. En el caso de México en 1993 se introdujo el enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza del español, sin embargo, no existen investigaciones que recuperen esta experiencia.

Finalmente un enfoque comunicativo en la enseñanza de la literatura debe concebir la competencia literaria, como parte de la competencia comunicativa, que lleve a los alumnos a saberes retóricos, expresivos, pero sobre todo comunicativos, además de conjugarse con las habilidades de hablar, escribir, leer y escuchar. Punto medular de este trabajo.

1.5. Planteamiento y delimitación del problema

La investigación se realizó en 16 escuelas primarias que se ubican en la periferia de la ciudad capital de San Luis Potosí. Estas escuelas pertenecen al sistema educativo transferido, antes federal, son instituciones educativas públicas a ellas acuden niños y niñas de distintos estratos sociales: principalmente de la clase media y baja. Esta clasificación está dada con base en los ingresos económicos de cada una de las familias las cuales se constataron en la fichas acumulativas de los alumnos y alumnas.

La referencia contextual donde se ubican las escuelas primarias, es la periferia de la ciudad capital. La conforman colonias que carecen de algunos de los servicios indispensables como son drenaje y agua potable. En algunas de ellas el único centro cultural es la escuela primaria. Sin embargo, tienen una intercomunicación con el centro de la ciudad.

Todas las escuelas son de organización completa, tienen: director, subdirector, personal docente para cada uno de los grupos y personal de apoyo y asistencia a la educación.

La preocupación de profesores y padres de familia es que los niños y las niñas adquieran los contenidos básicos de la educación primaria y uno de los medios para lograrlo es a través de la lectura y la escritura, ya que éstas son herramientas que facilite la adquisición de otros conocimientos. En este caso, la literatura puede convertirse en un medio para que los contenidos básicos de la educación primaria sean asimilados. Su trascendencia radica en la mejora de la calidad de la educación y el desarrollo personal de cada niño y niña de estas escuelas primarias.

Dar respuesta al problema planteado permitirá integrar los aspectos lingüísticos que hagan del alumno, un sujeto capaz de adquirir una competencia comunicativa y literaria y de este modo pueda interactuar con su contexto social, en caso contrario su posición de sujeto social se vería disminuida. Ya que la adquisición y consolidación de la lengua le permite al alumno apropiarse de otros conocimientos.

Para el profesor de educación básica el uso de una metodología adecuada le permitirá superar las posibles vaguedades didácticas y podrá integrar el eje de recreación literaria al trabajo áulico, como una opción didáctica que lo lleve al estudio íntegro del español, y que a su vez adquiriera el dominio de las habilidades lingüísticas.

El desarrollo de las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar, se convierten en instrumentos para la adquisición de nuevos conocimientos. Las deficiencias en éstas hacen que el alumno se encuentre en desventaja.

Al apoyar una iniciativa del nivel de educación básica, se estará atacando un problema de origen en cuanto al desarrollo de habilidades lingüísticas y por tanto, reeditaré su rendimiento académico de niños y niñas de sexto grado de educación primaria.

Con base en lo anterior y buscando generar una alternativa de solución se realizó el siguiente planteamiento:

¿ Cómo diseñar un metodología constructivista de la enseñanza de la literatura que desarrolle la competencia literaria y comunicativa en los alumnos del sexto grado de educación primaria ?

1.6 Objetivos

- Conocer los elementos comunicativos que intervienen en el desarrollo de la competencia literaria y comunicativa en los niños y niñas de sexto grado de educación primaria para proponer una metodología constructivista para la enseñanza de la literatura.

1.7 Preguntas de investigación

¿ Cuáles serán los elementos comunicativos que se tendrán que recuperar para el desarrollo de una competencia literaria y comunicativa ?

¿ Cuáles son las causas por las que en el aula no se trabajen con frecuencia contenidos del eje de la recreación literaria ?

¿ Cuáles son los componentes de una metodología constructivista para la enseñanza de la literatura en el sexto grado de educación primaria ?

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Este capítulo contiene la fundamentación teórica en el que se sustenta el objeto de estudio: la enseñanza de la literatura en el sexto grado de educación primaria.

Los contenidos versan sobre los distintos tópicos que la conforman: la literatura, los géneros literarios, el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua y la literatura; finalmente se hace la sustentación de un modelo didáctico que explica y fundamenta la enseñanza de la literatura.

2.1 La literatura

La literatura como arte, expresa lo más profundo del hombre; no sólo lo emotivo, sino también es reflejo de la creación y evolución del pensamiento, porque la obra literaria es resultado de la combinación del pensamiento y la palabra.

La literatura educa, entretiene, recrea; quienes tienen la oportunidad de interiorizar en ella, sea creando o leyendo, están construyendo distintas cosmovisiones y esto sólo se logra cuando se tiene un encuentro con ella.

Es la escuela en donde la literatura se convierte en un instrumento comunicativo que bajo criterios didácticos puede ayudar a los alumnos a desarrollar su sensibilidad y crear sus propias ideas; además de desarrollar el gusto por la lectura, se pueden incrementar las habilidades lingüísticas y comunicativas de los niños y las niñas desde la educación primaria.

A continuación se hace un análisis teórico conceptual de la literatura utilizada con fines didácticos en la educación primaria.

Para los " lingüistas la literatura es un hecho de lengua, un producto literario hecho de y con la lengua" (Jaural,1993, p. 189). Es decir para crear y plasmar la sensibilidad se utiliza la palabra como expresión del pensamiento. Es a través de la palabra como se simbolizan y disfrazan las emociones, temores, etc., entonces la lengua y la literatura adquieren connotaciones inseparables. La palabra es el medio a través del cual se hacen realidad las ideas del autor.

La obra literaria adquiere este rango cuando ha completado aspectos estéticos, lingüísticos, poéticos, etc., pero sobre todo cuando ha podido trascender e interiorizar en los lectores su contenido y su forma. Entonces ¿ cuándo sabemos que una obra adquiere el concepto de literaria ? se dice que " lo literario es algo que está en un cierto tipo de productos humanos de naturaleza lingüística" (Jaural, 1993, p.18).

La consideración de " literario" es entendido como indagar y recuperar lo emotivo, que exprese las ideas de quien escribe y lo identifique y/o interprete quien lo lea. La lengua es el constituyente instrumental que facilita la creación de la obra, porque es el instrumento comunicativo por el cual se vale el autor para construir el texto literario.

Lo literario también adquiere un valor semiótico, porque finalmente la literatura es signo escrito que evoca a personajes, épocas, tiempos, ambientes, etc.

El valor semiótico de lo literario, recupera lo subjetivo del signo, aquí el lenguaje poético permite que se generen distintas interpretaciones. Lo anterior nos lleva a diferenciar el significado literario y el significado lingüístico.

” El significado determina no sólo al objeto literario, sino a todo objeto semiótico y por lo tanto a todo objeto lingüístico, sea literario o no. En efecto se trata de una obra literaria si el tema es imaginario, una reelaboración de lo real o una expresión de lo particularmente propio. Es decir, no hay literalidad si lo que se dice puede ser totalmente conocido por el lector; un hecho real, un pensamiento filosófico, una descripción de un lugar, etc., si todo esto aparece en lenguaje normal, entonces es una obra histórica, pero cuando aparecen estados de ánimo y exprese (sic) su interioridad está en lo literario “ (Jaural, 1993, p, 199).

Con lo antes expuesto, podemos decir que la literatura es un arte que hace uso de la lengua para construir la obra literaria, y que ésta tiene características que la hacen una obra estética cuyo constituyente principal es el lenguaje poético.

La literatura como creación artística no sólo evoca pensamientos, sino que utilizada en la escuela, adquiere funciones comunicativas; que alude a lo estético en el arte por el arte, busca evocación y entretenimiento; expresa conocimientos de la época del escritor, además de ser parte de la expresión social, porque cuestiona y critica posiciones sociopolíticas, etc., En esta fase, la literatura es un vínculo de comunicación entre el creador y los lectores.

En el caso de la educación primaria, la literatura adquiere rasgos comunicativos porque propicia en los niños un acercamiento entre lo literario y la lengua a través de estrategias didácticas que desarrollan la imaginación, la sensibilidad, la expresión oral y escrita, además de habilidades lectoras, etc., Sin embargo, se requiere que el profesor conozca y valore la literatura para que ésta pueda ser potenciada en el aula, bajo una didáctica que integre sus componentes como son contenidos, alumnos y profesores, en donde la literatura sea el objeto de estudio y punto de referencia para impulsar habilidades comunicativas.

2.2 Los géneros literarios

Para poder conocer, indagar y diferenciar las diversas obras literarias diremos que la obra " literaria se apega a los distintas formas que puede presentarse " (Bonets.1991, p. 737), conocidas como géneros literarios.

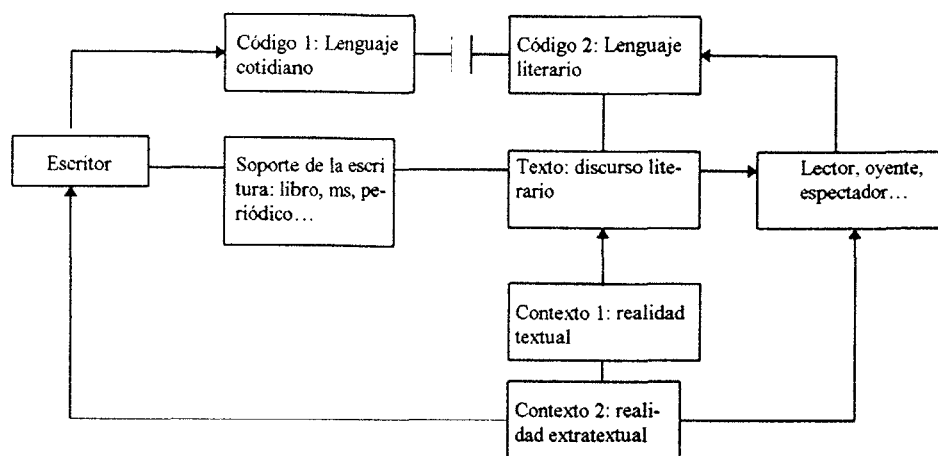
Para Fernando Gómez Redondo (1996b, p. 45) un género es un modo de regulación formal y éste es el principio sobre el que reposan las primeras formulaciones teóricas de Platón y Aristóteles en su Poética. Los griegos consideraban a la literatura como una imitación; es decir tomar como modelo a otro y esto era la referencia de género literario.

Actualmente la acepción de género literario se refiere a que la " obra literaria ha de ser concebida como un "discurso" (puesto que debe reflejar la realidad de modos distintos) que su verticalización, ha de servirse de unos específicos rasgos estilísticos " (Gómez Redondo, 1996b, p. 44).

También es considerado al género literario como una " categoría formal derivada de un discurso textual específico" (Gómez Redondo, 1996b, p. 45) y en todo caso la mejor manera de entender esto, es el estudio diacrónico que se tiene de los géneros literarios, desde la tríada planteada por Aristóteles (Épica, Lírica , Dramática), poco ha cambiado esta clasificación, aunque con en el devenir del tiempo han aparecido subgéneros debido a los cambios sociales, morales, religiosos, estéticos, reflejo de la creación literaria a través del tiempo.

A continuación se presenta un esquema tomado de Gómez Redondo (1996b, 56), en donde se explica el papel de los géneros literarios y la comunicación literaria.

FIGURA No.1 EL GÉNERO LITERARIO Y LA COMUNICACIÓN



Tomado de Gómez Redondo, 1996b, p. 31

El género literario es el equivalente a " realidad textual, depende del discurso formal del texto, que surge del código particular que constituye el lenguaje literario: cada género se crea porque hay una realidad extratextual que precisa una serie de respuestas, ésta necesidad es la que condiciona la construcción de un conjunto de signos (obra) que, si acierta con esas "expectativas" antes señaladas, será aceptado de inmediato, imitado con prontitud y mantendrá su vigencia hasta que se modifiquen sustancialmente los componentes de esa realidad extratextual " (Gómez Redondo, 1996b, p. 48).

El esquema anterior complementa el argumento que se ha venido presentando respecto a que la literatura es comunicación.

La comprensión del género literario en la escuela primaria, permite al docente reconocer que éste es un " sistema de componentes formales y estructurales " que funciona como un proceso de aprendizaje que se impulsa desde el nivel de educación primaria, no con el propósito de estudiarlos formalmente sino como una parte de la recreación literaria, para que auxilie al

niño en el desarrollo de sus habilidades literarias y comunicativas. Esa es la perspectiva que impera en este trabajo.

2.2.1 La épica

La épica es el género literario de la narración: integra a la epopeya, la novela y el cuento. Una constante comunicativa de este género es la presencia del narrador que " habla de algo externo a él, lo comunica" (Vamar, 1993, p.194), expresa con palabras lo que sus ojos ven; evoca hechos a través de las palabras; esto nos lleva a valorar la significancia del lenguaje narrativo para expresar los estados de ánimo, recuperar la realidad y llevarla a la ficción.

2.2.1.1 Lenguaje narrativo

El lenguaje narrativo tiene como característica básica la de contar es decir "transmitir unos hechos (verídicos o inventados) con la finalidad de que sean creídos y sobre todo de que sean asumidos desde una conciencia receptora, que pone en juego toda una serie de mecanismos de recepción de los elementos de contenidos de la obra " (Gómez Redondo, 1996b, p.126). Para que se pueda contar se requiere suponer una ficción, producto de la imaginación o de la realidad. En síntesis contar es inventar disponer y adecuar la lengua a lo que se va a decir.

2.2.1.2 Concepto de ficción

La ficción es un concepto de la obra literaria del género épico, y " equivale a la imagen de la realidad que un tiempo histórico determinado precisa acuñar para definir los ideales que entonces existen o comprender las razones contrarias" (Vamar, 1993, p. 198). La ficción es un modo de realidad. Por lo

tanto la ficción no puede ser contrario a lo real “ sino precisamente la imagen de la realidad que puede conocerse” (Gómez Redondo, 1996b, p.128). Es a través de la ficción como podemos establecer un vínculo con la realidad que le rodea.

Cuando a través de la obra literaria logramos que los alumnos tengan un acercamiento con la realidad sociohistórica en que se circunscribe la obra, también estamos evocando un tiempo y un espacio creado en la imaginación del autor y recreado por el lector.

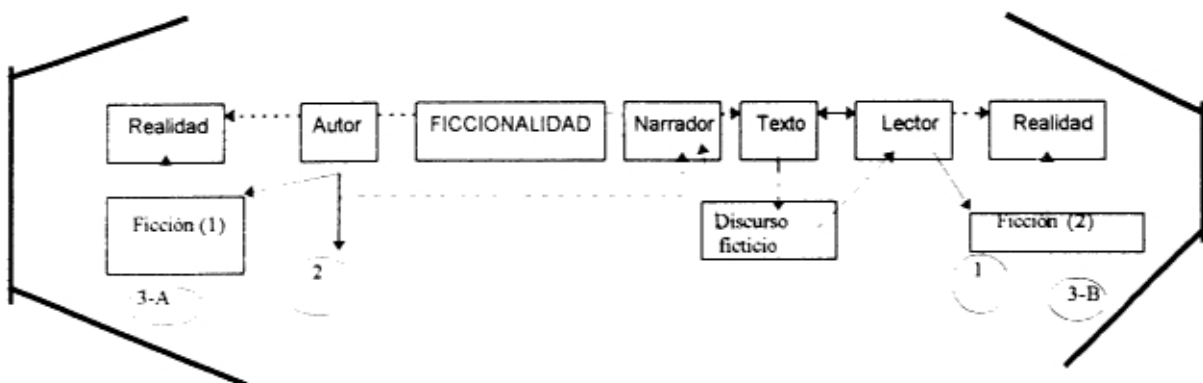
Por tanto, la ficción “ es una estructura de pensamiento no contraria a la estructura de la realidad, sino complementaria y realizadora de ella” (Gómez Redondo, 1996a, p.135).

2.2.2 Construcción narrativa

La ficción y realidad están presentes en el proceso narrativo, esto significa que intervienen aspectos particulares o cosmovisiones del autor, en donde adapta e interpreta y crea una nueva realidad comunicativa.

A continuación se presenta un esquema que sintetiza la producción

FIGURA 2 CONSTRUCCIÓN NARRATIVA



Tornado de Gómez Redondo, 1996b p. 133

En los tres planos se muestra cómo funciona el proceso de creación narrativa y a continuación se explicará cada uno de ellos.

2.2.2.1 El texto

El nivel 1 el texto se considera como un objeto autónomo definido en cuanto discurso ficticio compuesto por una serie de fuerzas operativas e internas cuya variación y combinación con criterios predeterminados permiten la creación del discurso literario.

El espacio textual se refiere a que se construye un discurso cuyas unidades lingüísticas han sido transformadas dando origen a un marco “referencial idéntico al plano del conocimiento humano” (Gómez Redondo, 1996b, p.134).

2.2.2.2 EL plano extratextual

En este apartado intervienen los componentes que son interdependientes y complementarios en la creación de la narrativa:

1. El autor se refiere a las personas biografiadas y reales, cuya vida externa puede conocerse, no así su circunstancialidad interior.

2. El narrador es la figura que determina el presente entre el ámbito psicológico, impenetrable del autor y la producción literaria. A lo largo de la creación narrativa estos dos componentes se van entrelazando, caracterizándose por el proceso de ficcionalidad.

2.2.2.3 Elementos contextuales

En el tercer plano se incorporan los elementos contextuales, nos referimos:

a) La ficción ya que cada autor trata de construir una realidad en razón " a los múltiples aspectos (educativos, sociológicos, culturales) que se ponen en juego al momento de configurar la realidad textual (Gómez Redondo, 1996b, p.136).

A manera de síntesis se ha explicado el esquema de producción narrativa propuesto por Fernando Gómez Redondo (1996b, p. 134), éste determina la creación: lo contextual referido al marco de referencia de donde proceden los asuntos, temas, es decir la realidad en que se asientan los acontecimientos.

b) El creador referido a la conversión de una supuesta realidad psíquica (tanto inmaterial que carece de forma precisa) en otra concreta realidad cultural (disponible desde el momento en que entra en un lugar, determinada organización lingüística).

Lo literario corresponde a un objeto artístico, en este caso el texto literario, éste integra la visión de la realidad del escritor. Cuando dicha obra es leída el lector recupera los significados y lo llevan a evocar una realidad construida por el escritor y reconstruida por el lector.

2.2.3 Instancias del proceso narrativo

Por instancias del proceso narrativo se conocen los moldes estilísticos a los que transforma de acuerdo a la voluntad estilística. Así tenemos a :

a) **Plano de estilo** (narración) se refiere a una " amplia valoración estética de la palabra y de la construcción fraseológica ". La narración implica el proceso por el que el autor se convierte en un narrador, desarrollando

la visión de la realidad . “La narración es el único medio por el que la ficción puede llegar a ser” (Wolfgang, 1979, p.239).

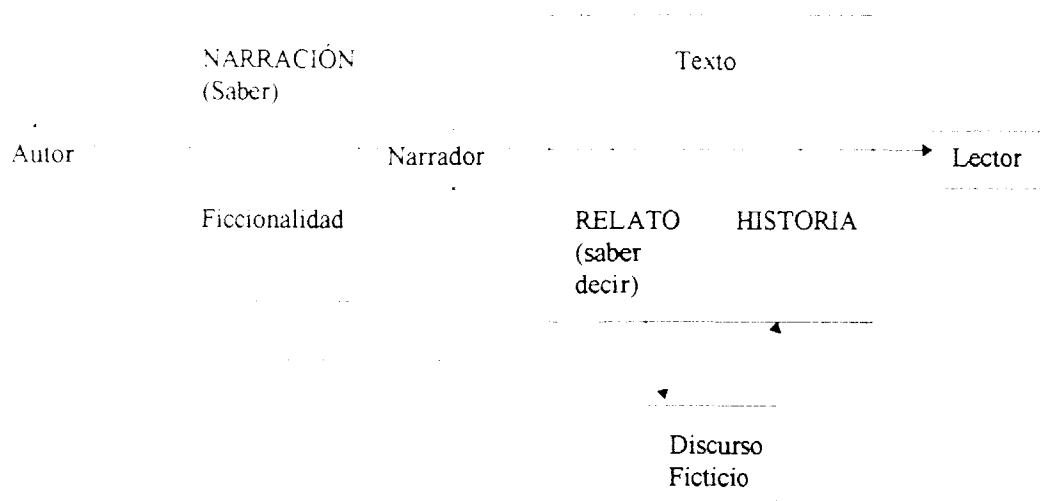
b) **El plano del relato** es el que articula la visión del mundo (o sea la representación de la realidad que el escritor quiere comunicar). “ El relato equivale a la estructura narrativa, es decir a la disposición orgánica y formal de los elementos que intervienen en el diseño de la ficción (una vez más: de la realidad) que la novela ofrece” (Gómez Redondo, 1996b, p. 146). El tiempo y espacio son dos componentes del relato que dinamizan lo contado.

c) **El plano de la historia** (es decir, el argumento) representa el factor más sujeto a variaciones históricas o culturales. La historia es el repertorio de hechos, noticias e informaciones que constituyen la trama.

La integración de los planos queda representada en el siguiente esquema:

FIGURA 3 INSTANCIAS DEL PROCESO NARRATIVO

(Relación de enunciados)



(Relaciones modales y temporales)

Tomado de Fernando Gómez Redondo, 1996b, p. 140

1. En el esquema el autor " es quien genera las perspectivas con que la obra se presenta, tanto por los niveles narrativo que quedan bajo su control, como por la focalización: El autor controla los dos planos de la configuración creadora: el relato y la historia " (Vamar,1993, p. 198).
2. El texto se conforma por un discurso ficticio a través de la integración de los demás planos para " establecer una gama de perspectivas creadoras en el relato o en la historia" (Gómez Redondo, 1996b, p. 141).

El discurso ficticio se origina debido a la organización " de los datos de la realidad argumental en una precisa organización formal" (Vamar, 1993, p. 199).

En esta parte también se ponen en juego las relaciones modales y temporales descifradas mediante la lectura que realiza el autor.

3. Las unidades menores del funcionamiento textual (por ejemplo diálogos, descripciones, interrogaciones, anticipaciones, etc.,) están armonizadas entre la postura entre el narrador y el autor.

2.2.4 La comunicación narrativa

La comunicación narrativa es una representación de la realidad (discurso ficticio) que pone en contacto dos visiones del mundo: la del autor (ficción 1) y la del lector (ficción 2).

2.2.4.1 Escritor y autor

El autor se incorpora como un factor más en el proceso de creación. La comunicación narrativa puede estructurarse de la siguiente manera:

- a) Quien habla en el relato, lógicamente es el narrador, cuya voz y descripción organizativa es la que recibe el lector.
- b) Quien escribe es el autor responsable del proceso de narración que da existencia a la narración, esto da origen a un discurso ficticio.
- c) Quien existe es el escritor, la persona que permanece al margen de la narración creada, sigue viviendo y pensando en la existencia, proyectándola en tanto autores como necesidades comunicativas tengan al referir las imágenes de la ficción (o sea de lo real) que conoce y en las que habita. El autor está presente sólo en el proceso de la narración e involucrado en la historia e intercala factores internos de su sentir propio.

2.2.4.2 Los personajes

Se dice que en la construcción de un hecho narrativo, el autor es el “saber” y el narrador es el “decir” al personaje le caracteriza el “vivir”.

Los personajes son los protagonistas de la historia, éstos adquieren una tipología, según el papel que desempeñen en la historia. La conducta está determinada por los rasgos dados y las relaciones espacio-temporales que dan razón al argumento.

Recuperando la posición estructuralista tenemos seis tipos de personajes llamados actuantes. La clasificación se sustenta en “ principios lingüísticos (sintaxis) y filosóficos (unidades semánticas) (Greimas, A. J., 1983, p. 134).

1. Sujeto: la caracterización, las funciones de deseo y de búsqueda; es el centro de las relaciones argumentales y el enunciar de la acción; en él recaen los valores de la situación dramática o conflictiva que le exige la resolución de los problemas planteados.
2. Objeto: es lo deseado y buscado porque sintetiza unos determinados aspectos (morales, sociales, religiosos) que son los que se ponen en juego)
3. Oponente: es el que se enfrenta al sujeto, también es una fuerza antagónica
4. Ayudante: colabora para que el sujeto pueda alcanzar el objeto perseguido en su trayectoria funcional.

5. Destinator: fuerzas narrativas o personajes que pueden influir sobre el destino reservado para el objeto.
6. Destinatario: el que se beneficia del objeto

Con base en lo anterior, vemos la importancia del papel que están desempeñando cada uno de los personajes, ya que también representan fuerzas antagónicas, dadas por las caracterizaciones en su origen.

2.2.4.3 Tiempo

El tiempo es un constituyente en la obra literaria que determina la cronología en que se desarrolla la historia.

En la producción de la obra literaria se hace una " construcción de una realidad temporal, no sólo sorprendente sino ilimitada en sus posibilidades de conocimiento y de combinación de hechos y de circunstancias " (Gómez, Redondo, 1996b, p. 221). La interconexión de sucesos, eventos, hechos, y acontecimientos que se generen en el interior de la historia y que dan como resultado en espacio temporal donde se genera el conflicto.

El tiempo de la narración se conoce como virtualidad en donde lo lingüístico y la estilística se interrelacionan. Las estructuras verbales, y los modos verbales elegidos dinamizan y armonizan la historia en la construcción lingüística del discurso, esto permite que el lector evoque el pasado, el presente, el futuro en la obra literaria.

El tiempo es imprescindible para ubicarse en el espacio y contexto donde se desarrolla la historia.

2.2.4.4 Espacio

Es el lugar o dimensión en que viven los personajes. La historia se desarrolla en marcos espaciales. “ El espacio (dependiente siempre de los procedimientos descriptivos de la narración) posibilita varias modalidades de organización textual” (Gómez Redondo 1996a, p. 226).

Como modalidades está la unicidad espacial donde aparece un único ámbito referencial: dualidad espacial en donde un personaje se enfrenta a dos mundos opuestos, como procesos referenciales antagónicos.

La vinculación espacio y tiempo es la referencia contextual del acontecimiento narrativo de ficción, que evoca a los distintos escenarios en donde los personajes intercambian sus fuerzas antagónicas.

2.2.5 Género dramático

La obra literaria que se crea para ser actuada pertenece al género dramático. El diálogo es la base que identifica a los personajes, a través del diálogo expresa emociones, alegría, tristeza, etc., es el acto comunicativo que se realiza entre los participantes.

En lo dramático el espectador “ asiste a la recreación de situaciones argumentales en las que no participa de forma activa, pero que sin embargo, le absorben de un modo más absoluto que la lectura de cualquier novela” (Gómez Redondo, 1996b, p. 248). Lo valioso de este género estriba en reconocer que desde un espacio, una ambientación y una actuación se expresan las distintas manifestaciones internas y cosmovisiones de las acciones humanas. En un aquí y ahora es decir el “ teatro es la realidad misma” (Eco, Umberto, 1975, p. 96).

2.2.5.1 La realidad dramática

El género dramático tiene características muy particulares que lo hacen distinto al épico - narrativo. Se considera como propiedad básica del discurso dramático la de ser espectáculo; situación que imposibilita que existan seres que intervengan como intermediarios entre el espectador y la historia que se hace presente, como sucede en la novela con el narrador. En la obra dramática se separa, se aísla; cuando la obra es actuada adquiere su propia vida. Por tanto;

“ el espectador carece de todo punto de referencia, se encuentra aislado, envuelto en la soledad de su ser, se siente incapaz, por ello es idéntico a aquél en el que él vive, porque el conocimiento que del mismo tiene es similar, ya que ocurre en un orden espacial y temporal que no puede alterar en lo más mínimo. Por ello la acción dramática es capaz de atrapar, en su totalidad, la conciencia de sus receptores y de hacerlos padecer todo el juego de sentimientos (positivos o negativos) que la obra desarrolla” (Gómez Redondo, 1996b, p. 249).

Lo anterior lleva al espectador a tener una vinculación directa con la obra; pues se genera la creación dramática.

En el teatro, lo que existe realmente es lo que ocurre ante el espectador y se vincula con el sentir de éste.

En síntesis una representación dramática se define por su unicidad significativa contenida en la misma ejecución del espectáculo teatral independiente quizá de las valoraciones que podía haber abrigado en un principio el autor.

2.2.5.1 La realidad dramática y la comunicación teatral

En el género dramático la realidad dramática y la comunicación teatral, son interrelaciones que se establecen. Cabe destacar que una obra de teatro es un

texto "creado y escrito por el autor, pero también es una ejecución escénica que adquiere sus propia autonomía " (Beristáin, 1991, p. 173).

La comunicación dramática " es la que se establece entre el dramaturgo (diseño aquí sí, de una conciencia de autoría bien precisa) y su público" (Gómez Redondo, 1996b, p. 254). También se entiende como la aceptación e introyección del espectador en la obra dramática, pues logra sentir las cualidades emotivas presentes en la obra.

2.2.5.2 Universo dramático

En la construcción y desarrollo de la historia, es básico que esté comprendida la acción dramática. La acción dramática es :

" el dinamismo que surge del desarrollo del conflicto argumental, es el movimiento con que los personajes logran dar vida a las situaciones dramáticas que les son confiadas, es en suma la génesis y el resultado final del propio espectáculo concebido como expresión totalizadora de un mundo singular, que por estas razones es capaz de imponerse sobre las conciencias individuales de los espectadores" (Gómez Redondo, 1996b, p. 251).

Al surgir la acción, el conflicto planteado, aparecen tres niveles que son imprescindibles en el desarrollo de la obra:

1. Planteamiento argumental referido a la tensión dramática en donde se definen: presentación, desarrollo, intensificación, clímax y desenlace. La acción dramática atraviesa por estos momentos para su construcción.

2. La representación escénica. Como componente de la acción dramática está la representación escénica, ésta tiene como característica el reparto de la unidades argumentales, al igual que las escenas y actos que también son elementos de organización temporal.

3. Dimensión caracterológica se refiere a los rasgos interiores y exteriores que adquieren los personajes en la acción dramática. Un personaje “ existe cuando actúa, es decir, cuando convierte en ritmo, en imagen, en movimiento su caracterización, pendiente siempre, por este motivo, de las indicaciones que el director de escena pueda recubrirla o el correspondiente actor, revelarla “ (Gómez Redondo, 1996b, p. 258). De alguna manera se da una conjugación de las manifestaciones de los personajes.

2.2.5.3 Los personajes dramáticos

Son los seres protagónicos que intervienen en la acción dramática, ubicados en un espacio temporal y referencial.

En la construcción de la obra dramática el personaje es la conexión entre el autor, la representación y los espectadores, por tanto a continuación se especifican los elementos que dan vida y consistencia al personaje:

1) Quien crea al personaje es el autor, quien lo pone en escena es el director-autor, y quien lo recrea es el espectador. Lo que constituye una tríada en la relación.

2) Carácter es la denominación al producto de creación del dramaturgo.

3) La función o papel es la configuración concreta que hace el actor al hacer la caracterización del personaje.

4) El personaje es elemento liberador de experiencias que el ser humano ha logrado sistematizar en el curso de su existir.

“ El personaje es la mejor demostración de que el universo dramático objetiva (convierte en real) lo subjetivo esa amalgama de interioridades, autor,

actor, director, espectador que se funde en la creación, desarrollo y contemplación del espectáculo escénico” (Gómez Redondo, 1996b, p. 259).

2.2.5.4 Situación

La situación se considera el punto en donde converge todo el desarrollo de la comunicación dramática. Los factores que intervienen son:

- a) Procedimiento de autoría: la obra se piensa y se traduce como un conjunto de situaciones el cual se determina por líneas de acción que confluyen antes o después del conflicto que se presenta.
- b) Factores de representación escénica: se considera que en una obra dramática la sucesión de diálogos que se van vislumbrando por la caracterización de los personajes en la intriga dramática expresan los estados emotivos que forman parte del conflicto.
- c) Valores de recepción: el espectador encadena las situaciones que están siendo explicitadas por el desarrollo de la acción dramática.

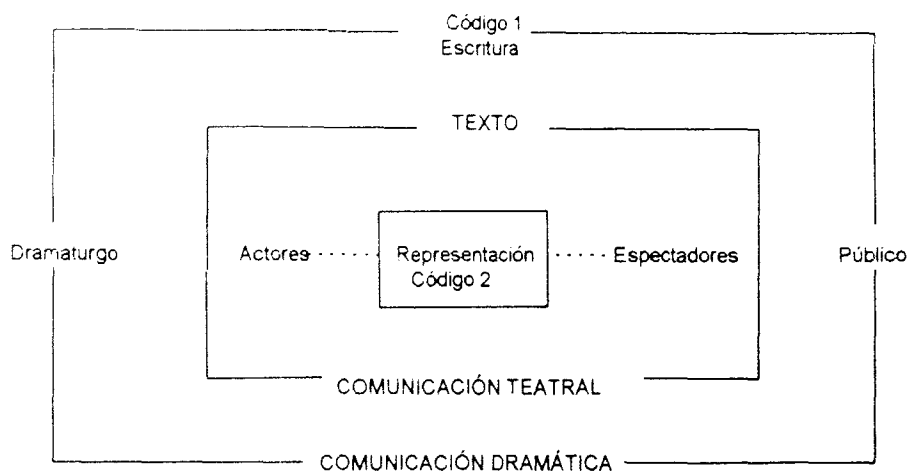
2.2.5.5 La representación

Es el momento cuando la acción dramática se consume debido en parte a la caracterización de los personajes.

Se genera una bivalencia entre autor y representación. Es el autor quien, aplicando unas conscientes técnicas de oficio, diseña el escenario (apuntado por medio de precisas acotaciones) nombra a los personajes, perfila sus caracteres e inventa sus palabras. A esto se añade el rubro de la escena y representación. Ambos, se convierten en procesos interdependientes en donde lo lingüístico y

semántico hacen que la interacción de los personajes se de en armonía en razón a la caracterización de los personajes.

FIGURA No 4 REPRESENTACIÓN DRAMÁTICA



Tomado de Gómez Colorado, 1996b, p. 253.

En lo que corresponde al género dramático, éste es considerado como una forma de expresión para que el niño de la escuela primaria desarrolle su lengua y fortalezca su expresión corporal.

Los temas que se abordan son de la cotidianidad en la vida actual, dirigida a niños.

Las obras dramáticas, principalmente comedias como las del dramaturgo mexicano Emilio Carballido, son las que se proponen para que sean escenificadas; en la mayoría de los casos, solamente fragmentos de la obra.

También se incorporan contenidos que llevan a los niños a la adquisición de experiencias en adaptaciones de cuentos al teatro.

Con base en los planteamientos teóricos de este género, podemos concluir que su valor didáctico es enorme, ya que el niño puede desarrollar habilidades lingüísticas como escribir, leer, escuchar y hablar y con esto su competencia

literaria y comunicativa se fortalecerá y como resultado su capacidad expresiva se reflejará en sus acciones lingüísticas.

2.2.6 Género lírico

Por género lírico se conoce a la producción poética en donde se expresan sentimientos personales del autor, acerca de los temas íntimos, como el amor o la muerte o las emociones que le despiertan la contemplación “ es el género literario mediante el cual se objetiva el yo, la interioridad del autor “ (Vamar, 1993, p.194).

Es por medio de la poesía como se “ busca la belleza a través de la palabra escrita, utilizando el verso como forma de expresión” (Gran Enciclopedia Temática, 1995, p. 739). En la poesía son muchas las connotaciones que se le dan a la palabra tantas como poetas existan.

La poesía es un signo que expresa belleza, es la emoción convertida en ritmo “ o lo que es lo mismo; una experiencia (emotiva o intelectual) traducida a belleza por el poder articulatorio de la palabra” (Gómez Redondo 1996a, p. 61). Por tanto también el poema es una manifestación de sensibilidad, también posee un dinamismo exterior porque del interior se expresan hacia afuera sentimientos expresados en la composición formal del poema.

2.2.6.1 Componentes temáticos formales

La poesía se hace efectiva a través del verso, este constituye un “ molde rítmico, cuyos efectos se superponen a la realidad lingüística convencional / morfológica y sintácticamente) transformándola en su interior, hasta el punto de convertirla en medio de expresión de esa “ otra” realidad” (Gómez Redondo, 1996b, p. 64).

En el verso intervienen tres componentes básicos que propone Tomás Navarro (1991, p. 34).

1. La entidad lingüística con que se conforma la realidad material del verso(repetición de un diseño fónico).

2. La dimensión ordenadora de la palabra (discurso -estructural).

3. La especial articulación de sonidos y de acentos(discurso rítmico), por cuya combinación se construye un nuevo planteamiento expresivo.

2.2.6.2 El verso como estructura formal lingüística

El verso como estructura formal lingüística se divide en dos:

a) Verso regular, está constituido por la repetición de un mismo diseño fónico que supone un número fijo de sílabas, rima y pausa después de la rima. Se caracteriza por cuatro elementos: 1) el ritmo determinado por la ejecución de pies acentuados, 2) el isosilabismo; la fijación del mismo número de sílabas, 3) la repetición de sonidos: rima, 4) la interpretación del discurso lingüístico al final del verso: pausa.

b) Verso libre, está ausente de una regularidad silábica y de rima, la carencia de moldes estróficos. G. Kohn (1897, p. 67) afirmaba que el poema debía sujetarse al poeta y no al revés.

El verso (tanto libre como el regular) comparte una “ linealidad temporal de la que carece la prosa” (Gómez Redondo, 1996b, p. 71). Lo cual lo hace vivo y armonioso en una producción.

Haciendo un análisis de los contenidos curriculares que corresponden al género lírico, encontramos que éste es el que permite mayor soltura en la

emotividad del niño, ya que se propone que haga versos, tomando como referencia sus propias vivencias, ésta parte se vincula directamente con el eje de la lengua escrita. Asimismo se busca que el niño lea poesía popular, canciones, coplas, etc. pero también que “sepa hacer” sus propias producciones.

La actividad lúdica es la manera idónea que puede facilitar el trabajo en la escuela primaria.

Finalmente como conclusión, se reconoce la importancia de la fundamentación teórica de cada uno de los géneros literarios. Como primera condición para el profesor de educación primaria, es que los conozca, para que pueda despertar el interés y la sensibilidad por la literatura a los niños y niñas de la educación primaria, al acercarle a sus intereses la obra literaria.

2.3 Didáctica de la lengua y la literatura

La enseñanza de la literatura en la educación primaria es básica para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, competencia literaria y competencia comunicativa en los educandos. Sin embargo, para que la escuela se convierta en un espacio comunicativo se necesita de una base teórica para que el profesor explique y fundamente el proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje en cuanto al desarrollo de contenidos de literatura. Esto obliga a profundizar en el campo de la didáctica.

La didáctica de la lengua y la literatura se conceptúa como “ una realidad (como toda ciencia humana) interdisciplinaria, cuyas reflexiones teóricas integran aportes de otras disciplinas de referencia “ (Melgar, 1997, p.16).

La enseñanza de la lengua atiende a la lingüística y da o pretende tener respuestas a “ qué enseñar, qué aprender, así como al proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje, adquisición y contextualización social que se relaciona con disciplinas que proveen herramientas descriptivas y analíticas del medio social del sujeto de aprendizaje en tanto hablante. También se nutre de los aportes disciplinarios que dan cuenta de los procesos individuales en la adquisición y conocimiento lingüístico en ese hablante” (Melgar, 1997, p. 28).

Podemos completar las anteriores afirmaciones al considerar también que a una didáctica de la lengua y la literatura le subyacen situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan tener un acercamiento a las estructuras cognitivas de los alumnos. La lengua implica llegar a un conocimiento general de los signos lingüísticos, que permiten reconstruir los significados semióticos de la obra literaria, y esto no es fácil cuando se carece de una base teórica que lo fundamente.

La didáctica de la lengua y la literatura en su marco teórico, toma tres posiciones: una dirigida a entender el contenido científico, que corresponde al conocimiento epistemológico, en este caso, lingüístico y literario.

El segundo se refiere a las bases psicológicas o estructuras cognitivas, en donde se analizan los procesos biopsicobiológicos de los educandos, explicados y validados por las teorías psicológicas del aprendizaje.

Un tercer elemento que corresponde a lo metodológico o didáctico que busca acercar los contenidos educativos a los educandos respetando las conceptualizaciones, ideas previas, etc.

Estos tres elementos interrelacionados integran la didáctica de la lengua y la literatura complementados con el contexto sociocultural y las necesidades educativas de los educandos.

2.3.1 La enseñanza de la literatura en la educación primaria

La enseñanza de la literatura en la educación primaria durante la últimos diez años ha tenido características que se han ido modificando conforme a las nuevas formas de enseñar en el aula.

Durante mucho tiempo permaneció un solo enfoque para la enseñanza de la literatura basada en una posición historicista, en donde los objetivos fueron conocer datos biográficos del autor, nombre de la obra, etc., Esto provocó limitantes didácticas ya que indujo a la memorización y al poco desarrollo comunicativo. Ejemplo de lo anterior tenemos varias orientaciones metodológicas que explican lo anterior, según Carlos Lomas (1997, p. 65) tenemos:

a) La iniciación a la lectura literaria: La lectura es una de las herramientas básicas para la adquisición de los conocimientos. Sin embargo también a través de ella se recrea, divierte, etc.,. Por medio de la literatura se pueden desarrollar los procesos cognitivos que intervienen en la lectura y con ello llevarían al alumno a niveles crítico-inferenciales, que los convertirían en lectores competentes.

Y aquí la lectura de la obra literaria es un recurso didáctico, que puede potenciar dicha habilidad lectora, sin embargo debemos tomar en consideración el grado, nivel de desarrollo de los alumnos." En conjunto, se puede decir que la lectura se usa como detonante una veces y otras como guía, de una serie de actividades que explican y comprueban su contenido, y de esta forma permiten la

comprensión y aproximación al texto” (Osoro y Lomas, 1997, p. 225). Esto requiere que la iniciación a la lectura sea bajo una actividad lúdica, bajo una metodología activa y en este caso la obra literaria es un recurso que se presta para este fin.

Lo anterior significa que la enseñanza de la literatura en la escuela primaria requiere de una visión holística en donde se introduzcan textos cortos y se discriminen los géneros literarios. Adicionalmente, se estarían desarrollando habilidades de estudio y comunicación.

b) La significancia de lo géneros literarios: este enfoque recupera las situaciones lúdicas como una forma de acercar la literatura a los alumnos. Propone que exista un proyecto previamente definido, en donde se expliciten la manera cómo se abordará la poesía, la novela, el cuento, etc., se debe de cuidar que sea eminentemente práctico, pero también conceptual (nociones en el caso de la escuela primaria) y como es una forma lúdica, ésta tendrá que descubrir al alumno para que poco a poco pueda introducirse en esta dinámica de trabajo.

c) La Historia de la Literatura en la ubicación referencial: Lo anterior quedaría inconcluso, sino se utilizara también la historia de la literatura, como medio para conocer la obra literaria, no como fin.

Para la ubicación temática en el caso de los niños y niñas de la educación primaria, es imprescindible la ubicación espacio-temporal, para poder encontrar el por qué de las formas de expresión lingüística, que pueden diferir a la época actual; la estrategia didáctica debe permitir que el alumno también entienda este

aspecto. La historia de la literatura explica y justifica el tiempo y el espacio en que se genera la obra.

Para el niño de la educación primaria, no será la recuperación del contexto histórico, entendida de una forma memorística, sino como un lapso del tiempo y espacio del desarrollo del pensamiento del hombre.

Con base en las orientaciones antes analizadas, podemos concluir que la enseñanza de la literatura constituye un contenido básico de Español a trabajarse en la escuela primaria, que puede ser utilizado para que los alumnos desarrollen habilidades lectoras y comunicativas.

Dado que la comunicación como fenómeno implica que los participantes en el discurso conozcan los mecanismos formales que intervienen en ella y para que ésta pueda darse, significa que cada hablante recupere los elementos subyacentes en el discurso, los interprete y genere la comunicación.

La posibilidad didáctica que tiene la educación primaria de potenciar habilidades comunicativas: (leer, escribir, hablar y escuchar) a través de la literatura implica que su abordaje en la enseñanza sea bajo una posición constructivista-pragmático-comunicativa, para que desde el aula se recuperen las experiencias comunicativas previas y puedan ser incorporadas en los procesos didácticos de la escuela primaria, en este caso el sexto grado, por tanto ésta es la orientación en que se sustenta este trabajo.

La construcción de un marco teórico como el que aquí se presenta busca fundamentar desde lo didáctico la enseñanza de la literatura. Este apartado

explica el proceso que ha seguido la escuela en la enseñanza de la literatura, como un referente que sirve de preámbulo para lo que aquí se propone.

2.3.2 Los géneros literarios en la educación primaria

En el análisis del Plan y Programas de la Educación Primaria, (1993, p. 56) encontramos que en el sexto grado en el eje de la recreación literaria se trabajan contenidos de cada uno de los géneros literarios.

- a) Lírico; se busca que el niño adquiriera un acercamiento con canciones, poemas, etc, sea de manera oral y/o escrita.
- b) Lo épico-narrativo para esta parte, se utiliza el cuento como recurso para recrear, sea creándolo o leyéndolo, la leyenda, y las historietas (tiras cómicas) también son propuestas como forma de interactuar con la obra literaria.
- c) Lo dramático es expuesto como una forma que permite el desarrollo de la expresión oral, expresión escrita y expresión corporal; para lo cual se sugiere que los alumnos realicen adaptaciones, ya sea de cuentos o bien creando su propia obra, en todo momento guiado por el profesor.

El planteamiento didáctico que subyace en este trabajo; es que la enseñanza de la literatura en la educación primaria, no debe ser bajo el criterio historicista. Se ha comprobado que el aprender solamente datos del autor, obra, personajes, es insuficiente y carente de significado para el alumno.

La competencia literaria debe potenciar el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas, para lo cual la lectura tendrá que impulsarse en el aula,

haciendo uso de la literatura, pues la lectura es el instrumento que le ayudará al niño y a la niña a adquirir otros conocimientos. En el caso de la literatura, la lectura los llevará a evocar tiempos y espacios nunca antes imaginados, por tanto la lectura debe ser utilizada “ como placer, como hábito, como fuente de conocimiento y de comunicación con otros seres humanos, próximos o lejanos en el tiempo y en el espacio” (Cassany, 1994, p. 488). Esto indica la relevancia de la lectura como instrumento para la elaboración del conocimiento.

El buscar que la obra literaria se acerque al alumno, es una responsabilidad del profesor, pues esto implica que se tomen en consideración aspectos didácticos, opuestos a la posición historicista de la enseñanza de la literatura.

Esta es la perspectiva de este trabajo, respecto a la enseñanza de la literatura en la educación primaria.

2.3.3 El desarrollo de la competencia literaria en la educación primaria

En el nivel de educación primaria, es donde se pueden generar y construir hábitos de lectura y desarrollar habilidades que lleven a los alumnos y alumnas a interactuar constantemente con los textos literarios.

Por tanto la escuela primaria tiene como propósito desarrollar desde los niveles tempranos de la educación básica, la competencia literaria.

Por competencia literaria se entiende al conjunto de elementos y procesos que “ incluyen habilidades propias de la comprensión de la lectura “ (Cassany y otros, 1994, p. 488). A esto se añade la especificidad de los textos literarios y la relación que se establece entre la obra y el lector.

Desarrollar una competencia literaria implica que se precise que la aproximación a un texto literario se debe a los siguientes factores (Cassany y otros, 1994, p. 489).

- a) La comprensión de sus significaciones.
- b) La comprensión de sus convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen sustancialmente diferente de los textos escritos funcionales.
- c) La apreciación de su valor significativo y estético.

El mismo Cassany reconoce que la competencia literaria “ debería desarrollar también habilidades de la expresión con la ampliación de recursos estilísticos que el alumno podrá usar opcionalmente para utilizar la lengua como medio de expresión de vivencias y de sentimientos “(1994, p. 489). Lo anterior corrobora la relación que se establece entre el eje de Reflexión sobre la Lengua y el eje de Recreación Literaria en el Plan y Programas de Educación Primaria 1993. Además es coincidente el planteamiento que hace Cassany al decir que una competencia literaria no es más que la manifestación de una competencia lingüística plena y madura.

La postura y orientación de este trabajo se sustenta en el concepto de competencia literaria, pues además de los puntos enunciados en párrafos anteriores, la competencia literaria no está condicionada únicamente por “ la adquisición de conocimientos, sino también por el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos” (Cassany, 1994, p. 78). Para una mejor precisión se toma el siguiente cuadro:

CONTENIDOS DE LA COMPETENCIA LITERARIA

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • Leer • Escuchar • Hablar • Escribir • Interpretar • Analizar • Relacionar • Valorar • Comparar 	<ul style="list-style-type: none"> • Tradición literaria: historia, autores, obras, comentarios, etc. • Géneros y subgéneros, características, estructura, convenciones, etc. • Recursos estilísticos: técnicas, figuras, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad • Búsqueda del placer • Criterio propio • Visión amplia: activa, productiva, participativa • Capacidad de reflexión

Tomado de : Daniel Cassany, 1994, p. 489

En este cuadro se da un descripción de la tipología de los tres tipos de contenidos que están integrados para desarrollar la competencia literaria.

La competencia literaria se refiere a “ la capacidad general de percepción, comunicación y sensibilidad que se manifiesta desde los primeros días de vida” (Cassany, Daniel, 1994, p. 76). Con esta definición se deduce que es un proceso, que inicia desde las edades tempranas y la escuela primaria es un espacio potencial para el acercamiento del niño con la obra literaria que puede llegar a convertirlo en lector efectivo.

2.4 El enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua y la literatura

La tendencia y fundamentación actual respecto a la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela primaria es el enfoque comunicativo y funcional. Por las características de este trabajo es imprescindible hacer una retrospectiva a fin de fundamentar sus componentes.

2.4.1 El estructuralismo

Los aportes del estructuralismo como corriente lingüística ocasionó, un nuevo giro en los estudios de la lengua, Ferdinand de Saussure propuso los estudios sincrónicos; es decir la lengua viva a diferencia de los neogramáticos-normativos. El estructuralismo sostiene que un sistema lingüístico se concibe estructurado en niveles y el análisis de las unidades de cada nivel se realiza a partir de criterios formales (paradigmáticos) y funcionales (sintagmático) “ (Lomas, 1997, p. 23).

A raíz de los aportes de Saussure el estructuralismo tiene seguidores agrupados en escuelas como “ La escuela de Praga, la de Copenhague, la Americana, la Francesa, etc” (Lomas, 1997, p. 23)

En el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura el estructuralismo marcó un nuevo rumbo, ya que “ las clases de la lengua dejan de ser un espacio en el que se repiten listas de reglas y excepciones y en el que se aprenden de memoria paradigmas verbales, para convertirse en un lugar en que desde edades muy tempranas se analiza la frase en sintagmas o conjuntos usando flechas, bandejas, cajas u otros gráficos similares “ (Lomas , 1997, p. 25).

Si bien es cierto que el estructuralismo marcó la pauta para los estudios de la lengua como una capacidad superior, como algo que se construye en donde interviene lo biológico y/o mental, tuvo caminos y avances en el estudio de la fonética y la fonología, sin embargo para Carlos Lomas una limitante es que “ excluye el habla de su ámbito de estudio, ya que la considera asistemática, por estar sujeta a la variación individual, en las clases de lengua, también se

descuidó su uso" (1997, p. 23). Al respecto se considera que fue un error no tomar en consideración los puntos enunciados anteriormente, aunque pugnaba por un estudio sincrónico de la lengua.

Aunque también es cierto lo que Andrés Osoro (1997, p. 56) sostiene que el estructuralismo no " nace con fines didácticos " sin embargo, no podemos negar su impacto en este campo.

2.4.2 La gramática generativa

La gramática generativa, surge ante las limitantes del estructuralismo, se orienta a asumir una posición que Lomas (1997, p. 45) denomina " innatista de lenguaje" entendida como capacidad humana que se actualiza en el proceso de adquisición de una lengua determinada, y este proceso de adquisición no se ve ya como una lengua entendida como un aparato formal ". Cuando se habla de la capacidad innata también se argumenta la tesis de los universales lingüísticos, es decir la capacidad que tiene el ser humano para adquirir cualquier lengua (y por supuesto más de una).

A esta tesis, Noam Chomsky añade el principio de competencia lingüística y creatividad como " la capacidad del hablante para discernir entre la gramaticalidad y la agramaticalidad de cualquier secuencia lingüística producida por su lengua" (Lomas, 1997, p. 27)

Sin embargo, el generativismo presenta también sus limitantes; porque no explica la actuación es decir la realización concreta de la lengua; el habla.

La competencia lingüística expresada como el conocimiento que tiene cada hablante de su lengua, olvida su realización concreta, situación que bajo el enfoque comunicativo se busca recuperar.

2.4.3 Enfoques pragmáticos

Otros estudios de la lengua son los denominados enfoques pragmáticos y sociolingüísticos.

Por pragmática se entiende al estudio de la " actividad lingüística entendiéndola como una parte esencial de la acción humana" (Lomas, 1997, p. 29). " es la consideración del hablar como un hacer: la pragmática es el estudio de la capacidad de los usuarios de la lengua, para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas" (Lomas,1997, p. 33).

La recuperación de los usos que hacen los miembros de una comunidad concreta es estudiada por enfoques como la antropología lingüística, la sociolingüística y la sociología interaccional. Estas últimas recuperan la competencia y las expresiones de lo hablantes.

Para este enfoque es imprescindible el contexto de la producción de los discursos ya que en la medida que se conozca, la comunicación será más significativa.

En la producción del discurso, están presentes los actos del habla: locutivo, ilocutivo, perlocutivo. Apegándonos a los principios de cooperación se encuentran sistematizados en las cuatro máximas que regulan la conversación: cantidad, calidad, relación y modo. Esto corresponden a la teoría de los actos del habla

propuestos por Austin (1962) desarrollada por Searle en 1964 y Grice recuperado para el trabajo del enfoque comunicativo.

En Gumperz (1972, p. 56) se define a la competencia comunicativa " como aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modeló la competencia comunicativa, se refiere a la habilidad para actuar; se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe – sus capacidades inherentes – y la manera como se comporta en situaciones particulares ". Sin embargo, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como exponentes de funciones sociales y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades de índole diversa.

En la competencia comunicativa se van adquiriendo normas de uso dadas por el contexto y las situaciones que imperen, dichas normas varían de región o cultura " la noción de competencia comunicativa trasciende así su sentido de conocimiento del código lingüístico, para entender como la capacidad de saber qué decir a quien, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar " (Coll, y otros, 1990, p. 55).

Para Carlos Lomas (1997, p. 67) " competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística (en el sentido chomskiano) como a la competencia pragmática: el componente sociolingüístico, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamientos comunicativo, la variedad

o variedades lingüísticas adecuadas, etc., el componente discursivo que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor y el componente estratégico gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción”.

2.4.4 Lingüística del texto

Otro enfoque que complementan los estudios de la lengua es el referido a la lingüística del texto “ estudia la organización del lenguaje más allá del límite arbitrario de la oración en unidades lingüísticas mayores, como la conversación, investigando el uso del lenguaje en el contexto de la interacción social “ (Lomas, 1997, p. 43).

Uno de los estudiosos en esta línea es T. Van Dijk , quien utiliza el término de texto “ para referirse al constructo teórico y abstracto que se realiza en el discurso; el texto es al discurso, lo que una oración al enunciado”. Lo cual significa la importancia de la construcción de las estructuras sintácticas que las denominan “ macroestructuras, microestructuras y superestructuras “ (Lomas, 1997, p. 44).

A manera de integración de lo aquí analizado podemos decir que “ la lingüística del texto y la pragmática coinciden necesariamente en su concepción del juego de la acción comunicativa; el lenguaje jamás se produce aisladamente, sino en relación con los factores no lingüísticos en el marco de los procesos interactivos de la comunicación” (Lomas,1997, p. 44).

Como se puede apreciar las ciencias del lenguaje han realizado aportaciones significativas para la enseñanza de la lengua y la literatura, cada

una de ellas ha surgido, por la necesidad de analizar el hecho lingüístico desde distintas perspectivas.

El sustento teórico que aquí se aborda explícita la fundamentación teórica del enfoque comunicativo y funcional.

Como recuperación de lo aquí analizado, diremos que cada hablante posee un potencial innato, que le permite acceder a cualquier lengua, siempre que el contexto lo estimule. Así cada hablante tiene un conocimiento de su lengua materna y sus usos y contextos donde se genera la lengua para que se pueda potenciarse y se llegue a la competencia comunicativa y a una competencia literaria.

2.5 Enfoque didáctico

La educación en el nivel formativo primario, debe atender no sólo al dominio de los contenidos conceptuales, sino también a lo procedimental, es decir, propiciar en el alumno el “saber hacer”. Asimismo también se busca el desarrollo de lo actitudinal referido a los valores.

La escuela como espacio cultural y potenciadora de habilidades, debe llevar a los alumnos a aprender a aprender. Esto significa que la adquisición de los contenidos deberá servirle para resolver problemas de su entorno.

El desarrollo de la habilidad lectora y el adquirir una competencia literaria, es una alternativa que ayuda al alumno al desarrollo del saber, del saber hacer y del ser. La literatura puede apoyar el desarrollo de esta habilidad, sin embargo se requiere que el proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje estén basados en el sujeto, los contenidos, las estrategias y el contexto.

Para lo anterior, es condición para este trabajo, especificar la fundamentación didáctica de la enseñanza de la literatura.

2.5.1 El constructivismo: cómo se producen aprendizajes

Desde el punto de vista psicológico la construcción del conocimiento por los sujetos atiende a procesos que están sustentados en la presencia de procesos internos (biológico, genético) y los externos dados por el contexto social.

La enseñanza se apoya en estos principios psicopedagógicos en razón al aprendizaje:

“ la concepción constructivista se apoya en la psicología del desarrollo y del aprendizaje, integra una serie de principios que permiten comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje, que se articulan en torno a la actividad intelectual implicada en la construcción del conocimiento “ (Zabala, 1995, p. 35).

A continuación se enuncian los principios que subyacen al constructivismo:

a) Esquemas de conocimiento: se dice que nuestra estructura cognitiva está integrada por esquemas “ que son representaciones que una persona posee, en un momento dado sobre algún objeto de conocimiento” (Zabala, 1995, p.37). Y esto al estar en constante interacción con objetos de conocimiento, se modifican, replantean y permiten asimilar y acomodar nuevos conceptos, nociones, etc., a nuestros estructuras mentales.

b) Nivel de desarrollo: los esquemas de conocimiento dependen del nivel de desarrollo, en esta parte el contexto social influye enormemente, porque es la transmisión de conocimientos dados por el contexto los que van a proporcionar nuevas experiencias al sujeto, sin embargo la maduración neurofisiológica es la otra parte que va a determinar el nivel de desarrollo.

c) Los conocimientos previos: en el caso de la escuela esta parte es importante, ya que necesitamos conocer qué información o antecedentes posee un alumno respecto a determinados contenidos escolares, pues así es como podremos valorar, conocer y entender sus esquemas de conocimiento, en el caso del tema de esta tesis debemos saber qué saben los alumnos de sexto grado respecto a la literatura. Esto permitirá al docente saber la referencia de los contenidos para su trabajo.

d) Aprendizaje significativo. Por aprendizaje significativo, se conoce como el

“ establecimiento no arbitrario entre lo que formaba parte de la estructura cognitiva del alumno y lo que se ha enseñando; es decir, cuando la distancia entre lo que se sabe y lo que se tiene que aprender es adecuada, cuando el nuevo contenido tiene una estructura que lo permite y cuando el alumno tiene cierta disposición para llegar, para relacionar al fondo, para relacionar y sacar conclusiones, es un aprendizaje significativo” (Ausubel, Novak y Hanesian, citado en Zabala Vidiella, 1995 p. 36).

Con base en lo anterior podemos afirmar que la enseñanza tiene que ayudar a establecer tantos vínculos sustantivos y no arbitrarios entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos como permita la situación “(Zabala, 1995, p. 6)

e) Un quinto elemento que se incorpora es el sustento del desarrollo de la zona próxima de desarrollo propuesto por Vygotsky (1979). Que se articula con el aprendizaje significativo de Ausubel.

La enseñanza va generando en el alumno nuevos conocimientos que se interiorizan y amplifican, se añaden a los nuevos conocimientos de la estructura cognitiva que se desarrolla.

La postura psicopedagógica constructivista busca llevar al alumno a un desarrollo de la complejidad de los procesos de enseñar y aprender a impulsar el crecimiento de las potencialidades cognitivas.

2.5.2 Las intenciones educativas

Recuperando los aportes teóricos dados por Escudero

“ respecto al diseño, lo refiere a la prevención de posibles cursos de acción de un fenómeno y plasmar de algún modo nuestras presunciones, deseos, aspiraciones y metas de un proyecto, que sea capaz de representar en lo posible nuestras ideas sobre qué deseamos conseguir y cómo podríamos llevar a cabo un plan para conseguirlo “. (En Martín Pérez 1997, p. 16).

Asimismo para la enseñanza no basta conocer lo base psicopedagógica, sino que lo didáctico es otro constituyente que define el trabajo en el aula, por tanto diseño didáctico se utiliza como la estructura que permite definir las acciones didácticas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para que se genere un diseño didáctico para el nivel educativo que sea, se deberá tomar en consideración las intenciones educativas es decir “ la recuperación de las necesidades sociales” (Martín Pérez ,1997, p.10), que están contenidas en el currículo. También son llamadas finalidades: “ porque a través de ellas una sociedad identifica y transfiere sus valores y que por lo mismo brinda líneas directrices al sistema educativo “ (Cantú, 1996, p.74).

Las intenciones educativas constituyen la parte sustantiva de los contenidos escolares, porque en ellas están sistematizadas las necesidades sociales. “ La concreción de éstos, se hace evidente con los contenidos, el ¿qué enseñar?, es precisamente la parte en que se explicitan, conceptos, principios, explicativos, destrezas, procedimientos, normas y valores” (Cantú, 1996, p.74).

2. 5. 3 Los contenidos

La concreción de las intenciones educativas se hace evidente en los contenidos. Estos integran los saberes que los niños deben de adquirir para su estudio; a continuación se enuncia su tipología.

Los contenidos se refieren al “ conjunto de saberes o formas culturales, cuya asimilación y apropiación por los alumnos se consideran esenciales para su desarrollo y realización” (Coll, 1993, p. 13). Así los contenidos atienden a distintos saberes y su carácter también se ve influido en las intenciones educativas.

Atendiendo a la tipología los contenidos se clasifican en:

1. Contenidos conceptuales: “ Dado que los conceptos y principios son temas abstractos requieren de una comprensión del significado, y por consiguiente un proceso de elaboración personal” (Zabala,1995, p. 83),

La adquisición de conceptos y nociones se vincula con la explicación de los procesos de asimilación y acomodación de la construcción del conocimiento. La graduación de los contenidos conceptuales, está sustentada en el desarrollo cognitivo de cada sujeto.

2. Contenidos procedimentales: la concepción de contenidos procedimentales se refiere a “ la necesidad de realizar ejercitaciones suficientes y progresivas de la diferentes acciones que conforman los procedimientos, técnicas o estrategias “(Zabala, 1995, p. 84). Para lo cual se debe tomar en consideración situaciones significativas y funcionales; en donde se genere un ambiente potenciador de habilidades cognitivas, lingüística y matemáticas. En el caso de la

lectura (estrategias cognitivas: análisis síntesis, inferencia, discernimiento, etc), podrá desarrollar habilidades que le ayuden al alumno a acceder a la obra literaria.

3. Contenidos actitudinales: de acuerdo a los aportes de Zabala (1995, p. 56) se refieren que el “ componente afectivo, actúa de forma determinante en su aprendizaje. El carácter conceptual de los valores, las normas y las actitudes; es decir el conocimiento de lo que cada uno de ello implica ”. Son los que permiten interactuar socialmente con los demás sujetos. La familia y otras instituciones sociales son las responsables de transmitir valores y actitudes que influyen en la formación del sujeto.

Los tres tipos de contenidos se integran en el desarrollo de las intenciones educativas y se concretizan en el aula.

2.5.4 Las estrategias de enseñanza y aprendizaje

Las concreciones de los contenidos se realizan a través de los estrategias de enseñanza y aprendizaje; éstas tienen un papel fundamental, pues funcionan como guías de las acciones que hay que seguir para el desarrollo de los contenidos. “ Las estrategias son siempre conscientes e intencionales dirigidas a un objeto relacionado con el aprendizaje” (Monereo, 1997 , p. 23). Es decir las estrategias de aprendizaje son resultado de los procesos cognitivos que se dan en el alumno y que se originan porque son consecuencia del análisis y la síntesis.

Por lo antes enunciado, podemos considerar que las:

“ estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para implementar un determinada demanda y objetivo, dependiente de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo, 1997, p. 27).

Cabe mencionar que las estrategias de enseñanza y aprendizaje se apoyan en principios psicopedagógicos que se integran con una lógica interna, recuperando:

“ conocimientos previos que se planteen en los contenidos de forma que sean funcionales y significativos, que estén acorde a cada nivel de desarrollo de los alumnos y que permitan crear zonas de desarrollo próximo para intervenir, que provoquen un conflicto cognitivo y promuevan la actividad mental, que fomenten una actitud favorable, que estimulen la autoestima y el autoconcepto y que ayuden al alumno a adquirir habilidades relacionadas con el aprender a aprender” (Zabala,1995, p. 65).

2.5.5 Las actividades en las estrategias de enseñanza y aprendizaje

Las actividades son la manera activa y ordenada de llevar a cabo la ejecución de las estrategias metodológicas:

“ el principio de la actividad es fundamental en la enseñanza actual. En este sentido, en las experiencias de aprendizaje debemos tener en cuenta los conocidos principios de la enseñanza; de lo próximo a lo distante, de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo individual a lo general y de lo concreto a lo abstracto. Así como también los principios que actualmente postula el aprendizaje significativo, los cuales suponen una nueva manera de ver el planteamiento de las actividades del aula “ (Antúñez, 1996, p.117).

En la enseñanza-aprendizaje en el aula podemos distinguir varios tipos de actividades su finalidad radica en el diseño de las estrategias didácticas que estructure el profesor en razón a los intereses de los alumnos. Cada conjunto de actividades requiere de diferentes tipos de experiencia educativa:

1. Actividades de introducción-motivación; han de introducir a los alumnos a tener un primer acercamiento con la realidad que han de aprender.

2. Actividades de conocimientos previos, son los que realizamos para conocer las ideas, las opiniones, los aciertos o los errores conceptuales de los alumnos sobre los contenidos a desarrollar.

3. Actividades de desarrollo; son las que permiten conocer los conceptos, los procedimientos o las actitudes nuevas, también las que permiten comunicar a los demás la labor realizada.

4. Actividades de consolidación; en las cuales contrastamos las nuevas ideas con las previas de los alumnos y aplicamos los nuevos aprendizajes.

5. Actividades de refuerzo; los programas para alumnos con necesidades educativas especiales.

6. Actividades de recuperación; son las que programamos para los alumnos que no han adquirido los conocimientos trabajados.

7. Actividades de ampliación; son las que permiten continuar construyendo nuevos conocimientos a alumnos que han realizado de manera satisfactoria las actividades de desarrollo propuestas son las que no son imprescindibles en el proceso.

Las actividades tienen como finalidad acercar los contenidos a los alumnos tomando en consideración sus niveles de conceptualización y su vinculación con el contexto escolar.

2.6 La evaluación del aprendizaje

El concepto de evaluación tiene varios significados dependiendo de las necesidades a las que sirve y en función de las diferentes formas de concebirla; se puede hablar de la evaluación en relación con el rendimiento de los alumnos,

de los profesores, de la calidad de los materiales didácticos o del funcionamiento de las instituciones educativas. Pero, en este apartado interesa particularmente la acepción pedagógica y metodológica del término evaluación, que Stufflebeam, define así:

“ evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo de objetivos educativos, de materiales, de profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y valoran sus características y la condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación”(En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p. 338).

Como una exigencia institucional, la evaluación constituye el aspecto más difícil de entender y de practicar por los profesionales de la docencia, dentro de la planeación de la enseñanza en cualquier disciplina. En educación existe una gran variedad de posturas teóricas sobre el qué cómo y cuándo evaluar, pero las tendencias actuales resaltan la importancia de que la evaluación debe ser holística y globalizadora, de tal manera que alcance las tareas cognitivas, procedimentales y afectivas de desarrollo en el alumno. La evaluación debe estar integrada a los pasos del procesos de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de contemplar todas las fases y todos los momentos e incluir las funciones diagnóstica, formativa y sumativa, descritas más adelante.

La evaluación debe entenderse como una función didáctica que realizan los profesores, fundamentada en una forma de entender la educación, de acuerdo a distintos planteamientos y técnicas diversas para realizarla. Para la teorización didáctica “ evaluar no sólo es el acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, sino una fase más, la final, de un ciclo completo de actividad didáctica

Esta página no está disponible

Este mensaje se intercala en los documentos digitales donde el documento original en papel no contenía esta página por algún error de edición del documento.

Al momento los creadores de este documento no han localizado esta página.

Preguntas frecuentes:

¿Qué puedo hacer?

Ten por seguro que hemos informado al creador original del documento y estamos intentando reemplazar esta página.

¿Quién convierte estos documentos a formato digital?

Esta tarea se realiza por un grupo de personas que laboran en el proyecto de Biblioteca Digital. Nos esforzamos por convertir documentos originales a una versión digital fidedigna y comunicar a los creadores del documento original de estos problemas para solucionarlos. Puedes contactarnos visitando nuestra página principal en:



<http://biblioteca.itesm.mx>

2.6.1 Evaluación diagnóstica

Esta evaluación se aplica al inicio de un curso, con la finalidad de conocer principalmente los saberes previos de los alumnos en relación a la materia y poder hacer correcciones o ajustes a las estrategias de enseñanza y a las actividades de aprendizaje.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992, p. 370) señalan que el poder diagnóstico de la evaluación puede utilizarse en varios sentidos.

Tener conocimiento del punto de partido del estudiante y establecer las necesidades de aprendizajes previos. La evaluación para conocer las deficiencias de los alumnos en contenidos que requieren de conocimientos previos, como es el caso del estudio de la Literatura.

La evaluación inicial en cada nueva fase de aprendizaje, adquiere una especial importancia porque, como señala Coll (1989, p. 126) no sólo proporciona información útil al profesor para determinar el grado de profundidad con que serán tratados los contenidos de un curso y su secuenciación, sino también porque los resultados de la evaluación inicial pueden tener una función motivadora para realizar aprendizajes nuevos, en la medida en que los alumnos se den cuenta de sus deficiencias y contradicciones de sus esquemas de conocimientos y tomen conciencia para superarlos. La evaluación diagnóstica o inicial puede ser buen instrumento de ajuste y un recurso didáctico que forme parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.6.2 Evaluación formativa

Se realiza en el transcurso del proceso educativo y proporciona los datos de cómo están aprendiendo y progresando los estudiantes. Esta evaluación permite reforzar algunos aspectos o definir nuevas acciones para corregir el rumbo del proceso educativo.

La evaluación formativa se realiza con el propósito de mejorar el proyecto educativo, las estrategias de enseñanza, los materiales didácticos o el proceso de aprendizaje de los alumnos. Pretende responder a las preguntas de cómo están aprendiendo y progresando los estudiantes.

Para Coll (1989, p. 1279) la evaluación del proceso de aprendizaje proporciona la ayuda pedagógica más adecuada y representa una práctica muy común que todos los profesores realizan en mayor o menor grado de manera casi siempre intuitiva y a menudo con resultados positivos. Es conveniente formalizar el ajuste progresivo de la ayuda pedagógica, con la finalidad de conducir metódicamente el correcto desenvolvimiento del proceso de aprendizaje. Esta formalización se puede concretar mediante la observación sistemática del proceso de aprendizaje de los alumnos, auxiliándose con hojas de observación o de seguimiento, en donde se registre la información individual o grupal de los aprendizajes.

2.6.3 La evaluación sumativa

La evaluación sumativa consiste en medir los resultados de los aprendizajes de los alumnos para asegurarse de que han alcanzado el nivel de exigencia, establecido a partir de las intenciones educativas. Pero es necesario

estar conscientes que la finalidad última de la evaluación sumativa no debe basarse en el grado de éxito o fracaso de los alumnos en realizar los aprendizajes sino en el grado de éxito o fracaso del proceso educativo que parte de las intenciones

En la mayoría de los casos, la evaluación sumativa tiene lugar al finalizar una unidad didáctica o un bloque de temas, o bien al final del proceso educativo, conduce a una acreditación y certifica que los alumnos han realizado los aprendizajes correspondientes. En otras palabras, con este tipo de evaluación se busca medir los niveles de rendimiento de los alumnos; es equivalente a los exámenes parciales y al final que necesariamente se tienen que aplicar para reportar calificaciones a la institución educativa. Pero es pertinente aclarar que acreditación y evaluación sumativa son dos cosas distintas, pues la evaluación es un instrumento de control del proceso educativo y una fuente de información sobre el aprovechamiento de los alumnos, no sólo al finalizar un curso escolar, con propósitos de acreditación, sino una práctica que se debe realizar durante todo un ciclo escolar en distintos momentos.

La evaluación del aprendizaje

Evaluación inicial	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Los esquemas de conocimiento pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje	Los progresos, dificultades, bloqueos, etc. que afectan el proceso de aprendizaje.	Los tipos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos (específicos, de nivel o didácticos) a propósito de los contenidos seleccionados.
Al comienzo de una nueva fase de aprendizaje	Durante el proceso de aprendizaje	Al término de una fase de aprendizaje
Consulta e interpretación de la historia escolar del alumno. Registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje	Observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje. Registro de las observaciones en hojas de seguimiento. Interpretación de observaciones.	Observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos

Tomado de César Coll, 1989, p.129

En la actualidad se demanda que la evaluación sea integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, planeada de manera interactiva a fin de que conduzca a la reflexión-acción del proceso por parte del maestro y de los alumnos. La evaluación integrada proporciona mucho más valor informativo para los maestros que la realizada independientemente del proceso y al final de un período educativo.

2.6.4 La evaluación holística

Una evaluación que tenga un carácter globalizador y holístico, debe alcanzar todos los aspectos de la personalidad del alumno. " La evaluación integrada de manera natural al proceso didáctico debe considerar al alumno como la persona que está aprendiendo" (Gimeno Sacristán, 1992, p. 387).

La evaluación holística se apoya en la necesidad de implantar una forma más humana de entender a los alumnos, no sólo centrada en los aspectos intelectuales, sino también en los afectivos, sociales y éticos. Además deben

adoptarse nuevos modelos ecológicos de explicación del desarrollo y del aprendizaje, analizando los múltiples factores que condicionan la apropiación del conocimiento.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de Investigación

La metodología de este trabajo tuvo un carácter exploratorio y descriptivo, más que confirmatorio o explicativo. Por las características del objeto de estudio, esta investigación recupera opiniones de niños, niñas y docentes respecto a un tema que es básico en la educación primaria: la literatura como alternativa para desarrollar habilidades comunicativas, fundamentalmente relacionado con la lectura y la redacción.

Por tanto, adquiere el rango de exploratorio, porque la metodología viene dada, por una parte por el ámbito reducido en cuanto a dimensiones espacio-temporales de las escuelas primarias públicas ubicadas en la periferia del municipio de la capital del Estado de San Luis Potosí. Alvira Martín menciona que en este tipo de estudios

" no se pretende tener un carácter confirmatorio de contrastación de hipótesis previamente formuladas, con el propósito de emitir leyes generalizables o conexiones casuales, sino más bien hacer un análisis descriptivo de la situación de un currículo específico con una función informativa, iluminativa " (1984, p. 86).

Con base en lo anterior el carácter exploratorio está dado por las premisas metodológicas de acuerdo con los objetivos y preguntas de investigación orientadas a conocer cómo conceptúan los niños a la literatura y cómo podría ser enseñada bajo una propuesta didáctica derivada de las conclusiones de esta investigación.

Cabe mencionar que la generalidad del trabajo se ubica en el paradigma cuantitativo, pero también se recuperan aspectos de lo cualitativo, como señala Husén (1988, p. 210) “ en vez de ser rivales incompatibles los métodos pueden emplearse conjuntamente, según lo exija la investigación”. Por tanto es válido afirmar que a pesar de las diferencias epistemológicas existentes en los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa y cuantitativa, ambos tienen funciones complementarias para entender y transformar el fenómeno educativo.

3.2 Orientación teórica

Como se explicó en el rubro anterior esta investigación en su mayoría tiene características cuantitativas, y sólo en algunos aspectos cualitativas, por tanto debido a su temática, es práctica porque se “ pretende aplicar el conocimiento para resolver problemas de cuya solución dependen el beneficio de individuos” (Garza Mercado, 1996, p. 6). En este caso sus aportes ayudarán a mejorar la competencia literaria y comunicativa de los escolares de la educación primaria.

A su vez están presentes los procesos de análisis y síntesis, esto implicó una sistematización del trabajo de investigación a fin de llegar a la inferencia e indagación de los hechos. Es decir se tuvo que estudiar el “ objeto de conocimiento descomponiéndolo en las partes que lo forman para observarlo separadamente “ (Garza Mercado, 1996, p. 11).

Los aspectos cualitativos que se expresan en este trabajo están recuperados de la observación y descripción del contexto escolar en donde se aplicaron los instrumentos es decir están recuperados de la realidad educativa.

Por realidad se entiende “ saber dónde se está, para saber dónde ir y cómo hacerlo, para superarlo “ (Cembranos y otros, 1989, p. 29).

Necesitaba conocer qué sabían y conocían niños, niñas y docentes respecto a la literatura para poder incidir en su enseñanza. Por lo cual se tomó en cuenta los puntos que propone Cembranos y otros (1989, p.123) respecto a la descripción del contexto en donde se suscitan los acontecimientos como referente y origen de una problemática.

Finalmente, la fundamentación teórica permitió clarificar el objeto de estudio. La indagación que se hizo en niños y niñas, maestros y maestras permitió conocer cómo conceptúan la literatura en la escuela primaria y cómo esto incide en el desarrollo de las competencias comunicativa y literaria.

3.3 Elección de la muestra

Para el desarrollo de esta investigación se tomaron como base 16 escuelas primarias, todas de organización completa, ubicadas en la periferia de la ciudad capital del Estado de San Luis Potosí (ver anexo 1).

En conjunto las escuelas conforman 30 grupos de sexto grado haciendo un total de 879 alumno. Esta cantidad fue el universo, de aquí se seleccionaron niños y niñas que sumaron 180, esto corresponde al 20 % del total de los alumnos que conforman la muestra. Se optó por aplicar 10 instrumentos en cada una de las escuelas donde había uno o dos grupos y en las casos donde había tres se aplicaron 15 cuestionarios, haciendo un total de 180 entre niños y niñas todos ellos seleccionados al azar.

Originalmente también se consideró que la opinión de los profesores de sexto grado era importante, por lo cual se encuestó al 100% de los profesores, en total 30.

Fue así como se seleccionó la muestra para el desarrollo de este trabajo de investigación.

3.4 Diseño de instrumentos

Para la construcción de los instrumentos se tomó en consideración las preguntas de investigación. El propósito fue conocer las nociones de la competencia literaria que tienen los alumnos y cómo ésta puede desarrollarse, así como promover su competencia literaria y comunicativa.

En el caso de los profesores y profesoras se buscó encontrar evidencias de cómo conceptúan a la literatura como parte de los contenidos educativos del currículo en la escuela primaria. Asimismo se elaboraron cuestionamientos que indagaron cómo se da la enseñanza de la literatura en el aula.

Cabe destacar que la construcción de los instrumentos se apoyó no en una posición historicista o meramente académica, sino vista a la literatura como una forma que desarrolla la sensibilidad y lo más íntimo del ser, con esto se recuperó la noción de competencia literaria que tienen los alumnos. Así mismo la posición que asumen los profesores de sexto grado ante la enseñanza de la literatura en el proceso áulico.

Se construyeron dos instrumentos: uno dirigido a los profesores de educación primaria responsables del sexto grado. El instrumento tiene cuatro indicadores que fueron indispensables para conocer cómo y en qué forma se

aborda la enseñanza en el aula y la experiencia personal que se tiene con la literatura como parte del desarrollo personal.

Los indicadores fueron los siguientes:

a) **Enseñanza:** en esta parte se diseñaron preguntas dirigidas a conocer cómo y de qué manera se utiliza la enseñanza en el aula.

b) **Contenidos Escolares de la Literatura:** la finalidad fue conocer la importancia que se da a los contenidos de la literatura al momento de hacer la distribución de la carga horaria en la planeación áulica.

c) **Actitudinal literario:** este tópico fue incorporado para conocer la significancia de la literatura en la realización personal y profesional del profesor; es decir, le agrada, escribe, asiste a certámenes, etc., lo anterior tuvo como finalidad encontrar condiciones que permitan al profesor potenciar la literatura desde el aula, basado en una experiencia personal.

d) **Habilidad lectora:** el propósito consistió en saber qué leen los profesores en los tiempos libres y de manera directa qué tipo de literatura es con la que más interactúan.

El instrumento dos fue diseñado para ser aplicado a los niños y niñas de sexto grado de la escuela primaria, también se estructuró tomando como eje cuatro indicadores que están en concordancia con el planteamiento metodológico.

Aspectos que comprende:

a) **Lectura literaria:** se necesitaba conocer qué leen los niños y las niñas cuándo y cuánto tiempo lo hacen; de este modo, para poder indagar su experiencia que tienen con la literatura.

b) **Los contenidos escolares de literatura:** esta parte estuvo dirigida a conocer qué tanto se trabaja e interactúa con la literatura en el aula, en comparación con los demás temas de Español.

c) **Habilidad lectora:** la finalidad fue conocer qué leen niñas y niños dentro y fuera de la escuela, cuánto tiempo invierten en la lectura y cómo ésta le facilita el desarrollo de otras habilidades como el comprender, inferir, procesar la información, etc., ya que desarrolla los procesos cognitivos que intervienen en la misma.

d) **Actitudinal literario:** se buscó conocer el significado de la emotividad y los sentimientos que producen en los niños y las niñas la obra literaria.

Cada una de las preguntas se dividió en cuatro opciones: a, b, c, d, excepto las preguntas 5, 18 y 19 (del instrumento aplicado a los niños) y 17, 18 y 19 (del instrumento de los profesores) que son abiertas y adquieren rasgos cualitativos.

Los instrumentos fueron validados previamente con 10 niños y 4 profesores respectivamente, esto permitió clarificar aspectos conceptuales y sintácticos en la estructuración de las aseveraciones y cuestionamientos.

El sentido emotivo-afectivo del gusto por la literatura, tanto en la escuela como fuera de ella, buscó indagar sus preferencias literarias y las posibilidades áulicas que presenta la escuela.

3.5 Recopilación de los datos

Una vez que los instrumentos fueron validados se solicitó permiso a los directores de cada una de las escuelas primarias, así como a los profesores de

los grupos. Para hacer efectiva esta parte se solicitaron previamente oficios de presentación al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) Campus San Luis Potosí a través de la Universidad Virtual. Esta parte protocolaria facilitó el acceso a cada una de las escuelas primarias objeto de investigación.

En la aplicación de los instrumentos, en cada una de las escuela, niños, niñas y maestros expresaron sus puntos de vista respecto a la competencia literaria y comunicativa. El lugar donde se aplicó fue en aulas vacías, biblioteca o cancha al aire libre. Se hizo énfasis en seguir las indicaciones contenidas en cada uno de los instrumentos. Cuando había alguna duda se les explicaba y se proseguía con el trabajo.

El horario de aplicación fue por la mañana de 9 a 13 horas. Por lo distante de las escuelas una de otra, todo este proceso se llevó las tres primeras semanas del mes de octubre de 1998.

Cabe especificar que no existieron inconvenientes relevantes que ameriten ser enunciados o que hayan obstruido esta etapa de la investigación.

3.6 Procesamiento de la información

Para procesar y analizar la información se construyeron cuadros de doble entrada, en donde quedaron expresadas las cantidades que cuantifican cada una de las respuestas dadas por los sujetos que fueron objeto de estudio.

A su vez la información recabada se utilizó como datos para hacer una interpretación estadística que facilitó hacer inferencias respecto al objeto de estudio .

Por las características de esta investigación también fue básica la recuperación de datos que se encontraban en las fuentes bibliográficas, sobre todo antes y en el diseño de los instrumentos, sin esto, no se hubiera realizado su construcción.

Los datos quedaron sintetizados en los siguientes cuadros:

CONCENTRACIÓN DE DATOS: INSTRUMENTO NIÑOS

1				2				3				4				5			
a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
49	92	1	38	110	18	32	20	115	40	3	22	8	125	40	7	0	0	0	0

6				7				8				9				10			
a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
20	69	9	82	102	27	22	29	2	13	75	90	27	81	11	61	70	42	30	38

11				12				13				14				15			
a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
26	30	36	88	167	2	11	0	70	3	105	2	128	7	43	2	164	2	13	1
16				17				18				19				20			
a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
8	87	78	7	66	25	56	33	0	0	0	0	0	0	0	0	126	20	29	5

CONCENTRACIÓN DE DATOS: INSTRUMENTO PROFESORES

1				2				3				4				5			
a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
7	11	12	0	4	10	10	6	22	1	6	1	25	3	0	2	24	6	0	0

6				7				8				9				10			
a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
14	10	6	0	9	20	1	0	9	6	4	11	11	9	9	1	23	0	7	0

11				12				13				14				15			
a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
3	4	15	8	18	11	0	1	6	17	1	6	1	16	9	4	8	10	12	0

16				17				18				19				20			
a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
4	20	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	12	1	11

Finalmente cabe decir que esta faceta de la investigación proporcionó una sistematización e integración de la información, preámbulo para los resultados y conclusiones.

3.7 Interpretación de los datos

Los datos que arrojaron los instrumentos son la parte sustantiva del trabajo de campo: su análisis e interpretación estuvo apegada a los principios científicos de las ciencias sociales.

El análisis e interpretación de los datos se desarrolló de la siguiente manera: el primer instrumento analizado e interpretado fue el de los niños y las niñas de sexto grado. En segundo lugar fue el de los profesores y profesoras, finalmente se hace una triangulación de los datos de los alumnos y alumnas, profesoras y profesores, junto con los contenidos curriculares de la literatura en el sexto grado de la educación primaria.

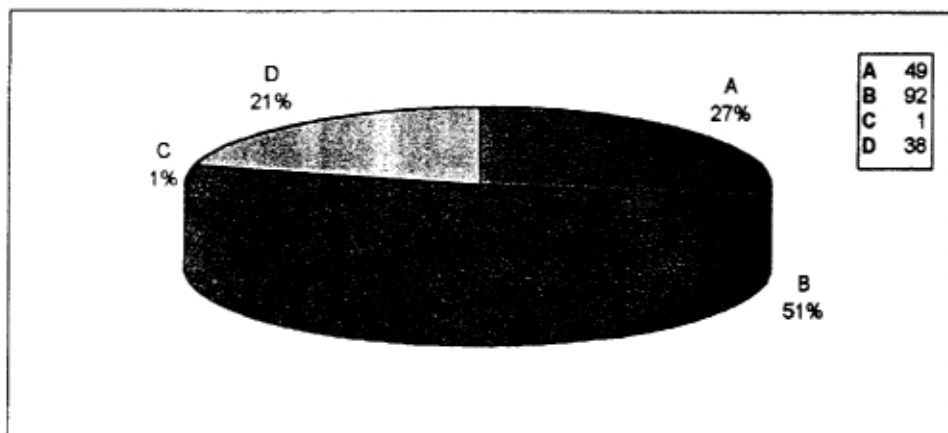
El procedimiento que se siguió fue el que ante cada pregunta, se hizo primeramente una aseveración basada en los planteamientos teóricos del "deber ser" y se enfrentan con los datos recopilados, para posteriormente hacer un

comentario integrador, que funge como preámbulo para las conclusiones generales. Lo anterior con la finalidad de llevar una secuencia y no dispersar la información.

3.7.1 Análisis e interpretación de los instrumentos aplicados a los alumnos

Ante la pregunta No.1 ¿Te gusta escuchar las narraciones que hacen los adultos? ¿Por qué? Encontramos que un 51% de los niños y las niñas consideran que cuando los adultos los guían se interesan y leen más; 27% considera que las narraciones emocionan mucho, esto demuestra la parte afectiva de la literatura; a un 21% le gusta ocasionalmente y a un 1% le aburre, en realidad esto es un porcentaje irrelevante ante el total de las respuestas de niños y niñas.

La gráfica especifica lo anterior.



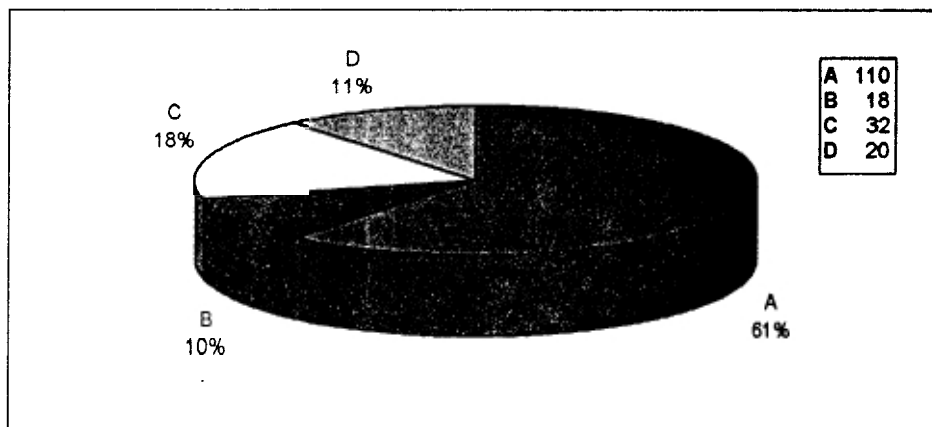
Esta primera pregunta buscó indagar en primera instancia el gusto que tienen por las narraciones, hechas por los adultos, lo anterior considerando que los adultos son los que inducen a los niños al gusto por lo literario. Esto

comprueba que tanto los padres como los maestros son sus primeros referentes para que les guste o despierten el interés.

Para la pregunta No.2 Encontramos que un 61% de los niños dijeron que les gusta que los profesores les lean. Lo cual demuestra que es el profesor un elemento primordial para impulsar el gusto y enseñanza de la literatura.

Otro 18% dice que les gusta que su mamá les lea, lo cual se infiere que son las segundas personas que inducen a los niños en este campo. Un 11% dice que nunca le han contado narraciones en su casa; una cifra que sumada con la anterior demuestra la poca participación de la familia. Y un 10% considera que alguien en algún momento le ha leído o le leyó algo.

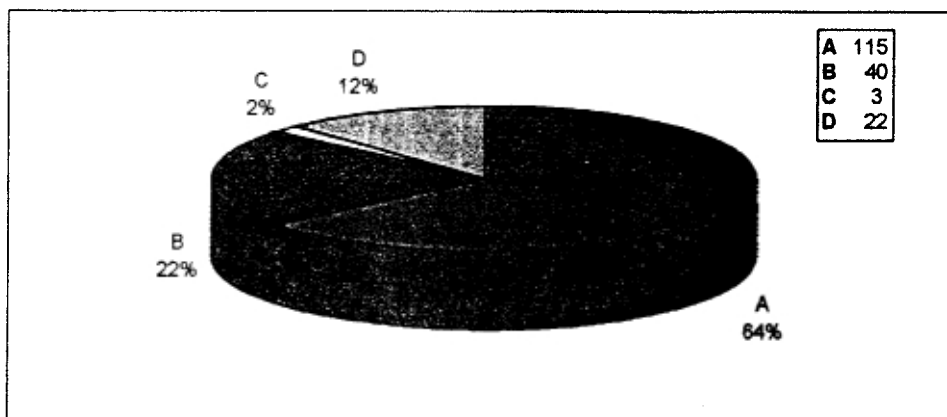
La gráfica siguiente corrobora lo anterior.



Esta pregunta se fortalece con la primera, ya que demuestra que son los profesores los que en primera instancia influyen en los niños para el gusto por la literatura. Aunque gran parte del tiempo los niños y las niñas lo pasan en su casa, ésta poco influye en el desarrollo por el gusto de la literatura.

Un 64% de los niños expresaron en sus respuestas a la pregunta No. 3 que lo han hecho porque se lo pidieron de tarea. Un 22% considera que siempre les gusta hacer escritos donde expresan tradiciones de su colonia o barrio. Esta parte induce a los niños a la construcción de escritos narrativos. Otro 12% considera que no lo han hecho porque no les han dicho, esto también comprueba la importancia del adulto para guiar al alumno y despertar el interés por esta actividad. Finalmente a un 2% le aburre escribir, una cifra realmente pequeña en comparación con el resto de los niños.

A continuación se presenta la gráfica que corrobora lo antes expuesto.



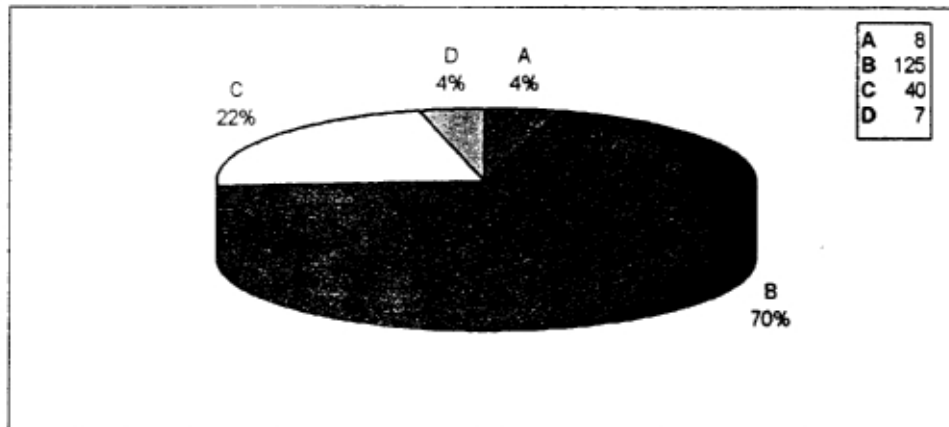
Los datos arrojan información que demuestra el interés y el potencial latente de los niños por escribir. Ellos necesitan ser guiados y orientados por los adultos.

Al preguntarles a los niños en el cuestionamiento No. 4 De lo que has leído en la escuela y en tu casa ¿qué es lo que más te ha gustado? El hallazgo fue el siguiente: un 70% dice que son las leyendas las que más les han gustado.

En segundo lugar se ubican las poesías con un 22% y un 4% para el cuento y las novelas respectivamente.

La disparidad entre cada uno de los subgéneros, refleja la experiencia y el gusto personal de cada uno de los niños y niñas.

La gráfica especifica este punto.



Con base en lo anterior podemos inferir que de acuerdo a la edad de los niños de sexto grado y aunado a las características de la leyenda; fantasía, realidad y por su contenido, la mayoría de las veces de carácter sobrenatural este tipo de texto es atrayente para los niños. De allí que lo narrativo de la leyenda es el que ocupa el primer lugar, seguido de la poesía; el cuento y la novela poco interesan a los niños, lo cual es controvertido porque son de los contenidos que más se trabajan en la educación primaria.

Este hallazgo es significativo porque es un punto que puede ser potenciado para el desarrollo de la competencia literaria y vincularlos con los demás ejes del español en el trabajo áulico de la escuela primaria.

Como fue la pregunta No. 5 abierta los datos fueron múltiples y se tuvieron que determinar tres grupos: aquéllas lecturas que pertenecían a los libros del

Rincón de Lecturas, otro para los que pertenecían al libro de texto y, finalmente, un criterio en donde se ubicaron otros libros que han leído.

LIBROS Y LECTURAS LEIDAS POR LOS NIÑOS

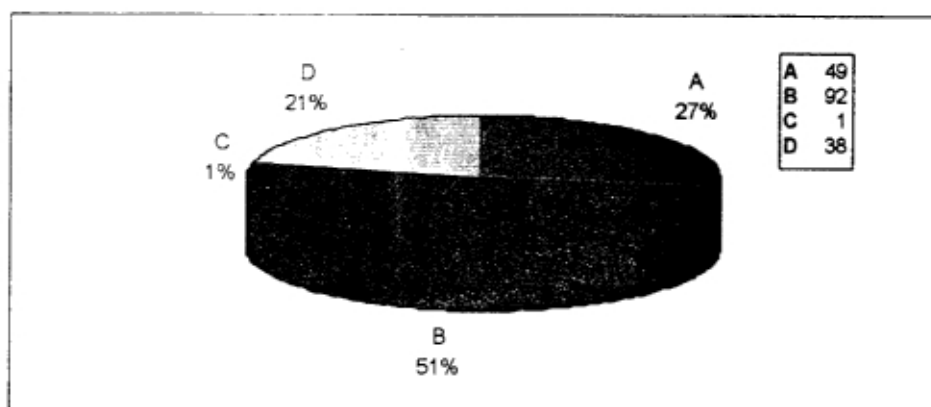
RINCÓN DE LECTURAS	LIBROS DE TEXTO	OTROS LIBROS
El robotortas	El elefante	El Principito
Nuestra calle tiene un problema	Leyenda de fuego	Arca de Noé
Los cinco sentidos	Un sueño maravilloso	Blanca Nieves
La rata mondiga	El colibrí	Cenicienta
El diario de Susana	La mariposa	Caperucita
Oficios y más oficios	El cordero	Los Dálmatas
El rey mocho	La tortuga	Los mil y una noches
Los animales en peligro de extinción	El lobo y el gato	Peter Pan
Tengo un monstruo en el bolsillo	Morelos	Leyendas de S.L.P.
El agujero negro	Hidalgo	Pinocho
Pizarrón mágico	Lilus Kikus	Tres cochinitos
Los viajes de Marco Polo	El rey Midas	El Soldadito de plomo
Cosas de aquí, cosas de allá	La leyenda de los aztecas	La vuelta al mundo en 80 días
La bruja atarantada	El sol y la luna	Historia de San Luis
Querido Sebastián	Francisca y la muerte	Los viajes de Gulliver
Los números	Medusa	Moby Dick
Un pequeño problema		Don Quijote (fragmentos)
Érase una vez		Los tres mosqueteros
Oficios y más oficios		El gato con botas
El nuevo escritor		Teseo y el minotauro
Galileo Galilei		El patito Feo
Cosas de niños		Bambi
Planeta Cero		Alicia en el país de las maravillas
Cuerpo Humano		La bruja de las nieves
Mancha de tinta		
Telescopio de papel		

En el cuadro anterior se exponen algunos títulos de libros que fueron enunciados con mayor frecuencia. Sí se recuperaron libros del Rincón de Lecturas; algunas lecturas del libro de texto y libros clásicos para niños que quizá sean los que están en el hogar. Lo significativo de esta pregunta es que todos los niños anotaron el nombre de algún texto o lectura que mayor impacto ha provocado a su persona, y esto es un indicio en su hábito y gusto por la lectura.

Los datos de la pregunta No. 6 de alguna manera se contrastaron con la pregunta anterior, además de explorar su experiencia lectora fuera del contexto escolar.

Tenemos que un 51% de los alumnos leen fuera de la escuela revistas cómicas e historietas. Un 27% leen el periódico, un 21% son los cuentos y 1% les gusta la novela.

La gráfica ejemplifica lo antes analizado.

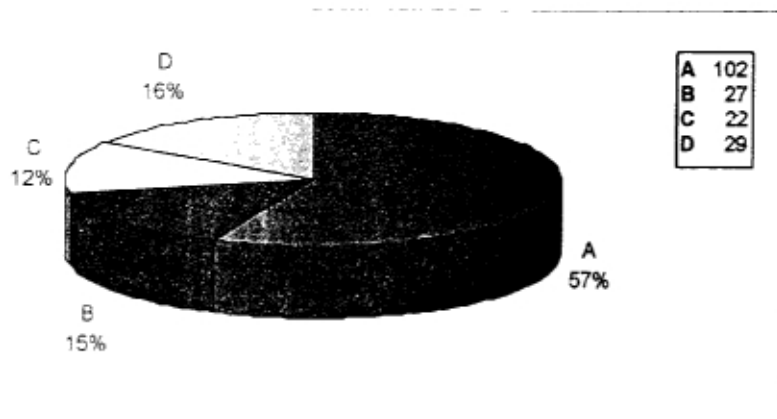


Es importante tomarla en consideración la lectura que realizan los niños fuera de la escuela, porque esta experiencia puede ser explotada en el aula a través de estrategias didácticas adecuadas, a fin de desarrollar la competencia comunicativa y literaria, además de fortalecer el desarrollo de la expresión escrita.

La pregunta No. 7 se contrastó y complementó con la pregunta No. 4 Se encontró que un 57% de los niños, le gusta participar en poesías, la respuesta también es controversial, ya que en la pregunta No. 4 el gusto por la poesía estuvo en un segundo lugar con un 22%, se puede explicar porque en los

festivales escolares la declamación es uno de los números a desarrollar. Le siguen las canciones con un 16%, quizá es la experiencia más cercana fuera del contexto escolar. Y 15% les gusta participar en escenificaciones, aunque es poco el porcentaje, también se infiere que poco se impulsa en los festivales. Finalmente un 12% considera que es en los cuentos donde les gusta participar.

La gráfica demuestra lo anterior.

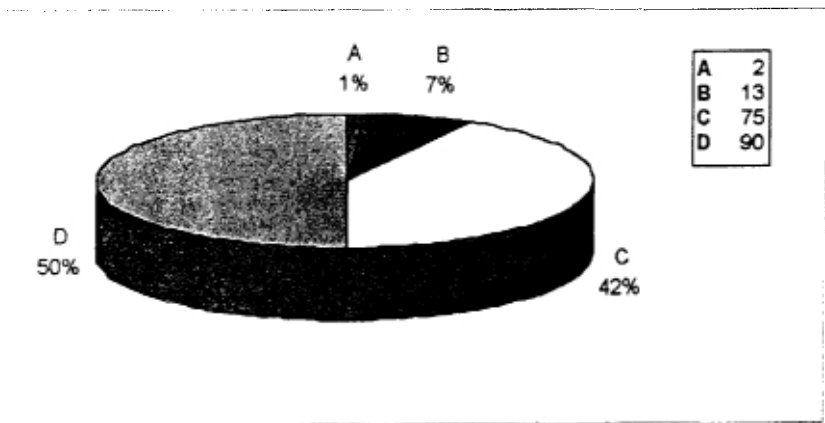


Con las respuestas anteriores se comprueba nuevamente la importancia que tiene la escuela como potenciadora de las competencias literaria y comunicativa. Las actividades extracurriculares como los festivales, son una fuente que puede involucrar a los niños en la adquisición de habilidades de hablar, leer, etc., al participar ya sea con poesías, dramatizaciones, canciones o escenificaciones. Sin embargo, también hace falta que la escuela equilibre estos subgéneros en la preparación y organización de los festivales, el hacerlo se estará despertando el interés y gusto no sólo en uno, sino que se le amplía la información al alumno.

Al responder la pregunta No. 8 se encontró que un 50% les gusta la poesía, cuando se lee con emotividad y sentimiento, aunado con las cualidades

de la voz. Recuperando la aportación de la pregunta No. 2, en donde es el profesor quien más influye en el acercamiento del hecho literario, lo cual obliga que éste sea en cierta medida un conocedor. Otro 42% les agrada solamente en ocasiones, si se analiza numéricamente encontramos que fueron 75 niños los que hacen esta aseveración un porcentaje elevado que denota un vacío, que tendrá que ser valorado, para que desde el punto de vista didáctico se potencie al gusto por lo lírico. Un 7% menciona que poco le agrada y un 1% nunca le ha gustado, cifras relativamente pequeñas.

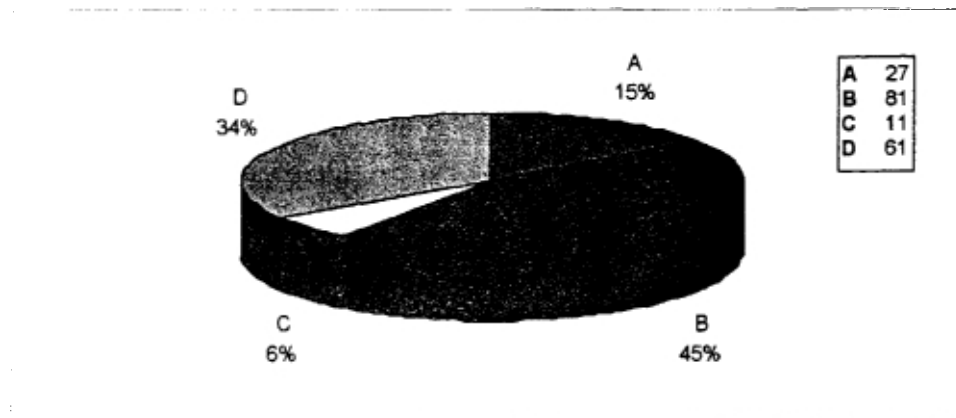
A continuación la gráfica lo explica.



La pregunta genera respuestas interesantes porque se indaga en un género que expresa lo más íntimo del ser, sin embargo vemos que aunque existe el gusto en los niños, falta aún mucho por hacer en la escuela para que sea vista no como una actividad rutinaria, sino como una posibilidad de comunicación con los demás sujetos y que a través de ella podemos manifestar todo aquello que sentimos, deseamos, amamos, etc., y que nos identifica y emociona como seres humanos.

Las respuestas a la pregunta No. 9 arrojan que un 45% considera que al leer constantemente cuentos se lee más rápido y se rescatan las ideas principales. La respuesta es significativa porque los mismos niños están conscientes de que leyendo es como se va adquiriendo la habilidad lectora. Otro 34% considera que sí se mejora y se refleja en rescatar la parte central del texto, ambas respuestas más que contraponerse se complementan. Un 15% considera que cuando se leen cuentos leen más rápido pero no logran integrar las ideas del texto, y un 6% mencionaron que como no leen con frecuencia, sino ocasionalmente, siguen leyendo de manera deficiente.

La gráfica hace esta distribución.

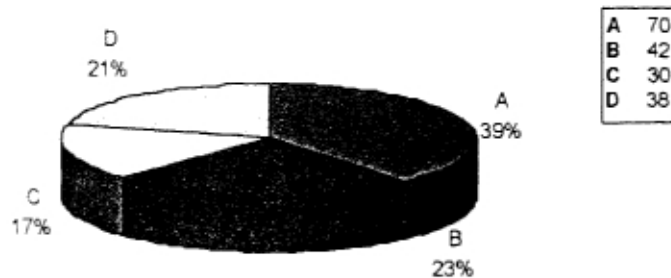


Cuando hablamos de competencia literaria nos referimos también al desarrollo de la habilidad lectora a través del acercamiento con la obra literaria. Sin embargo, el desarrollo de la lectura se logra cuando los niños leen. La fundamentación para este aspecto se basa en el enfoque comunicativo de leer-leyendo, hablar-hablando, escuchar-escuchando y escribir-escribiendo. Los comentarios que hacen los niños comprueban la aseveración antes comentada.

No obstante debemos considerar que la lectura, como herramienta para adquirir otros aprendizajes, también implica procesos cognitivos como: análisis, síntesis, discernimiento, procesamiento, inferencia, etc. procesos que se desarrollan en la medida que los niños lean. Con lo anterior comprobamos que el leer implica comprender y la obra literaria puede ser una causa para que los procesos cognitivos que intervienen en la lectura se desarrollen. La escuela tiene este reto, y esto también forma parte de la competencia literaria que tiene que impulsar en los educandos.

Los datos en las respuestas de la pregunta No. 10 nos informan que un 39% enuncia que los libros proporcionan normas de comportamiento. Respuesta que provoca incertidumbre, porque puede ser una idea errónea, porque un texto no sólo transmite formas de comportamiento, sino que su función es más amplia; pues comunica conocimientos, emociones, sentimientos, etc., aunque es respetable la opinión vertida por los niños y las niñas. En segundo lugar, un 23% considera que los libros proporcionan sentimientos como si fueran propios, ya que se logra indagar en lo que el autor está tratando de comunicar. En tercer lugar, un 21% enuncia que los libros recrean constantemente porque les permiten evocar a tiempo y espacios reales a consecuencia de la ficción o imaginación . Y un 17% cree que proporcionan alegrías y tristezas, aseveración que se vincula con las anteriores.

A continuación la gráfica sintetiza esta pregunta.



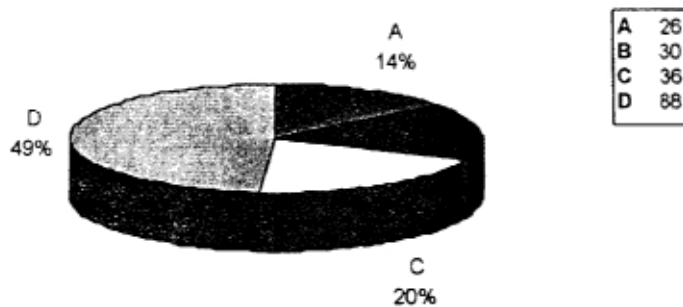
Todos los niños coinciden en que los libros además de conocimientos, transmiten sentimientos como alegrías, tristezas, etc., pero lo más valioso y que finalmente es una meta de la educación primaria, es que los niños interactúen con el libro, sea de manera recreativa e investigativa, etc., de la forma que sea, el libro es una fuente de conocimiento y comunicación. Se reconoce su función por parte de los niños y niñas. Lo cual es de gran significancia para que en las escuelas primarias se fortalezcan los acervos bibliográficos.

Con base en lo anterior podemos afirmar que los libros son y siguen siendo una fuente de conocimiento y comunicación que necesitan ser utilizados por los alumnos.

Como primera forma de iniciación en la escritura y como consecuencia adquisición de las nociones en el campo de lo literario, en la pregunta No. 11 un 49% de los niños manifiesta que les gustaría iniciar con su propia historia, esta respuesta también es de mucha significancia, porque el querer comunicar “algo” a través de la escritura es que tenga una intención comunicativa y qué mejor oportunidad para que ellos mismos sean la referencia. Otro 20% considera que les gustaría iniciar escribiendo una historia, quizá recuperada de su experiencia

contextual. A 17% le gustaría hacer un poema, esta respuesta se vincula también con el inciso "d", ya que escribir un poema es dar a conocer parte de la individualidad de quien lo escribe. Y a un 14% le gustaría hacer un cuento.

A continuación la gráfica explicita la información.

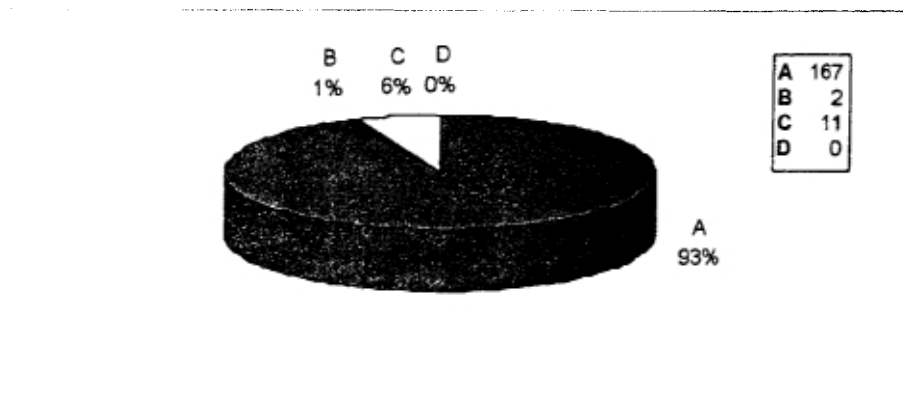


Esta pregunta independientemente de las respuestas de los niños buscó rescatar el gusto por escribir. Las respuestas indican las tendencias de los niños y niñas. Escribir también implica el desarrollo de habilidades como: la inferencia, organización de las ideas, competencia semántica, léxica y sintáctica. Asimismo se incorporan conocimientos formales del sistema de escritura; como reglas ortográficas, uso de polivalencias, etc. Lo cual indica que tampoco es una actividad simple, sino que también intervienen procesos cognitivos que la escuela debe potenciar, el profesor tiene la obligación de conocerlos para desarrollarlos. Finalmente la recuperación de sus propias experiencias en la escritura es imprescindible para que su aprendizaje sea significativo y que mejor oportunidad para desarrollar nuevos conocimientos que incrementen la competencia literaria.

La enseñanza de la literatura debe derivar en un principio de las situaciones comunicativas de los propios alumnos como se está confirmando.

La pregunta No. 12 un 93% está de acuerdo en escribir, ya sea un poema o algo narrativo, puede desarrollar el lenguaje y la imaginación. Otro 6% considera que solamente algunas veces se consigue ese desarrollo. Y finalmente el 1% dice que no se atreverían a escribir porque sería cansado; éste es un porcentaje relativamente bajo.

La gráfica corrobora esta información.

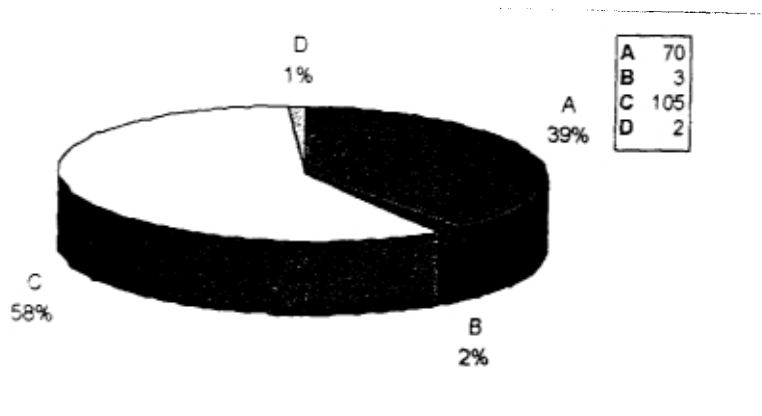


Esta pregunta se complementa con la No. 11, pues escribir es desarrollar el lenguaje, pero también se hace efectivo el incremento del pensamiento inventivo. La producción literaria lleva a los niños a construir situaciones de ficción provocadas por la creatividad y la imaginación. Los niños están convencidos de ello, por lo cual la escuela debe recuperar este pensamiento a fin de impulsarlo a través de estrategias didácticas en el proceso áulico.

Tenemos que en la pregunta No. 13 un 58% de niños y niñas sintió emoción cuando se les pidió que escribieran porque, por fin iban a poder

comunicar lo que ellos se imaginaban, otro 39% sintió que iban a expresar sus ideas. La cifra disminuye con un 2% al mencionar que sintió tristeza porque se lo pidieron y no le dijeron cómo hacerlo y el 1% restante, no hizo nada porque no le interesa.

Los porcentajes en la gráfica clarifican lo anterior.



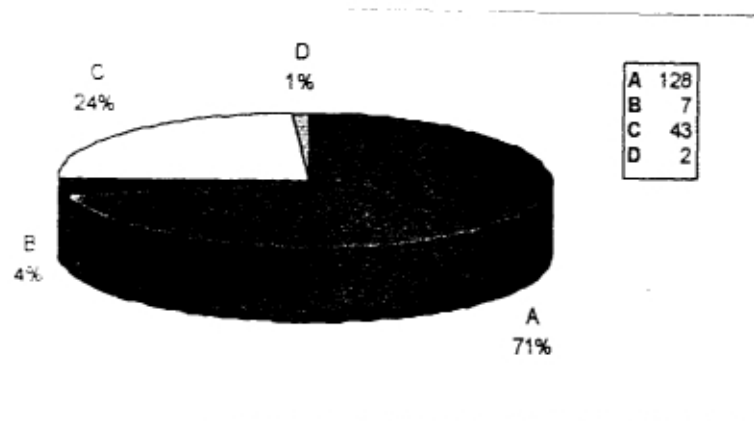
La valía de esta pregunta radica en revalorar y reflexionar la importancia que tiene la función del profesor en el proceso áulico.

Los enfoques pedagógicos actuales consideran al profesor como guía y orientador, lo cual es cierto, sin embargo en el caso concreto de la enseñanza de la literatura en la educación primaria, éste no sólo debe tener un dominio conceptual de lo literario, sino también la cualidad sensitiva-actitudinal, para poder orientar al niño en lo literario, no con sentido academista del contenido, sino más bien afectivo.

Los niños y niñas en las respuestas a la pregunta No. 14 manifestaron con un 71% que les gustaban los temas que hablaban de historias, poemas y dramatizaciones, porque les ayudaban a mejorar la lectura además de desarrollar su imaginación. En segundo lugar, con un 24% les gusta leer y hacer resúmenes

porque creen que se puede escribir mejor. Un 4% considera que lo que más le gusta es hacer oraciones y por último el 1% dijo que nunca le ha gustado la asignatura de Español. En sentido numérico fueron solamente dos niños los encuestados los que dieron esta respuesta.

Con base en lo anterior y para mayor precisión a continuación se presenta la gráfica que representa la distribución de estos datos.



Esta pregunta buscó conocer el gusto por algún tema de la asignatura de Español, su finalidad fue rescatar aquéllos que se vinculan con los contenidos que pertenecen al eje de la reflexión literaria.

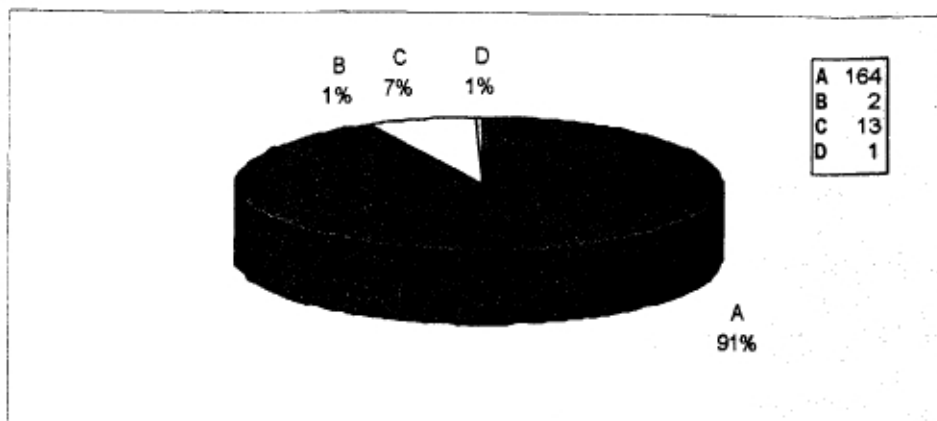
El porcentaje mayor se ubicó en este eje si bien, es significativo, también preocupa porque es todo un potencial que puede integrarse a los demás ejes para una mejor comunicación.

Asimismo corrobora la importancia que tiene el profesor con el dominio conceptual del hecho literario para potenciarlo en el aula.

Las respuestas a la pregunta No. 15 arrojan; un 91%, argumentó que sí se desarrolla la habilidad en la lectura a través de la literatura y que en el futuro les ayudará a comprender temas de cualquier tipo. Otro 7% consideró que algunas

veces, pero que se requiere constancia y a veces no la hay. Por último el 1% creen que es difícil porque casi no leen y otro 1% tampoco practica la lectura.

A continuación se presenta la gráfica que explica lo anterior.

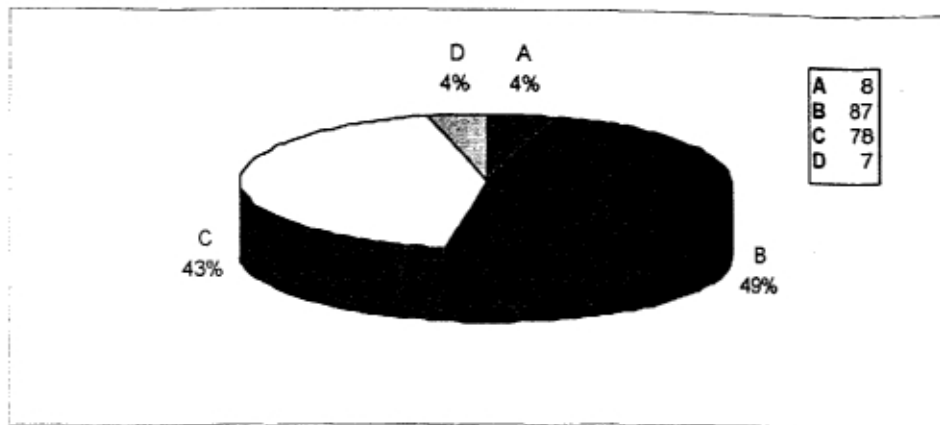


La reflexión y conciencia de los niños respecto a la lectura es importante, ya que son ellos mismos, los que definieron el gusto por lo literario, y queda demostrado en la pregunta No. 5, cuando manifiestan sus preferencias en los tipos de lectura y también se articula con la concepción que tienen de los libros en la pregunta No. 10.

Finalmente cabe destacar que la habilidad lectora se logra leyendo y las obras literarias para los niños de sexto grado son un recurso que la escuela debe explotar a fin de continuar desarrollando la competencia literaria.

Al respecto tenemos que de la pregunta No. 16 un 49% lee menos de una hora, el 43% dice que de una hora a dos y un 4% acepta que no lee, contrario a otro 4% que dice que lee más de tres horas.

La gráfica muestra lo anterior.



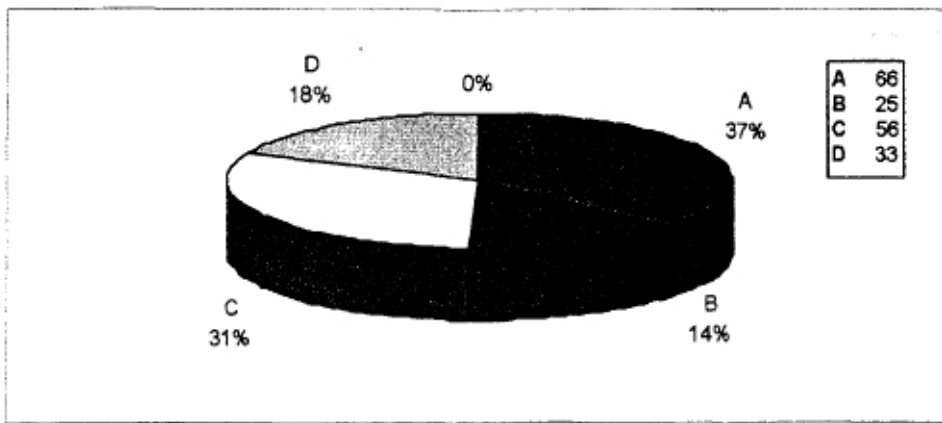
Uno de los grandes problemas de los estudiantes de educación básica es el poco tiempo que destinan a la lectura. En algunas fuentes bibliográficas se afirma esto. La cifra que aquí se presenta es significativa porque muestra que nuestros niños de sexto grado casi no leen y cuando lo realizan lo hace con tiempo reducido.

El tiempo dedicado a la lectura puede ser relativo si se considera que lo que más leen son cuentos y que en segundo lugar están las historietas y las revistas cómicas, le sigue el periódico. En un sentido amplio no se estaría cubriendo la construcción de una competencia literaria.

La pregunta No. 17 pretendió encontrar qué tanto de lo que leyó el niño corresponde meramente al campo de lo literario.

Los resultados son los siguientes; un 37% menciona que lo que leyó correspondió a la Historia, el 31% dice que leyó fue de literatura, en un 18% su lectura correspondió a las Matemáticas y en 14% a temas de Civismo.

La gráfica explicita esta información.



Lo que más leen los niños pertenece a los contenidos de Historia. La justificación puede ser que en esta asignatura se hace uso excesivo de la lectura como requisito para comprender sus contenidos. Cabe destacar que dicha lectura muchas veces cae en mecanización.

18. La pregunta No. 18 se complementó con la No. 5, la razón fue conocer qué tanto se recuperan las lecturas del Rincón, no porque la finalidad haya sido la memorización de los datos del autor, sino para contrastarlo con la pregunta No. 5 y conocer qué tanto en realidad se recuperan aspectos formales. Fue una pregunta que pocos datos proporcionó ya que los niños se remitieron a nombres de algunos autores de lecturas del libro de texto; como Horacio Albalat, Ropsona Sánchez Tovar, Juan José Arreola, Juan Tablada, Octavio Paz, un número considerable de niños y niñas manifestó no acordarse de ninguno.

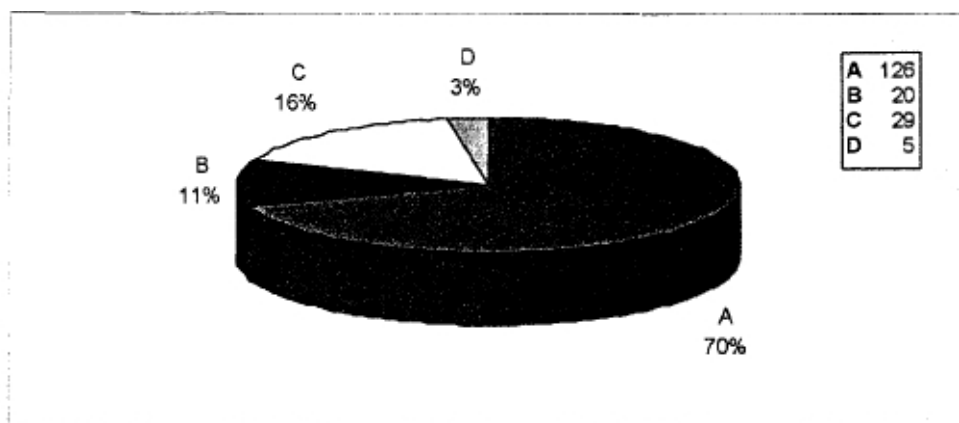
La pregunta fue abierta, aunque los datos fueron mínimos, sí lograron recuperar algunos nombres de autores, sin embargo, la mayoría se incluyen en el libro de texto de lecturas. Por lo cual podemos inferir que los libros de texto en una gran mayoría son las primeras fuentes de acercamiento no sólo para lo literario, sino para otros conocimientos.

La penúltima pregunta No. 19 se elaboró con el objetivo de contrastarla con la No. 14., el saber cuál era el tema que más gustaba a los niños y niñas, se pudo conocer qué lugar ocupaba la literatura. También fue una pregunta abierta y los datos que con mayor frecuencia son referidos a lecturas, mapas, narraciones, resúmenes, ejercicios de análisis de enunciados. Un número considerable de niños y niñas, mencionó que era difícil decir uno, porque todos les gustaba. Los niños y las niñas dieron distintas respuestas, los datos no arrojaron con precisión la importancia de cada uno de los temas.

La última pregunta ¿por qué crees que se incluye la literatura en la escuela primaria? Buscó conocer las opiniones de los niños y niñas respecto a qué razón es la que impera para que la literatura se incorpore como un contenido curricular.

Las respuestas a la última arrojan que un 70% de los niños y las niñas considera que se incluyen contenidos de literatura porque desarrolla la lectura y mejora la comprensión, un 11% dice que despierta sentimientos, emociones y ayuda al desarrollo afectivo. Otro 16% menciona que se incluyen porque pone en práctica la creatividad y la imaginación y un 3% enuncia solamente que es porque se tiene que enseñar.

La gráfica siguiente describe lo anterior.



El concepto que los niños y niñas tienen de por qué se incluyen contenidos literarios en la educación primaria es alentador; ya que en primera instancia desarrolla la lectura y mejora la comprensión, se añade que permite despertar sentimientos, emociones y sensibilidad. Esto es coincidente con los propósitos que se incluyen en el Plan y Programas de Educación Primaria 1993. Por tanto su inclusión forma parte de las intenciones educativas que ayudan al niño y a la niña en la adquisición de contenidos actitudinales a través de lo sensitivo, lo emotivo. Pero también desarrolla habilidades como hablar, leer, escribir que corresponden a contenidos procedimentales. Y la adquisición de los conceptos básicos desarrollan la adquisición de contenidos conceptuales. Los tres tipos de contenidos integran la formación en este campo del eje de la recreación literaria en la escuela primaria.

3.7.2 Análisis e interpretación del instrumento aplicado a los profesores

La recuperación de la información que proporcionaron los profesores de educación primaria a través del instrumento, permitió indagar la importancia de la literatura a nivel áulico y como ésta incide en la formación continua y el desarrollo profesional de los profesores. Esta parte de la investigación buscó conocer cómo

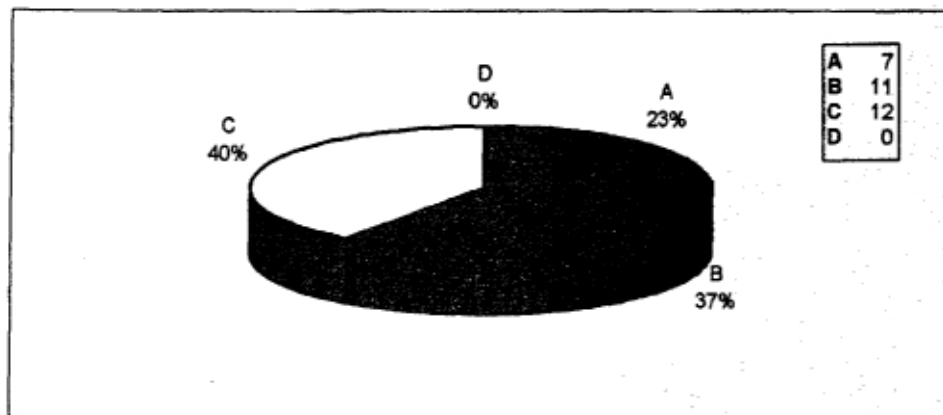
conceptúan y que utilidad profesional y personal le otorgan los profesores de esta parte de las humanidades.

Los datos recabados en la pregunta No. 1 nos llevaron a hacer las siguientes aseveraciones:

Un 40% considera que la literatura desarrolla la capacidad comunicativa, procesos que en el aula sí pueden cultivarse a través de estrategias didácticas que recuperen situaciones comunicativas según el contexto de los alumnos.

Otro 37% considera que lo que más se desarrolla es la capacidad lectora. Se suma un 23% que afirma que en primera instancia lo que desarrolla la sensibilidad por lo literario.

A continuación la gráfica describe la información anterior.



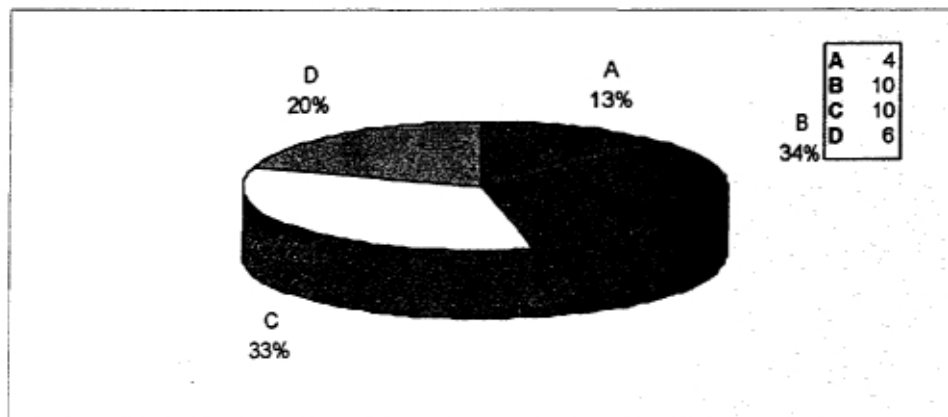
Las afirmaciones anteriores manifestaron las distintas perspectivas que tienen los profesores, sin embargo todos coinciden en que la literatura desarrolla es la capacidad comunicativa.

La pregunta No. 2 versó sobre ¿Qué se requiere para trabajar la literatura en el aula? Este cuestionamiento se sustentó en la necesidad de saber, de quienes se dedican a la docencia en la educación primaria, implica un

compromiso por conocer el contenido conceptual, saber cómo enseñarlo y aprovechar las situaciones comunicativas, si se logran integrar estos tres aspectos, se cubre una finalidad educativa.

Las respuestas a la pregunta No. 2 arrojan que un 33% está consciente que se requiere saber cómo enseñar el contenido literario, otro 33% considera importante que también se deben recuperar situaciones comunicativas y el 20% dice que es a través del desarrollo de habilidades lectoras como debe enseñarse la literatura y finalmente un 14% considera que primero hay que conocer el contenido.

A continuación se presenta la gráfica.



Para la enseñanza de la literatura, según los comentarios de los profesores, no basta saber cómo enseñar el contenido si carecemos del dominio conceptual o en su caso tampoco serviría de mucho conocer el contenido si carecemos de su didáctica.

Con base en lo anterior esta pregunta fue fundamental para reconocer la importancia del profesor como conocedor y potenciador de la literatura apoyado en un modelo didáctico.

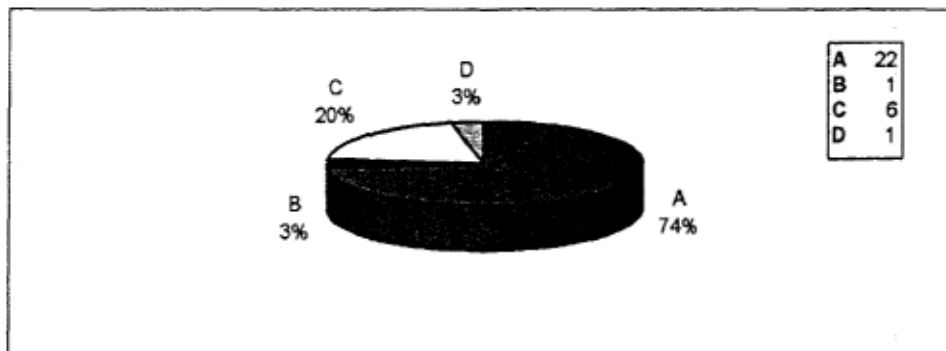
Les interesó cómo enseñar, más que conocer y primero dominar el contenido. Esta parte es preocupante si consideramos que en las respuestas de los niños y las niñas, son sus profesores los que en primera instancia han influido por el gusto de la literatura.

Para impulsar la competencia literaria en el aula, no basta recuperar las situaciones comunicativas o saber cómo enseñar, existen otros componentes didácticos (epistemológico, psicopedagógico, social, etc) que están presentes y que hay que conocer para poder enseñar.

La pregunta No. 3 buscó conocer la importancia del género dramático como una forma de desarrollo corporal y oral de los alumnos, pero lo más importante es desarrollar habilidades comunicativas y verbales. En razón a esto se preguntó ¿Cuál es el propósito de hacer una dramatización en los niños de la escuela primaria?

Los datos de la pregunta No. 3 permiten decir que un 73% enuncia que las dramatizaciones permiten desarrollar habilidades comunicativas, 20% considera que desarrollan la expresión oral y escrita. Un 4% habla de desarrollar competencias lectoras y un 3% considera que es la habilidad verbal la que más se potencia.

La gráfica muestra lo anterior.

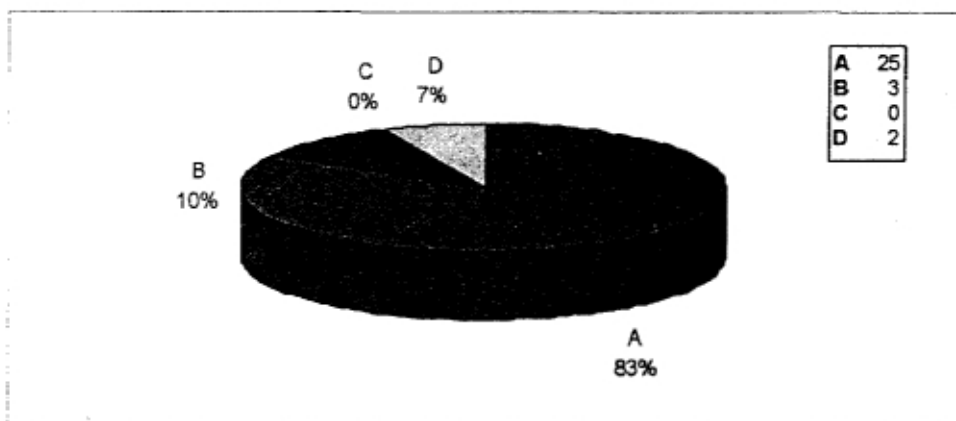


El género dramático no sólo desarrolla situaciones comunicativas sino que se auxilia e integra con la expresión oral, el manejo del esquema corporal. Los actos elocutivos se benefician y permiten a los niños y las niñas comunicarse mejor, los comentarios que hacen los profesores son coincidentes con este propósito en la educación primaria.

La pregunta No. 4, se justificó en razón a la necesidad de conocer la importancia que tiene el eje de la recreación literaria en la enseñanza del español. La finalidad fue saber el valor que le dan los profesores a estos contenidos en la enseñanza del español en la escuela primaria.

En respuesta a la pregunta No. 4, 83% de los profesores le da mucha importancia al eje de la Recreación Literaria, porque se vincula de manera directa con los otros ejes, un 10% le da poca importancia debido a que los contenidos son muy extensos, el 7% sólo esporádicamente toma en consideración este eje.

A continuación se presenta la gráfica que especifica y clarifica la información anterior.



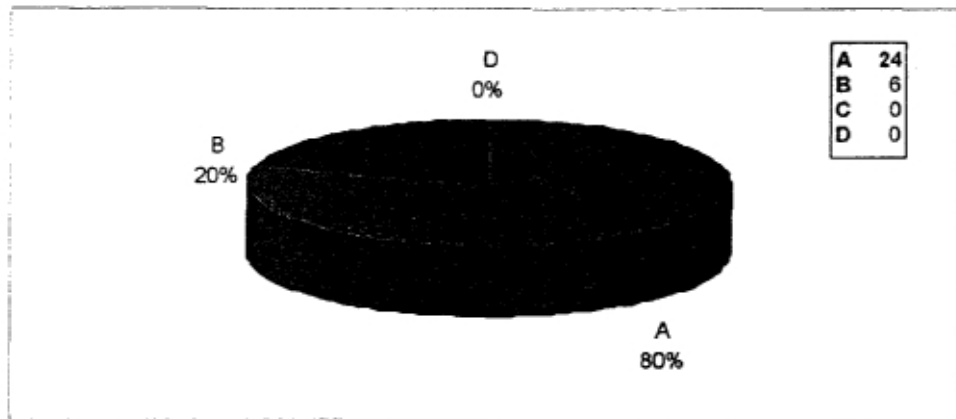
Los hallazgos en esta pregunta nos permiten hacer el siguiente comentario. Primero, el eje de la recreación literaria se articula con otros tres, directa o indirectamente. Las situaciones comunicativas son una parte fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa y la lectura permite tener un acercamiento con la obra literaria y ésta puede impulsar la habilidad lectora, por tanto también se ve fortalecida la competencia literaria.

Los profesores están conscientes de la importancia de este eje en el trabajo del Español en el sexto grado de la escuela primaria.

Ante el contenido de la literatura en el currículo de la educación primaria, se elaboró la pregunta No. 5 y ésta se confrontó y complementó con la No. 2 y No. 4, y el propósito fue indagar si existe una claridad conceptual de la literatura como contenido curricular, por parte de los profesores.

En la pregunta No. 5, 80% de los profesores expresaron que como contenidos curriculares buscan desarrollar en el niño habilidades lingüísticas como: leer, hablar, escuchar y escribir, y el 20% comentó que es la competencia comunicativa la que se desarrolla.

La gráfica muestra lo anterior.

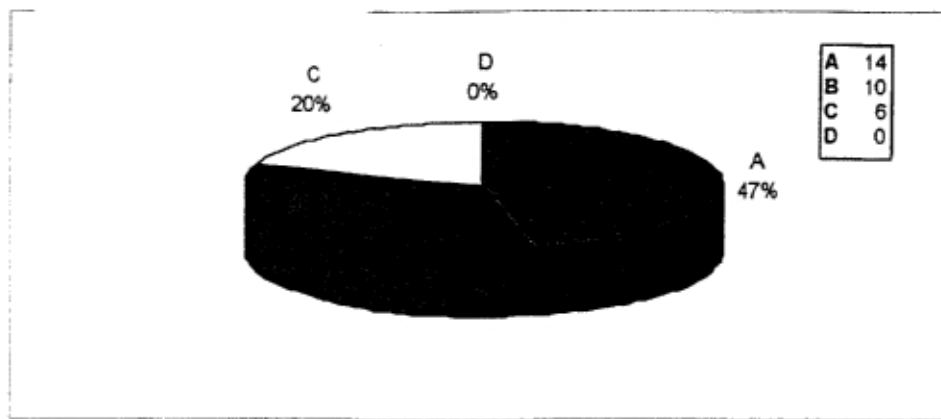


En el marco teórico los contenidos conceptuales son esenciales en el trabajo de la enseñanza. La pregunta No2. es clara y el comentario que se hace al respecto fortalece la respuesta a la pregunta No. 5.

La distribución del tiempo para trabajar el eje de la recreación literaria en la escuela, es importante para conocer el equilibrio con los demás ejes (lengua hablada, lengua escrita, reflexión sobre la lengua).

Para la pregunta No. 6 un 47% de los profesores toma una hora a la semana para trabajar este eje. Otro 33% utiliza dos horas por semana, el 20% tres horas a la semana.

La distribución del tiempo se expresa en la siguiente gráfica.

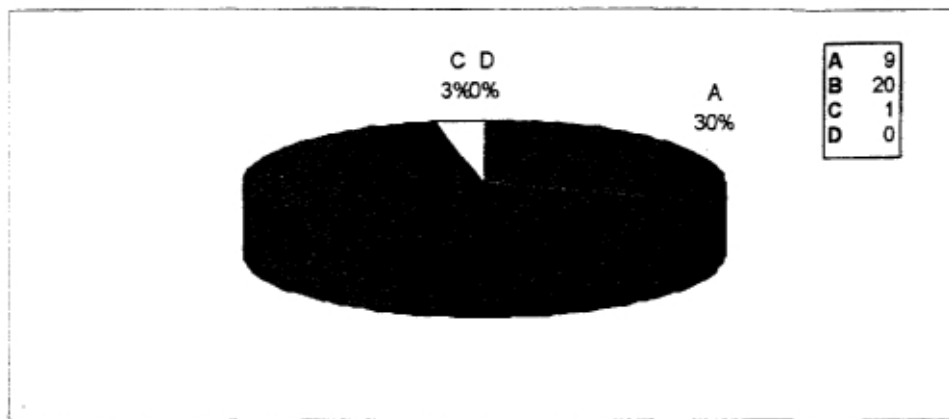


Aunque la utilización del tiempo es relativa, es poco el que se utiliza en este eje. Las respuestas son un tanto contradictorias porque por un lado se dice que se impulsa la competencia literaria, pero por el otro, es poco el tiempo que se dedica para que se puedan hacer acercamientos sistemáticos de este contenido.

La pregunta ¿Ha propiciado en los niños últimamente escritos narrativos en donde expresen sus puntos de vista, ya sean vividos o creados por la imaginación?. Su propósito fue conocer, qué tanto desde el aula se propicia el cultivo por el género épico-narrativo. Las nociones pueden ser significativas para el cultivo de este género en los alumnos.

En la pregunta No. 7, 67% de los profesores argumentó que trabaja mucho el género épico-narrativo porque es parte de los contenidos curriculares, le sigue un 30% que lo trabaja poco, por falta de tiempo y un 3% casi nada porque es difícil que los niños escriban.

La gráfica clarifica los planteamientos que hacen los profesores.



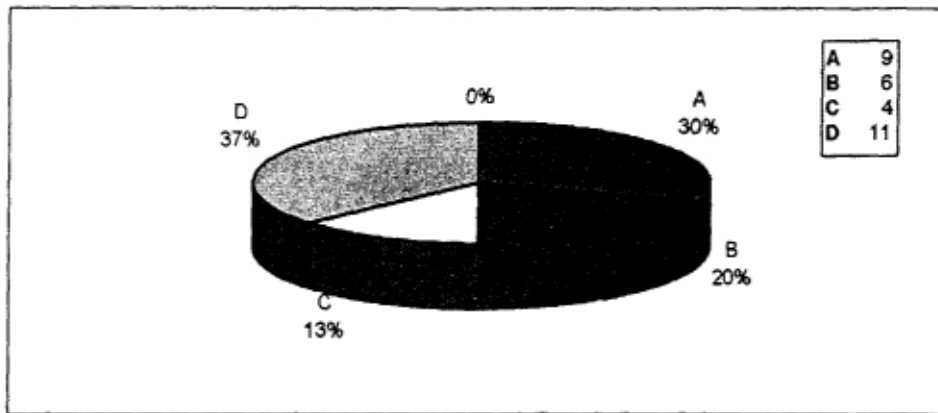
Propiciar en los niños y las niñas el gusto por la escritura es básico, ya que les ayudan a organizar y procesar información además de incrementar otras habilidades.

El desarrollo de esta habilidad lingüística de la escritura implica conocer primero el objeto de conocimiento, en este caso la literatura, además de los procesos de aprendizaje y procesos cognitivos por los que atraviesan los educandos. Una obligación profesional por parte del docente es conocer estos procesos por los que atraviesan los niños.

La opinión que tienen los niños y las niñas complementa esta parte, sin embargo es desde los intereses de los niños y las niñas como podrá incidir en el gusto por lo literario.

La pregunta No. 8 se vincula con la No. 3 ¿Ha realizado adaptaciones o construido guiones teatrales para escenificarlos con sus alumnos últimamente ? Un 37% dice que sí, porque son parte del programa, otro 30% dice que han realizado adaptaciones de cuentos y leyendas solamente, 20% considera que no ha sido posible por falta de tiempo y un 13% únicamente lo realiza cuando hacen festivales escolares.

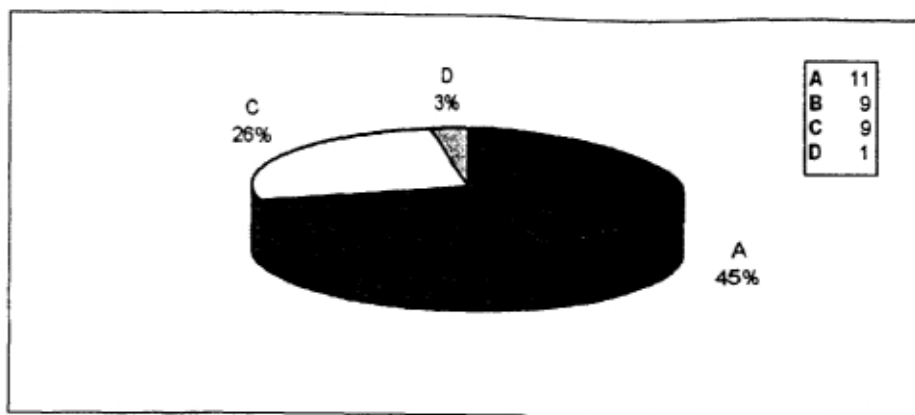
A continuación la gráfica explicita esta información.



Aunque se menciona que sí se han trabajado las adaptaciones, esta actividad fue poco gustada por los niños y las niñas. Aunque forman parte del currículo, éstas no son potenciadas de manera sistemática. Si lograra hacerse de una manera efectiva, verdaderamente se estaría impulsando las competencias comunicativa y literaria.

La pregunta No. 9 pretendió conocer qué tanto se impulsa el género lírico en el aula; ya sea leyéndolo o escribiéndolo, esto visto como parte de un proceso comunicativo. Las respuestas que proporcionaron los profesores son las siguientes: el 37% sí ha construido algunos poemas, canciones o coplas porque están de acuerdo en que son imprescindibles para el desarrollo de las competencias comunicativa y literaria, un 30% no lo ha realizado por falta de tiempo otro 30% únicamente en festivales o concursos, finalmente un 3% nunca lo ha intentado porque es difícil.

A continuación la gráfica clarifica lo anterior.



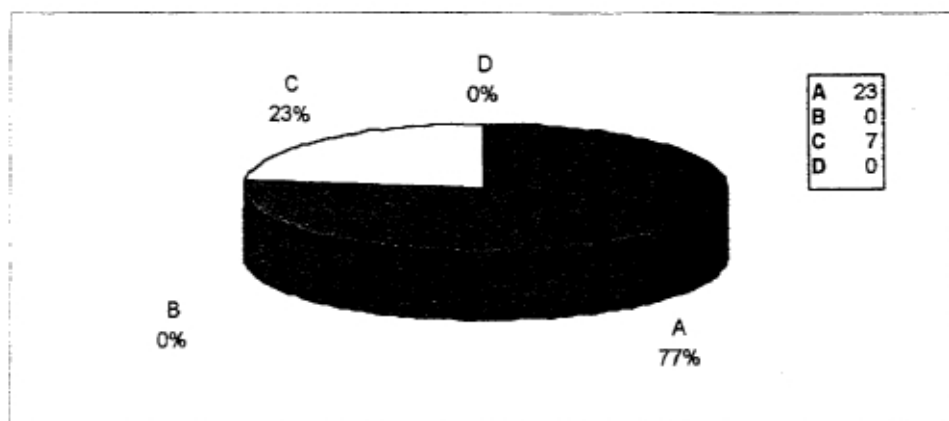
La construcción de poemas, coplas o canciones es una de las formas que pueden promover en los alumnos, el gusto del género lírico, sin embargo, los profesores lo consideran como una actividad relativa, puesto que las cifras de los porcentajes es pobre.

Los poemas son construcciones lingüísticas cuyo contenido refleja la creatividad y la riqueza del lenguaje poético para la expresión de las emociones y sentimientos. Lograr que los alumnos puedan sustraer su sentir, es un mérito que puede atribuirse a los profesores, si aprovechan los intereses de los alumnos.

Aunque la literatura es un contenido básico en la enseñanza del Español, en ocasiones se priorizan unos contenidos y se olvidan otros, por tanto se hizo la pregunta No. 10 ¿Cuál ha sido el subgénero que más ha trabajado en el aula?

Los datos confirman que un 87% utiliza más el cuento, 13% la leyenda, y no se utiliza la novela.

La gráfica describe lo anterior.

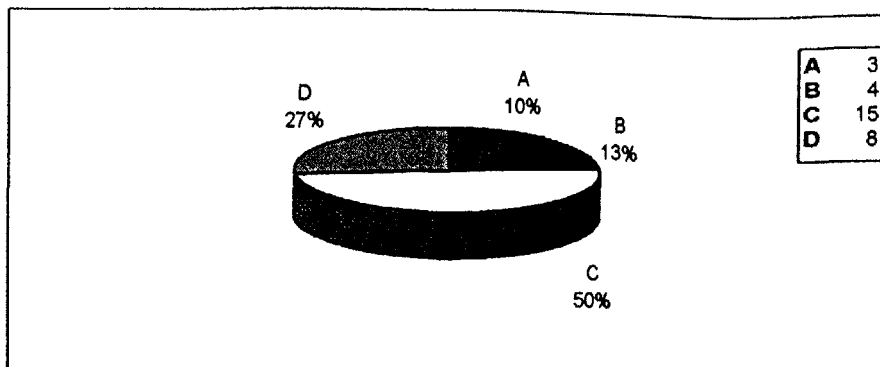


Las conclusiones de esta pregunta consisten en la priorización del género épico-narrativo en el subgénero del cuento le sigue la leyenda.

Esta afirmación ejemplifica el desequilibrio entre los contenidos del mismo eje de la recreación literaria que origina el profesor al no integrar los demás géneros literarios en la planeación áulica.

La lectura de la obra literaria en el aula es un ejemplo de su utilidad para el desarrollo de competencias lectoras; y el uso diverso de obras en este caso teatro puede ser también una forma de potenciar el gusto por la literatura, con base en lo anterior se generó la pregunta No. 11 ¿Ha leído en presencia de sus alumnos algunos libretos ?

Tenemos que un 50% afirma haberles leído libretos a sus alumnos en el ciclo anterior, lo cual inferimos que actualmente no se ha realizado, otro 27% menciona que no lo marca el programa; respuesta que tampoco es correcta, porque es un contenido curricular, se añade un 13% que nunca lo ha hecho y finalmente 10% nada más dice no, como se podrá apreciar 50% no ha aplicado el libreto como una forma de inducir al educando en el gusto por el teatro.

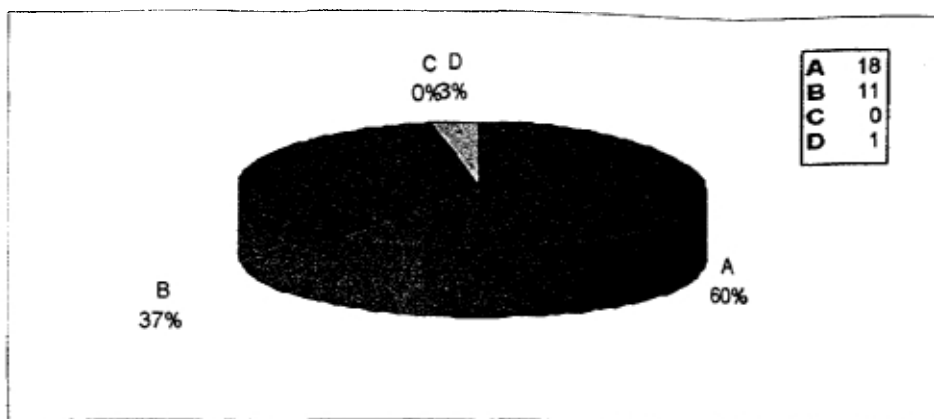


Queda demostrado que la mitad de los profesores nunca han utilizado la lectura de libretos en presencia de sus alumnos; las causas están desde afirmar que no lo marca el programa. Tal afirmación es coincidente con las aseveraciones que hacen los niños de que lo practican poco. También demuestra el desequilibrio que se da en la distribución de los contenidos en la enseñanza de la literatura.

La pregunta No. 12 es básica porque tiene que ver con la apreciación personal que cada profesor y profesora tiene por la literatura; el cultivo que hace cada sujeto es un marco referencial para el desarrollo de la sensibilidad y el enriquecimiento cultural en su realización personal. Por tanto se realizó la pregunta ¿Qué lugar ha jugado la literatura para desarrollar su sensibilidad?

Los profesores con un total del 60% considera que la literatura sólo la han utilizado como una actividad recreativa. El 37% sí considera a la obra literaria como una manera de enriquecimiento cultural y 3% restante nunca le ha gustado.

La distribución de los datos queda ejemplificada en la siguiente gráfica.



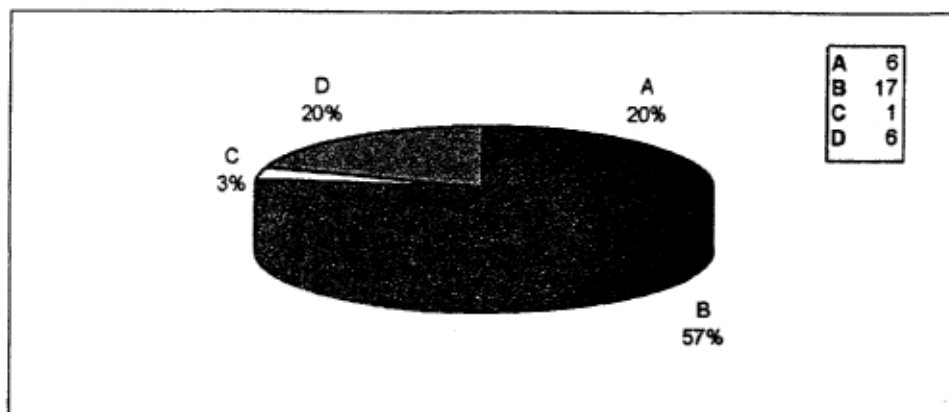
Históricamente la obra literaria ha sido considerada como una fuente de sabiduría; proporciona no sólo conocimientos, sino también recrea, entretiene, etc. Por tanto la obra, es un elemento básico en el acercamiento comunicativo entre el autor y el lector.

Didácticamente la obra literaria puede utilizarse para desarrollar habilidades de lectura; esto se ha venido diciendo a lo largo de este trabajo por tanto, si es el maestro el que incide en el gusto de la literatura por parte del niño; es una condición profesional que el profesor haya interactuado constantemente con la obra literaria, sin embargo la concepción que argumentan los profesores es distinta, algunos la toman simplemente como actividad recreativa y otros no la toman en consideración como necesidad profesional.

Aunque se tenga gusto por la literatura es un subgénero el que en la mayoría de las personas más prioriza, por tanto se preguntó ¿Su gusto literario se ha cultivado más cuando ha leído; novela, cuento, teatro, leyenda, poemas, revistas o periódicos? Esta parte se justifica porque ante la enseñanza de la literatura se requiere de un dominio conceptual es decir el "saber" literario.

Al respecto tenemos que a un 57% le gusta o han leído novela, el 20% utiliza más el cuento y otro 20% utiliza las revistas y periódicos y por último el 3% teatro.

La gráfica demuestra los argumentos anteriores.

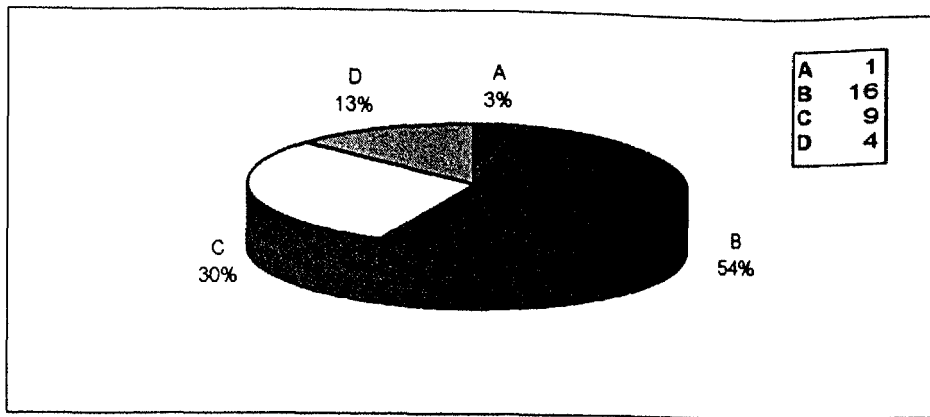


Se continua manifestando una discrepancia aunque la novela más se lee, en el aula es lo que menos se utiliza. Quizá se deba a su extensión.

Aunado a la pregunta anterior se conformó la pregunta No. 14 ¿Cuánto tiempo libre dispone para leer? Lo anterior con la finalidad de contrastarlo con los tipos de géneros que le gustan y también con el dominio conceptual del saber literario. El dominio conceptual y actitudinal de los contenidos por el profesor son indispensables para entender la literatura y potenciarla desde el aula.

Los datos arrojan que un 53% lee menos de una hora diaria, 30% lee de una a dos horas diarias, un 14% más de tres horas y un 3% no dispone de tiempo, por lo tanto no lee.

La gráfica demuestra la distribución.



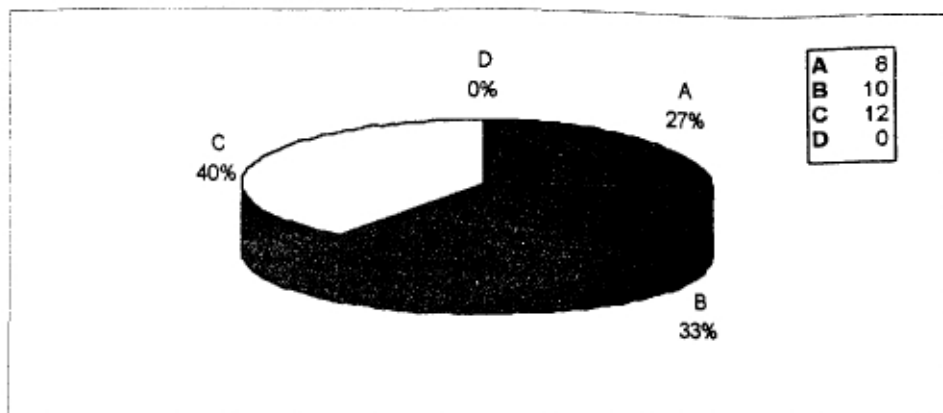
Una de las características para que se pueda adquirir el gusto por la literatura es la inversión de tiempo. El hábito de lectura, no se adquiere de manera inmediata, sino que es un proceso en donde la habilidad lectora se desarrolla; desde una lectura literal, hasta una lectura crítica inferencial, esto requiere del desarrollo de los procesos cognitivos que intervienen en la lectura. Por tanto las cifras que proporcionan los profesores son pobres en comparación de todo el proceso que implica el leer; una condición es el tiempo y lo que invierten es poco.

La pregunta No. 15 ¿De qué trató el último libro que leyó Usted el mes pasado? Pretendió indagar qué tanto es de literatura y qué tanto corresponde a las otras asignaturas. La razón fue conocer el desarrollo de habilidades lectoras o como un hábito que complementa el desarrollo personal y profesional.

El 40% leyó temas que dan en clase, un 33% leyó temas para actualizar conocimientos y el 27% novela.

Con base en lo anterior se infiere que un porcentaje considerable está destinado a leer todo aquello que se vincula con la clase.

La gráfica muestra esta información.

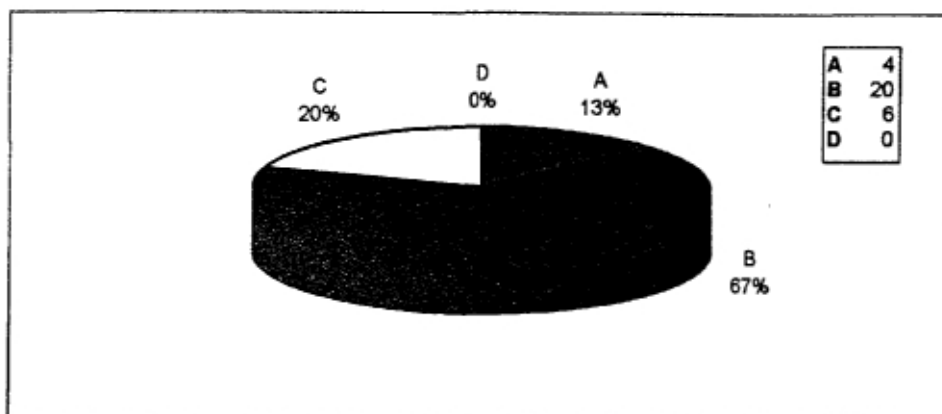


La lectura de un texto requiere, tiempo, interés y disposición para rescatar la información.

Por tanto la mayoría de lo que leen los profesores se focaliza a preparar temas que se vinculan directamente con los contenidos de las asignaturas que imparten (Historia, Civismo, etc.), cuestión curiosa, lo que respecta a la literatura de poco a casi nada se lee, si recuperamos lo manifestado en la pregunta 14, lo que leen en mayor proporción no es literatura.

El conocer qué leen los profesores permite tener una aproximación del análisis e interacción con el Rincón de Lecturas, por tanto la pregunta ¿Qué tipo de lectura le gusta más? también se contrastaron con la de la pregunta No. 13.

El 67% lee más lecturas históricas, el 20% novelas y el 13% artículos de contenido científico.



Estas aseveraciones que hacen los profesores se comprueba con las respuestas de las preguntas 14 y 15, y se mantiene como constante la poca lectura de la obra literaria por parte del profesor.

La pregunta No. 17 ¿En razón al tipo de lectura que realiza con más frecuencia, diga el nombre de su autor preferido? La justificación es que recupera autores de obras literarias y de manera sutil las del Rincón de Lecturas, sin embargo la pregunta no permite la focalización hacia un solo autor.

A continuación se presenta un esquema de los autores preferidos.

AUTOR PREFERIDO	OTRAS RESPUESTAS
- OG Mandino	- Ninguno
-Herman Hesse	
- Gabriel García Márquez	- Varios
- Emma Godoy	
- Miguel Angel Comejo	- No me acuerdo
- Cuauhtémoc Sánchez	
- Vicente Riva Palacio	- Ninguno en especial
- Juan Antonio Razo	
- Ángeles Mastreta	

Como se podrá observar son pocos los nombres de personajes célebres de la literatura como Herman Hesse, Gabriel García Márquez, Vicente Riva Palacio, Emma Godoy y los demás autores, aunque son respetables por su obra literaria es controvertida o la temática está alejada de los contenidos escolares. Sin

embargo la lectura de estas obras puede fungir como actividad recreativa para los docentes.

La pregunta No. 18 ¿Diga cuál de los siguientes lugares ha visitado, ya sea para escuchar, representar la obra que se han montado en escena ? Tuvo como finalidad la interacción que tiene el profesor con la obra literaria, ya sea leyendo o bien de forma auditiva y visual, imprescindible para el desarrollo emotivo de la competencia literaria. No existieron respuestas significativas lo cual inferimos que no hay el hábito de visitar o asistir, ya sea para oír y/o ver la obra literaria ni en certámenes, talleres de literatura, bibliotecas, etc. aunque es cuestionables este argumento porque en la pregunta siguiente, ellos recomiendan algunos textos que son importantes para los niños del sexto grado.

La poca o nula respuesta nos hace pensar que no existe una cultura del profesor hacia la visita de espacios que cultivan el espíritu artístico y/o literario.

La pregunta No. 19 buscó confrontar la No. 13 y 15, al preguntar ¿Qué libros del Rincón de Lecturas recomienda? Esta parte fue medular, ya que el "Rincón de Lecturas" es un espacio bibliográfico en las escuela primaria que tiene como propósito impulsar el gusto por la literatura y lectura. Esto implica por parte del profesor que los conozca y los utilice para desarrollar la competencia literaria.

A continuación se presenta un cuadro de los libros del "Rincón de lecturas" recomendados por los profesores:

AUTOR	OBRA
- Maité Ibarquengoitia	Los secretos de Margarita
- Roy Berocay - Gabriela Rodríguez	Pateando lunas
-Miguel de Cervantes	Colibrí
Nota: Esta fue la respuesta de los profesores, sin embargo no corresponde a los títulos de los libros	Casos curiosos de aquí y de allá

- Juan Rulfo	El llano en llamas
- Miguel Ángel Herrera	Vuestro mundo: las estrellas
- Julio Verne	Veinte mil leguas del viaje submarino Viaje al centro de la Tierra
- Maité Alvarado	El nuevo escriturón
- Elisa Ramírez	El viaje de On Flama y más leyendas
- Bárbara Newman	El cuerpo humano
- Francisco Fernández	Arte, ciencia y técnica
- Daniel Robles	Acertijos matemáticos
- Octavio Paz	El arco y la lira
- Krystyne Aihuro	Ecos de la conquista Nuestro mundo, la Tierra Animales en peligro de extinción

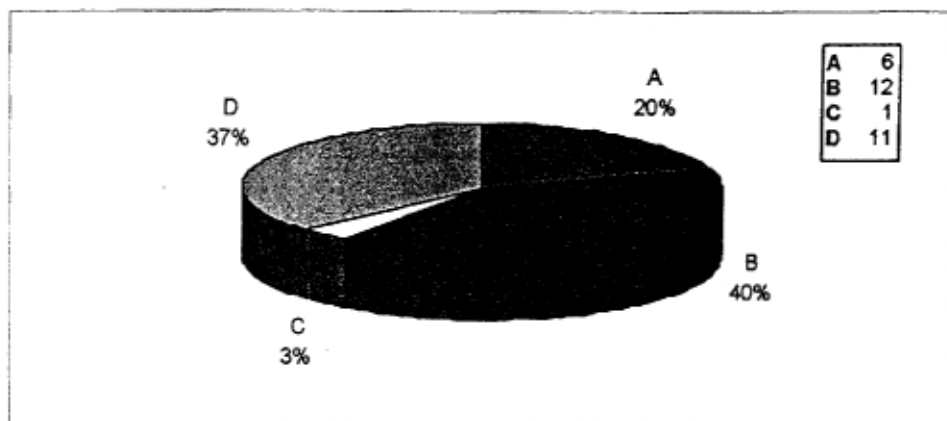
Los comentarios que hicieron los profesores al respecto fue enunciar el nombre de los autores consideraban que por su obra eran recomendados. Solo se anotaron los que con mayor frecuencia se enunciaron. Cabe destacar que también es coincidente con las respuestas que dan los niños y niñas al respecto del Rincón de Lecturas.

¿Ha escrito literatura como una manera de liberación y creación artística?

La razón de hacer esta pregunta fue conocer cómo y en qué forma utiliza la literatura como forma de expresión interna, de liberación y creación.

El 40% ha escrito cuentos en algún momento, otro 37% nunca lo ha intentado, otro 20% alguna vez escribió poemas y por último un 3%, leyendas.

A continuación se presenta una gráfica que sintetiza lo anterior.



Era importante conocer la experiencia personal de los profesores respecto a su propia producción; ésta puede ser una forma de conocer si existe una utilidad de la literatura hacia el desarrollo creativo de cada persona, encontramos que sí escriben los profesores, empero es esporádico.

3.7.3 Análisis de los contenidos curriculares del eje de la recreación literaria en el sexto grado de educación primaria

La justificación para realizar este análisis fue conocer cuáles son los contenidos que están incluidos en el Plan y Programa 1993 de Educación Primaria, respecto al eje de la recreación literaria. Los contenidos de este eje están distribuidos en cuatro bloques; cada uno incorpora contenidos de cada uno de los géneros literarios

Bloque I.- Se pretende que los niños lean diversos textos, para lo cual se sugiere que sea el Rincón de Lecturas o la biblioteca de la escuela en primer momento quienes les proporcionen los textos para que puedan leerlos.

A su vez se induce al niño para que escriba textos literarios como son textos narrativos, tradiciones de su localidad o temas de interés personal.

Se indica que los niños realicen adaptaciones de cuentos y leyendas para que sean dramatizados.

Bloque II.- Continúa propiciando la lectura y elaboración de textos narrativos. Asimismo se recuperan las tradiciones y fiestas populares de la localidad para su estudio, la forma que se sugiere es que sea de manera oral y escrita; una manera de hacerlo es a través de la elaboración de una antología en donde los niños y niñas recuperen sus propias construcciones.

Se persiste en el hábito de la lectura a través de los libros del Rincón de Lecturas rescatando cuentos, leyendas y mitos. Lo anterior se fortalece porque se pide que el alumno redacte sus propios cuentos.

En cuanto a las interacciones que se proponen para que el niño tenga contacto con el género lírico está la elaboración de poemas, canciones y coplas populares.

Bloque III.- Se sigue fortaleciendo el género narrativo a través de sus propias producciones en donde haya recuperado su experiencia. Se introduce la lectura de novelas cortas.

En este bloque el género dramático se prioriza más, ya que se solicita a los niños que lean libretos de teatro y a su vez escenifiquen obras teatrales y transformen cuentos sencillos en guiones teatrales. Como podrá inferirse la estructura que se presenta se busca que desarrolle su competencia comunicativa y literaria.

Bloque IV.- Tiene como característica que los niños y niñas lean y elaboren historietas, e identifiquen los recursos gráficos que intervienen en este tipo de literatura.

Como actividad de difusión para compartir la creación de los niños y niñas se sugiere que los niños organicen eventos artísticos y culturales en la escuela.

Con base en lo anterior, los cuatro bloques integran de forma sistemática contenidos que apoyan al género épico-narrativo, dramático, lírico y el fortalecimiento de la lectura, como habilidad que ayudará a acceder a otros contenidos.

Los contenidos curriculares están organizados de manera que sea a través de la recuperación de situaciones comunicativas como se analicen los géneros literarios: épico-narrativo, lírico y dramático. Y como punto de referencia para que los niños puedan interactuar y adquirir la experiencia con lo literario es la lectura y el espacio para ellos es el Rincón de Lecturas y la Biblioteca Escolar.

Teóricamente es claro el planteamiento, sin embargo en la realidad educativa y escolar, como han comentado los niños, los maestros y maestras es cuestionable su realización, ya que es un proceso gradual y sistemático en donde el tiempo y el compromiso del profesor son imprescindibles para tener éxito en esta parte de la enseñanza del español en la educación primaria.

3.8 Resultados obtenidos de la investigación

A continuación se elaboró un cuadro en donde se especifican de forma precisa los hallazgos más significativos encontrados en este proceso de

investigación; estas consideraciones sirvieron de base para la propuesta didáctica que se sugiere en este mismo trabajo.

TRIANGULACIÓN

NIÑOS Y NINAS	CONTENIDOS CURRICULARES	MAESTROS MAESTRAS
<p>LECTURA LITERARIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les gustan las leyendas más que los cuentos (70%). • Utilizan con frecuencia el Rincón de Lecturas. • Leen fuera de la escuela cuentos e historietas y revistas cómicas (74%). • Los libros proporcionan conocimientos y normas de comportamiento (39%). 	<p>LECTURA LITERARIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de diversos tipos de texto. • Lectura y redacción de sus propios textos literarios. • Lectura de libretos, cuentos, leyendas, mitos canciones, poesía y coplas. 	<p>ENSEÑANZA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñar literatura desarrolla la capacidad comunicativa y la capacidad lectora (77%). • Se necesita saber el contenido y cómo enseñarlo (53%). • Dedicar una hora a la semana para la enseñanza de la literatura (47%).
<p>CONTENIDOS ESCOLARES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escriben narraciones porque les piden los profesores más que por gusto (64%). • Les gustaría escribir su propia historia como primera actividad (49%). • Consideran que se enseña literatura en la primaria porque desarrolla la lectura y mejora la comprensión (70%). 	<p>GÉNEROS LITERARIOS</p> <p>a) Narrativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción de textos narrativos, tradiciones y fiestas populares. • Cuentos, leyendas y mitos. <p>b) Lírico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poemas, canciones y coplas. <p>c) Dramático</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escenificación obras teatrales. • Transformación de cuentos en guiones teatrales. <p>d) Historieta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración. 	<p>CONTENIDOS ESCOLARES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Priorizan más el cuento (87%). • Las dramatizaciones desarrollan habilidades comunicativas (73%). • Consideran importantes los contenidos de la recreación literaria (83%). • Los contenidos de este eje desarrollan habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar (80%). • Han propiciado que los niños escriban sus propias vivencias en forma narrativa (67%). • Han hecho adaptaciones de cuentos a teatro (37%). • Cultivan la poesía con los niños • Poco han leído del Rincón de Lecturas (37%).
<p>ACTITUDINAL LITERARIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les gustan narraciones orales que hacen los adultos (51%). • Les agrada que los profesores les lean (61%). • Les complace participar en poesías y canciones cuando se lee con emotividad (73%). • Leer obras desarrolla la imaginación (93%). 	<p>ACTITUDINAL LITERARIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de eventos artísticos y culturales. • En equipo elaborar libretos. • Comparte sus propias narraciones y escucha las de sus compañeros. • Recupera sus propias experiencias. • Escucha lectura de narraciones, poesía, etc. 	<p>ACTITUDINAL LITERARIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Han leído libretos para incidir en los alumnos (50%). • Utilizan a la literatura como una actividad recreativa (60%). • Otros creen que sí ayuda en la realización personal y profesional (37%). • Leen novela principalmente (57%).

<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se les pide que escriban sus propias ideas sienten emoción (58%). 		<ul style="list-style-type: none"> • No asisten a certámenes, audiciones, concursos como forma de mejorar su gusto por la literatura (100%). • Escriben por gusto; ya sea cuento, poesía y/o leyenda (63%).
<p>HABILIDAD LECTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer constantemente cuentos, hace que se lea más rápido y se rescatan ideas principales y el contenido central del texto (79%). • Creen que leer obras les ayudará en lo futuro en otros temas (91%). • Leen menos de una hora (49%). 	<p>HABILIDAD LECTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rescata contenido y estructura. • Organiza lógicamente sus ideas. • Investiga en otras fuentes las tradiciones de su colonia. • Identifica las características generales en razón al narrador. • Localiza ideas principales. • Organiza y entiende secuencias en las narraciones y adaptaciones teatrales. • Procesa y analiza la información. 	<p>HABILIDAD LECTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leen menos de una hora diaria (53%). • Lo que más leyeron el último mes fueron temas que corresponden a su clase (40%). • Les gusta las lecturas históricas (67%).

El cuadro anterior fue estructurado tomando como referencia los indicadores especificados en cada uno de los instrumentos. En el caso del análisis del programa de sexto de educación primaria se optó por hacer una clasificación que también coincidiera con la de los instrumentos. La integración de los aspectos más relevantes permitió hacer la triangulación que nos da como resultado lo siguiente:

1) En cuanto al indicador: lectura literaria, los niños argumentan que lo que más les atrae es la leyenda y luego los cuentos. En el análisis del programa encontramos que es un contenido (leyenda) que se trabaja. Aunque les gusta lo literario a los niños y está en el programa a los profesores les preocupa cómo

enseñarlo, no descartan la importancia del saber conceptual. Esto llevó a hacer el siguiente comentario:

Los profesores Y profesoras están aceptando la importancia de enseñar literatura porque desarrollan situaciones comunicativas y la competencia literaria, pero no sería posible si no poseemos el conocimiento y no sabemos cómo enseñarlo. Otra aportación es la postura que asumen los niños respecto a la interacción que tienen con libros, revistas, historietas ya sea del Rincón de Lecturas o del libro de texto. Esto demuestra la avidez por el texto; esto implica que en el aula esta experiencia debe ser más utilizada. Pensemos que 74% de la lectura de los niños fuera de la escuela son los cuentos y las revistas de historias, si logramos que reflexione sobre el contenido de lo que lee, se podrá convertir en un lector competente. La recuperación de esta experiencia, sí la contempla el programa, el problema es cómo integrarla en estrategias didácticas que logren en el niño el desarrollo de habilidades y comunicativas, apoyado en una visión crítica del texto.

En cuanto al indicador de los contenidos escolares tenemos que los niños en su mayoría hacen lo que les piden sus profesores y profesoras, pero cuando se les solicita que escriban sus vivencias se emocionan y lo hacen con placer. Esto comprueba lo que los teóricos del constructivismo como Ausubel dicen en cuanto la importancia de las experiencias previas en el aprendizaje.

En el caso de la enseñanza de la literatura es una de las primeras condiciones que establecen los alumnos como queda demostrado. El programa escolar considera la recuperación de estas experiencias previas.

En cuanto al contenido curricular del programa se incorporan situaciones comunicativas que desarrollen capacidades para entender lo narrativo, lírico, dramático a través de la lectura y la escritura. Normativamente está incorporado en el programa, en cuanto al gusto por ello, los niños también lo expresan para cada uno de los géneros, unos en mayor medida y otros en menor, sin embargo manifiestan su interés, lo cual es significativo para que en el aula se impulse. No obstante esto se contrapone con las opiniones de los profesores; aunque consideran que los contenidos son importantes porque desarrollan habilidades de leer, escribir, hablar, escuchar, etc. la distribución y equilibración de trabajo de los contenidos programáticos para cada uno de los géneros no ha sido el adecuado, ya que en la mayoría de las veces priorizan más el narrativo y en menor escala el lírico y el dramático. Esto demuestra la dificultad de: qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar.

3) Como tercer elemento es el indicador denominado: **Actitudinal Literario**. Los niños consideran que es atrayente el gusto por la literatura, cuando los adultos les leen, pero siempre y cuando lo hagan con emotividad, solamente así podrán despertar el gusto e interés hacia los textos escritos, ya que estos además de conocimientos transmiten ideas, emociones. También consideran que las obras literarias desarrollan la imaginación y emocionan. Ante lo anterior el programa también toma en consideración, pero no de la manera en como lo expresan los niños.

Los profesores aceptan que sí han leído a los niños pero sólo el 50%, también considera que la literatura para ellos es como una actividad recreativa y

no acostumbra asistir a certámenes, audiciones o concursos que se vinculen con lo literario. Una situación es crítica si consideramos que según los niños, es el profesor la primera referencia que induce a lo literario.

Sin embargo en los contenidos curriculares está que los niños asistan y organicen audiciones y concursos artísticos y culturales.

Finalmente aunque los niños y niñas manifiesten el gusto por participar en festivales escolares, y el programa escolar lo considere en sus contenidos, al profesor no le gusta participar o asistir a este tipo de actividades que impulsan el gusto por lo literario.

4) Otro indicador considerado fue la habilidad lectora. Los niños consideran que la lectura frecuente ayuda a que se lea mejor y se comprendan las ideas principales de un texto, sin embargo el tiempo que dedican a la lectura es menos de una hora. Los comentarios sobre la habilidad lectora que hacen los niños coincide con lo que considera el programa. Los profesores estiman esta actividad como parte del proceso formativo para los niños, a pesar de ello, el papel de guía y orientador de la literatura se ve mermado por la poca importancia que le dan los profesores, puesto que su actividad y habilidad lectora se ve disminuida por el poco tiempo que invierten y por la poca lectura que se hace de la obra literaria.

Por último, cabe mencionar que las aportaciones que hicieron los sujetos objeto de estudio, fueron significativos para la propuesta didáctica de la enseñanza de la literatura que recuperó estas aportaciones a fin de que desde el aula se despierte la sensibilidad y se amplien las competencias lingüísticas,

arias y comunicativas. El cómo hacer que los niños y las niñas se aproximen
la literatura se sintetizó en la propuesta que se presenta en seguida

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DIDÁCTICA

Como resultado del proceso de investigación y como una alternativa de solución a la problemática educativa estudiada, a continuación se presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura en el sexto grado de educación primaria. Ésta es producto de la reflexión, análisis y síntesis del proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento didáctico que se realizó a lo largo de este estudio.

Se incorporan los hallazgos que aportaron los niños y las niñas respecto al gusto por la literatura, así como los comentarios vertidos por los profesores y profesoras de sexto grado de las escuelas primarias encuestadas. Otra parte que complementa este trabajo es la fundamentación teórica en que se apoya la enseñanza de la literatura actualmente. Su ubicación teórico-metodológico es en el enfoque comunicativo y funcional.

Asimismo esta propuesta se apoya en los principios de que los procesos de enseñanza y de proceso de aprendizaje en la construcción del saber lingüístico literario deben potenciar la comprensión y producción literaria " para desarrollar una pragmática global de la comunicación " (Reyzábal, M. y Tenorio, P., 1992, p.16). Por tanto también se fundamenta en los avances de la psicología cognitiva, en donde no preocupa tanto adquirir un acervo de conocimientos memorísticos, sino entender la significación del texto, y los procesos que intervienen en la codificación y decodificación del mismo.

De manera particular se hace énfasis en el desarrollo de una competencia literaria.

Los componentes de esta propuesta didáctica se esquematizan en el siguiente diagrama y se van explicando paulatinamente cada uno a lo largo de este capítulo.

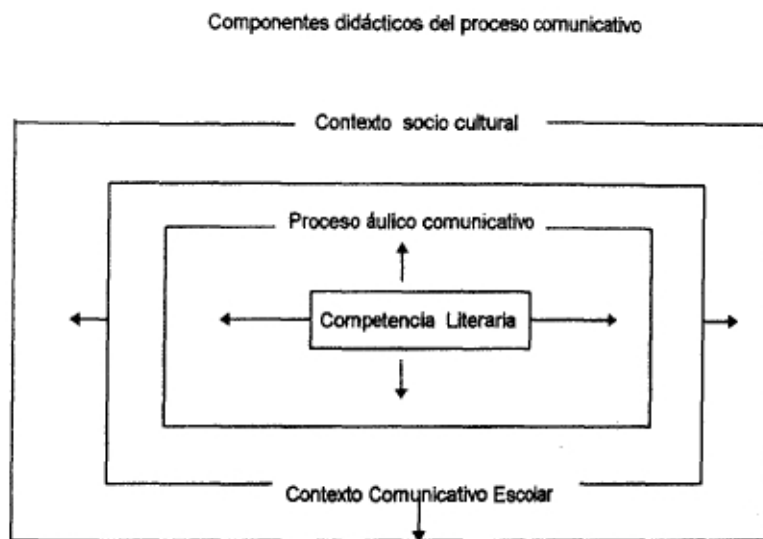


Diagrama que explica la contextualización de la propuesta

4.1 Contexto socio - cultural

Para la enseñanza de la literatura uno de los puntos medulares, es la importancia del conocimiento del contexto socio - cultural donde viven los niños y las niñas, es importante porque es la referencia para la realización de las interacciones comunicativas que tienen los alumnos.

Dichas interacciones son a través de los cuentos, periódicos, certámenes o libros de distinto género, etc.

Este acercamiento que tienen los niños y las niñas es el antecedente comunicativo bajo el cual deben derivar las situaciones literarias y comunicativas en el aula.

4.2 Contexto comunicativo escolar

En el ámbito escolar, el uso y recuperación de las experiencias previas de los alumnos, es una parte básica en el proceso de enseñanza; esto significa que el profesor, en conjunto con sus alumnos generen situaciones comunicativas en donde se integren experiencias y saberes previamente construidos como consecuencia de las interacciones comunicativas con la obra literaria, fuera de la escuela, pero con gran utilidad didáctica en el aula.

4.3 Proceso áulico comunicativo

Se refiere a la interacción comunicativa que se da entre los alumnos, profesor, profesoras y obra literaria. Para que esto sea efectivo se requiere de una intención comunicativa, aunado con el interés de cada uno de los participantes. La obra literaria es el constituyente que definirá la interacción comunicativa entre niños, niñas y profesor o profesora.

4.4 Situaciones comunicativas en el desarrollo de la competencia literaria

Este rubro clarifica el concepto de lo que se entiende por competencia comunicativa, se traduce como la capacidad que tienen los sujetos para transmitir sus ideas, sentimientos, emociones, etc., en forma clara y concisa y recibir mensajes similares. Es la capacidad que tiene cada sujeto para establecer interacciones lingüísticas competentemente.

Por competencia literaria se entiende la capacidad para establecer interacciones comunicativas con la obra literaria, pero que también permitan acceder al desarrollo de habilidades lingüísticas como: hablar, leer, escribir, escuchar. La obra literaria como discurso comunicativo, se utilizará como medio para desarrollar esta competencia.

En la competencia literaria es importante que los niños y las niñas adquieran dominios de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales del hecho literario. Para lo cual es básico que el maestro tome en consideración los siguientes aspectos:

a) Se propone que los géneros literarios se aprendan como formas para expresar emociones, sentimientos, estados de ánimo, etc., y que se comprenda que es a través de la obra literaria, como los hombres nos han comunicado esos estados de ánimo. Por tanto, los alumnos deberán interactuar con lo lírico, dramático, épico - narrativo, etc., pero también tendrán que elaborar sus propias producciones para comunicarlas con sus semejantes.

b) Las historietas y los *cómics*: son una parte de la literatura que durante los últimos años han tenido un auge considerable y son las segundas fuentes literarias, después de los cuentos, con las que interactúan los niños y las niñas. Su incorporación en el aula permitirá a los alumnos desarrollar las habilidades de leer, escribir, además de poner en ejecución su creatividad. Al hacer la construcción de historietas y *cómics*, no sólo estarán recreando su imaginación, sino que también

será un espacio para la reflexión de la lengua; ya que las historietas y los *cómics*, recrean, entretienen, pero también son una fuente de comunicación de gran significado lingüístico.

- c) La lectura es una habilidad lingüística que involucra procesos cognitivos; comprensión, análisis, síntesis, procesamiento de la información, inferencias, discernimientos, etc. para que puedan desarrollarse en los alumnos es necesario que el aula sea un espacio comunicativo, que aproxime la obra literaria de acuerdo a las conceptualizaciones e intereses de los niños y las niñas.

En el caso de la lectura de la obra literaria, ésta se concibe como un acto placentero y útil que oriente a los alumnos a comprender y deleitarse con la obra literaria. La lectura de textos literarios “ no implica cursilería, sino que en realidad la evita, que tanto escribir con coherencia, corrección, propiedad y elegancia como leer comprensiva, crítica y gozosamente, ayuda a vivir mejor, “ (Reyzábal, M. y Tenorio P., 1992, p. 17). Esto también nos lleva a decir que la lectura se convierte en una “ capacidad de comunicarse plenamente (es decir, el ser buen emisor y buen receptor) vale tanto como un (varios) gran compañero “ (Reyzábal, M. y Tenorio P., 1992, p. 17), es decir como si fuéramos escuchados por nuestros amigos. También se conjuga que “ leer implica realizar un actividad creadora, es conversar con otros quizá lejanos en el tiempo o el espacio” (Reyzábal, M. y Tenorio P., 1992, p. 18). Leer una obra literaria debe llevar al niño a recrear e imaginar.

Entonces leer literatura implica Inferir lo que subyace en la obra literaria implica una capacidad lectora que sólo se logrará en la medida que la escuela elemental la fomente como hábito para desarrollar habilidades lectoras.

d) Escribir implica que intervengan procesos que lleven a los niños a expresar sus emociones, sentimientos, en donde la estructuración de las ideas, debe apegarse a principios sintácticos, semánticos, morfológicos de la lengua y a los aspectos formales del sistema de escritura. La habilidad para escribir no se da teóricamente, sino se potencia en el uso continuo. La escuela tiene uno de sus propósitos que los niños escriban; qué mejor oportunidad que sea a través de la literatura que el niño practique la escritura.

Así como el leer implica evocar tiempos, espacios, personajes, etc., el escribir literatura induce a la imaginación y creatividad tanto de los distintos significados como de la utilización de la competencia lingüística.

4.5 Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias son procesos graduados, apegados a los niveles de conceptualización de los alumnos, que atienden a una lógica interna porque se fundamentan en los aprendizajes previos, en la zona de desarrollo próximo, tomando en consideración el contexto sociocultural de los alumnos.

Los referentes de las estrategias de aprendizaje son: qué enseñar, en las necesidades básicas de aprendizaje de los niños y las niñas de sexto grado, derivadas de las intenciones educativas que van a propiciar en el niño la adquisición de una competencia literaria. Ante la interrogante ¿ para qué sirven las estrategias de aprendizaje? Éstas se apoyan en los propósitos de la

enseñanza y el aprendizaje. ¿ Cómo se hacen efectivas ? cuando se diseñen actividades o estrategias didácticas derivadas de los contenidos educativos.

A continuación se hace la presentación de una secuencia didáctica en la estrategia de aprendizaje que clarifica los contenidos de aprendizaje como explicitación de las intenciones educativas.

ELEMENTOS DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA		CONTENIDOS	
1.- Presentación de la situación problemática comunicativa y literaria	C*		
2.- Problemática o cuestiones vinculadas con el contexto comunicativo y literario	C	P**	A***
3.-Respuestas intuitivas o suposiciones referentes previos.	C	P	A
4.- Fuente de información	C	P	A
5.- Búsqueda de información recuperados de los textos del hogar y del Rincón de lecturas	P	C	A
6.- Elaboración de conclusiones orales o escritas como resultado de la lectura del texto	P	C	A
7.-Generalización: compartir con sus semejantes las experiencias comunicativas recuperadas del análisis de la obra literaria.	C		
8.- Evaluación a través del desempeño en lo oral, lo escrito y la lectura como parte del proceso de desarrollo de la competencia literaria.	C	P	A

C*= Contenidos conceptuales P**= Contenidos procedimentales A*** Contenidos actitudinales

El cuadro anterior demuestra la distribución de los contenidos: conceptuales, procedimentales, actitudinales que deberán estar integrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la literatura. Asimismo se hace una explicación de cada uno de ellos:

1. La parte de la presentación de la situación problemática literaria y comunicativa es el preámbulo que realizará el profesor con la intención de conocer las ideas previas que tienen los alumnos, es también el momento en donde se realizará

la aproximación del contenido literario a los esquemas de los alumnos, aquí se desarrollan contenidos conceptuales.

2. Este punto referido a problemática o cuestiones vinculadas con el contexto literario y comunicativo es la parte que integra cuestionamientos o conflictos cognitivos que derivaron de la presentación de la problemática y su relación con el contexto comunicativo del que emerge la obra literaria. Aquí se desarrollan contenidos conceptuales porque aparece la utilización de nociones y construcción de conceptos que llevará a los niños y niñas a la reconstrucción del hecho literario. Se enlazan contenidos procedimentales que inducirán a los alumnos a la ejecución de ejercicios, ya sea a través de la expresión oral, escritura, lectura, etc., se suman los contenidos actitudinales, que llevarán a los niños y niñas a cultivar el gusto por lo literario, además del respeto y tolerancia hacia sus semejantes, ideas o entorno distintos a la suya.
3. Las respuesta intuitivas o suposiciones referentes previas, implica la recuperación de saberes articulados con los de los puntos 1 y 2. Qué saben y qué conocen del contenido que se pretende apropiar, se desarrollará el proceso áulico comunicativo al establecer la relación alumno, docente y obra literaria. Se interrelacionan los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).
4. Las fuentes de información. Este punto tiene como finalidad que los niños utilicen los materiales escritos, tanto los del hogar, como de la escuela. En esta parte la utilización del Rincón de Lecturas, es primordial.

5. La búsqueda de información de los textos del hogar y del Rincón de Lecturas, es el acercamiento que tienen los alumnos con el texto literario. Tanto en el párrafo anterior como en este punto, se potencian los tres tipos de contenidos. Un acercamiento con el texto literario ayudará constantemente a que se desarrollen actitudes y habilidades que interioricen en la obra literaria.
6. La elaboración de conclusiones orales o escritas como resultado de la lectura del texto. Es una parte fundamental porque significa que es el momento en donde el alumno guiado por el docente tendrá que poner en juego su creatividad, para expresar sus puntos de vista, ya sea a través de la reflexión, análisis, confrontación y creación de sus propias producciones derivadas de la interacción con la obra literaria, lo actitudinal y procedimental, junto con lo conceptual serán los contenidos que se estarán trabajando.
7. La parte integradora de todo este proceso que se ha descrito es llegar a la generalización de las producciones elaboradas según el procedimiento especificado en el punto No. 6 de este mismo tema. Significa que en el aula se tendrá que generar un espacio para que de manera grupal confronten sus propias experiencias u opiniones como resultado de la interacción comunicativa sostenida con la obra literaria. Por tanto, este punto desarrolla con mayor entereza los contenidos actitudinales, ya que ayudarán a que se construyan criterios que valoren la reconstrucción del saber literario por los niños y las niñas.
8. Finalmente la evaluación es la fase que ayudará a valorar el proceso de construcción y reconstrucción del saber literario, ésta tendrá que indagar el

incremento de los niveles de competencia literaria y comunicativa para lo cual deberán diseñarse formas e instrumentos de evaluación que permitan evaluar aspectos cuantitativos y cualitativos de cada uno de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La evaluación tendrá que ayudar a los alumno, al profesor y profesora a conocer sus avances y limitaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Lo expuesto en esta parte, son planteamientos generales de la estrategia didáctica que se propone, en el entendido de que será modificada en razón a los temas o contenidos literarios que se pretendan poner en práctica en el aula.

Esta parte se complementa con las estrategias didácticas que se recomiendan de manera específica para cada uno de los géneros literarios.

**ACTIVIDADES RECOMENDADAS PARA EL DESARROLLO
DE LA COMPETENCIA LITERARIA**

NOMBRE	GÉNERO QUE PRIORIZA	VINCULACIÓN CON OTRO EJE	Bibliografía
Aspectos narrativos Una carta al protagonista, autor.	Narrativo	Lengua escrita	Cassany, Daniel, Luna, Marta y Sanz Gloria (1994) Enseñar Lengua, Barcelona Graó p. 501
Imaginar y escribir un diálogo con un personaje.	Narrativo	Lengua escrita	
Cambiar el final del libro.	Dramático	Lengua escrita	
Una lista de colores, olores, vestidos, paisajes que aparecen en un libro.		Reflexión sobre la lengua	
Descripción de un sueño.			
Descripción de un posible sueño de un protagonista.			
Explicar los cambios que harían en una obra, si les pidieran que la modificaran.			
Historieta cómic a) Lectura de historietas b) Elaboración de historia c) Periódico d) Diario e) Mitología f) Album fotográfico	Narrativo Dramático	Lengua hablada Lengua escrita	Agüera Espejo Saavedra, Isabel, (1990) Curso de creatividad y lenguaje, Narcea, Madrid pp.152, 203, 207,

			214
Leer poemas a) Libros de Ángela b) Vocabulario c) Resurrección de la rosa	Lírico	Lengua hablada Lengua escrita Reflexión sobre la lengua	
Cómo enseñar poesía a) Marchas b) Himnos	Lírico	Lengua hablada Lengua escrita	Agüera Espejo Saavedra Isabel (1990)
A la redacción por el cuento a) Punto de arranque b) Corrección de cuentos c) Análisis de cuentos d) Cuento invisible	Narrativo	Lengua escrita Reflexión sobre la lengua	Curso de creatividad y lenguaje, Narcea, Madrid
Animación a la lectura a) Rincón de Lectura b) Ficheros c) Hablar leyendo d) Componiendo libros e) Lectura de periódico f) Leyendo teatrillos	Lírico Dramático Narrativo	Lengua escrita Lengua hablada Reflexión sobre la lengua	pp.121,123,125,128,131.

A continuación se presenta un ejemplo de como deberán desarrollarse las actividades.

PROPÓSITOS PARA EL TRABAJO DE LAS ACTIVIDADES

HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS	VALORES, NORMAS ACTITUDES	MATERIALES
<p>Actividad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la estructura de un cuento • Conocer las reglas ortográficas en la escritura como son el uso de mayúsculas y polivalencias. <p>Actividad 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer que las marchas son composiciones poéticas con música para caminar de una manera alegre, uniforme y marcial. <p>Actividad 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conozcan el contenido de un texto de formas distintas. <p>Actividad 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construyan los componentes de una historia. <p>Actividad 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conozcan las partes de un cómic. 	<p>Actividad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar los elementos argumentativos en la elaboración de un cuento. <p>Actividad 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecutar con ritmo cadencia y entusiasmo una marcha. • Intentar la invención de la letra de una marcha. <p>Actividad 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las partes elementales de un texto y procesar información. <p>Actividad 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar y aplicar los elementos que intervienen en la elaboración de la historia de un personaje. <p>Actividad 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un cómic en donde expresen sus propias creaciones. 	<p>Actividad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizarse respecto a la necesidad de compartir ideas y puntos de vista; saber escuchar y hablar. <p>Actividad 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la sensibilidad al escuchar y ejecutar una marcha. <p>Actividad 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asumir una actitud de cooperación y diálogo en el análisis de una texto. <p>Actividad 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartir información y desarrollar el gusto por la creación literaria. <p>Actividad 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de creación y compartir sus propias producciones con sus semejantes. 	<p>Actividad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus propios cuadernos <p>Actividad 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus propios cuaderno, lápiz, música, grabadora <p>Actividad 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libros del Rincón de Lecturas, y sus propias libretas y lápiz <p>Actividad 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas papel de desecho, sus propias libretas. <p>Actividad 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel, colores .

Desarrollo de las actividades

Ejes y géneros que priorizan

Actividad 1 El cuento Invisible

Se les preguntará a los niños que saben de los cuentos y cómo podrían construir uno.

2. Posteriormente, una vez que los niños comentaron que sí sabían qué es un cuento, se les especifica que se van a escribir en el pizarrón unas palabras y que hay que respetarlas, al igual que los signos de puntuación que encuentren
3. Los niños y niñas tienen que escribir en cada línea las palabras que ellos consideren, la finalidad es que escriban un cuento en esos espacios.
4. El resultado de lo que escribieron los niños y niñas es lo que se denominará "cuento invisible".
5. Los niños y niñas tendrán que compartir con los alumnos con los demás niños su escrito.
6. Como resultado de la construcción del cuento se podrá hacer una colección de los mejores cuentos.

Lengua escrita
Reflexión sobre la lengua
Recreación literaria
Narrativo

Actividad 2 La marcha

1. Preguntar a los alumnos si han escuchado alguna marcha a fin de conocer sus experiencias previas.
2. Se solicita que recuperen alguna vivencia, ya sea ejecutada o vista en la televisión.
3. Posteriormente se lleva a los niños a que inventen una marcha, se busca la manera de seleccionar una música que le dé vitalidad. Para lo cual se pueden auxiliar de un profesor de música.
4. En grupo o en equipo ejecutan la marcha
5. Se reflexiona sobre la utilidad de la marcha en el desarrollo físico y mental de los niños y del ritmo que tiene.

Lengua escrita
Reflexión sobre la lengua
Recreación literaria
Lírico

Actividad 3 Los Ficheros

1. Los niños y niñas asisten al Rincón de Lecturas a fin de interactuar con libros
2. Se somete a consenso algunos libros para que sea seleccionado solamente uno.
3. Una vez seleccionado, se les pide que ahora tendrán que seguir las instrucciones que el maestro proponga.
4. Las indicaciones que sugiere el profesor son: a un niño le toca seleccionar del libro las palabras que él considere son más importantes, a otro le corresponde describir el personaje principal, otro analizará el espacio o los escenarios que están presente en

Lengua escrita
Reflexión sobre la lengua
Recreación literaria
Narrativo
Dramático

el libros, etc.,

5. Una vez realizado lo anterior se juntan las partes y se integra un fichero en donde se describe el contenido del texto.
6. Se comparten las producciones de los niños

Actividad 4 **Mi personaje Mágico**

1. Cada niño dibuja el personaje que más le guste; tienen que inventarlo y no se vale copiar de la televisión.
2. Le inventan un nombre y lo escriben con letras mayúsculas
3. Tienen que describir a través de la escritura sus características y poderes que lo identifiquen como un personaje mágico.
4. Una vez definido lo anterior, tiene que buscar la forma de darle vida.
5. Se motiva a los niños a que escriban una carta, y es el momento en donde se proporcionan a los niños aspectos formales en la elaboración de una carta o mensaje, según se determine.
6. Se leen en el grupo las producciones de los niños y niñas.

Lengua escrita
Reflexión sobre la lengua
Recreación literaria
Narrativo

Actividad 5 **El Cómic**

1. Los niños y niñas generan una historia; la condición es que tienen que hablar los personajes, para lo cual tienen que quedar registrado lo que diga.
2. Le otorgan un nombre a la historia.
3. Se especifica que para la elaboración del cómic se elaboran viñetas.
4. En las viñetas de debe escribir ya sea a través de las siguientes formas: narrar, escribir expresiones, diálogos o simplemente onomatopeyas.
5. Lo que dicen los personajes se escribe dentro de un espacio denominado "bocadillos".
6. Cuando está pensando el personaje se representa dentro de un espacio saliendo de la cabeza.
7. Se les pide que escriban con letra mayúscula y letra legible.
8. Una vez terminado se hace una exposición de trabajos a fin de compartir esta experiencia

Lengua escrita
Reflexión sobre la lengua
Recreación literaria
Narrativo
Dramático

4.6 Criterios para la selección de obras para el sexto grado de educación primaria

Una parte fundamental para el éxito de esta propuesta es la selección adecuada de los texto literarios para que los niños y niñas puedan leer, sin ninguna dificultad. A continuación se dan a conocer algunos criterios fundamentales tomados de Reyzábal y Tenorio (1992, pp. 23 -24)

- Tomar en consideración la calidad de los materiales que sean sencillos en el planteamiento argumentativo, según los intereses de los niños.
- En el caso de las obras clásicas cuidar que las adaptaciones sean las adecuadas en cuanto a lengua, pues esto en ocasiones hace difícil su interpretación por parte del niño y como consecuencia pierde el interés.
- De preferencia que los textos sean variados realistas, clásicos o vanguardistas.
- Es básico considerar el estadio evolutivo del estudiante en cuanto a competencia lingüística y literaria, en razón a la manifestación de sus propias producciones que pueden ser el punto de referencia para la creación de estrategias didácticas.

4.7 Evaluación de situaciones comunicativas

Evaluar es analizar procesos; es la recuperación de las evidencias de niños y niñas al inicio, en el intermedio y al término del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Las situaciones literarias y comunicativas serán resultado del proceso seguido por los alumnos al interactuar con sus semejantes en el aula en este caso

la experiencia que han tenido con la obra literaria como resultado de la interacción comunicativa.

La evaluación deberá mostrar evidencias de una competencia literaria y comunicativa del alumno; en el ser, con sus actitudes: en su saber hacer a través de la producción de sus propias vivencias y experiencias; y, el saber al estar en posibilidades de identificar aspectos conceptuales del hecho literario.

VIII) Acción pedagógica del docente en la construcción del saber literario de los niños.

A continuación se dan algunas sugerencias que son fundamentales para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se lleven a efecto:

- Tomar en consideración los intereses y estado evolutivo de los niños
- Generar actividades motivadoras como hacer recorridos imaginarios por ciudades o países mediante la lectura a través de guías, novelas, poemas, cuentos, películas, etc.
- Narrar con cierta frecuencia cuentos oralmente, leyendo siempre con el ritmo y la entonación adecuada.
- Construir dramatizaciones en clase a través de la adaptación de algunos cuentos.
- Ejecutar debates, entrevistas, etc., que desarrollen la creatividad, imaginación y habilidad lingüística acerca de obras literarias.
- Paulatinamente ir propiciando el comentario de textos, como hábito, para indagar en los elementos mínimos y lograr la comprensión.

- Impulsar en los alumnos la complementación de lo individual y lo grupal como una posibilidad de intercambio en el proceso comunicativo.

Como conclusión a todo lo anterior enseñar literatura requiere de una didáctica rigurosa, debido a la complejidad de los elementos que intervienen: lingüísticos, semánticos, ideológicos y estéticos. Lo cual " debe realizarse con rigor y sistematicidad, pues se trabaja con un producto proceso excepcional" (Reyzábal, M. y Tenorio P., 1992, p. 17). Este comentario expresa la responsabilidad de quienes impulsamos la construcción de este conocimiento en los niños y niñas

Finalmente solo me resta mencionar que este trabajo se pone a consideración, para que sirva de referencia para la enseñanza de la literatura en el sexto grado de la educación primaria por los interesados en este campo del conocimiento.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y/O SUGERENCIAS

La integración de los hallazgos encontrados en el proceso de investigación, es la parte que evidencia aspectos relevantes e innovadores.

En el caso del objeto de estudio analizado en este trabajo, como una acción que subyace, es la oportunidad que se tuvo para reflexionar sobre la práctica pedagógica y tener un acercamiento con el fenómeno educativo de esta manera se solidifica, innova y perfecciona la práctica docente.

La enseñanza de la literatura en la escuela primaria, no puede conceptualizarse como una mera adquisición de fechas, conceptos o definiciones, sino como una oportunidad para comunicarnos, con los demás sujetos; principalmente al leer o al escribir, pero también al hablar y escuchar.

Los supuestos teóricos presentados en este trabajo fueron analizados y contrastados con la realidad educativa. De una recuperación empírica se pasó a una argumentación teórica.

Una característica latente fue la construcción y reconstrucción del conocimiento respecto del hecho literario, que será de gran utilidad para el mejoramiento de la enseñanza de la literatura.

Los hallazgos encontrados demuestran la riqueza de la información obtenida, que utilizada profesionalmente permitirá innovar este campo del conocimiento.

A continuación se presentan las conclusiones derivadas de este trabajo:

- La problemática objeto de estudio fue resultado de la recuperación empírica de la práctica docente, en una primera instancia y en una segunda; obligó a que se llegara a una fundamentación e indagación del por qué, cómo y para qué de la enseñanza de la literatura en la educación primaria.
- Las preguntas de investigación planteadas junto con los objetivos fueron el eje de este trabajo de investigación, tanto documental, como de campo, pues de ellas derivaron otros elementos como son: la fundamentación teórica y los indicadores que dieron origen a los instrumentos aplicados. Por lo anterior las preguntas de investigación se respondieron al considerar que una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura se elabora recuperando las situaciones comunicativas previas de los alumnos, aunado a la vinculación con el contexto comunicativo y literario.
- Es importante recuperar el contexto sociocultural donde se desarrolla el hecho educativo; en este caso las escuelas primaria, pues es determinante en la adquisición de las competencias literaria y comunicativa.
- Las experiencias previas de los alumnos en cuanto a la interacción que han tenido con la obra literaria es indispensable para la construcción de esas competencias literaria y comunicativa.
- La escuela continúa teniendo un papel importante en el desarrollo de experiencias y conocimientos de los alumnos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa y literaria.

- La recuperación de los nuevos enfoques respecto a la enseñanza de la lengua y la literatura permitió revalorar la importancia y función que tienen en la adquisición de nuevos conocimientos.
- Los niños y las niñas tienen como primera persona que influye en su gusto por la literatura a los profesores y profesoras, siempre y cuando realicen lecturas de la obra literaria con emotividad y sentimiento.
- Los niños y niñas están conscientes de la importancia de la lectura y la escritura como herramientas que ayudan a adquirir otros conocimientos y las lecturas del texto literario es una opción didáctica.
- Existe un desequilibrio en la utilización de los géneros literarios en la escuela como resultado de los contenidos curriculares.
- El Rincón de lecturas como acervo bibliográfico, sí se utiliza en las escuelas primaria, pero aún falta que sea más frecuente y eficaz su uso por parte de los alumnos y alumnas, así como por los profesores y profesoras.
- El tiempo que dedican los niños y las niñas a la lectura fuera de la escuela es reducido, por tanto, la escuela tiene que seguir cultivándola con mayor intensidad.
- La competencia literaria y la competencia comunicativa son procesos complementarios que propician en los alumnos el desarrollo de habilidades lingüísticas, siempre y cuando sean bajo situaciones comunicativas de mucha significancia para los alumnos.

- Los niños y las niñas consideran que la literatura además de desarrollar la lengua, la creatividad y el pensamiento, también es una fuente de comunicación.
- En los enfoques actuales en donde se considera al docente como guía u orientador del aprendizaje, en el caso de la literatura es imprescindible que tenga el dominio conceptual, actitudinal y procedimental de los contenidos educativos, que guíen la enseñanza de la literatura en la escuela primaria.
- Los niños y las niñas manifestaron en la generalidad su interés porque la enseñanza de la literatura derive desde sus propios intereses, esta postura es coincidente con lo que teóricamente plantea el Plan y Programa de educación primaria 1993, comentario que difiere con el de los profesores y profesoras.
- Con base en el análisis realizado al programa de sexto grado se comprobó que no están explicitados los contenidos procedimentales ni los actitudinales, por tanto esto dificulta que los niños y niñas puedan hacer sus propias producciones, así mismo limita el desarrollo de la sensibilidad hacia el hecho literario.
- El Plan y Programas de educación primaria contienen una estructura interna de los contenidos del eje de la Recreación Literaria, sin embargo en el aula lo que más desarrollan los profesores y profesoras son contenidos conceptuales, además a esto se añade el poco rigor didáctico en su aplicación.
- Hace falta que los profesores y profesoras se actualicen y construyan un marco teórico que les permita entender y aplicar estrategias didácticas que ayude a los niños y niñas a reconstruir el hecho literario.

- Este trabajo se presenta como una opción teórico-metodológica que pueda ayudar a los profesores y profesoras a fortalecer la enseñanza de la literatura en el sexto grado a fin de transformar su práctica docente.
- Es necesario que la propuesta que aquí se presenta sea aplicada y evaluada a fin de conocer su eficacia en la enseñanza y aprendizaje de la literatura en el sexto grado.

Finalmente es gratificante llegar a esta fase terminal y poder compartir con los lectores de este documento los hallazgos y experiencia construida a lo largo de este proceso de investigación. Estoy convencido de que la investigación en el docente debe convertirse en un instrumento que lo lleve a la interiorización del conocimiento pedagógico y disciplinario, además de brindarle la oportunidad para perfeccionar la práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Agúera Espejo-Saavedra, Isabel. (1990). Curso de creatividad y lenguaje. Madrid: Narcea.
- Antúnez, Serafín, Imbernon, Francisco y otros (1997). Del proyecto educativo a la programación del aula. España: Graó.
- Ausubel, D.P ; Novak, J. D.; Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Beriestáin, Helena. (1991). Análisis estructural del relato. México: Limusa
- Bonet, Sánchez Antonio. (1991). Literatura: programa educativo visual. Colombia: Equipo Editorial.
- Bolívar Botía, Antonio. (1993). Análisis de una Innovación Curricular. Granada, España: Adihara pp. 51-400.
- Cantú Delgado, Julieta. (1996). Propuesta de un modelo didáctico para la enseñanza de la Arquitectura. México: UV - ITESM. pp. 72-135.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Cembranos, Fernando; Montesinos y Bustelo (1989). El análisis de la realidad en la animación sociocultural. Una propuesta metodológica. Madrid: Popular.
- Coll, César. (1986). Marc curricular per al ensenyament obligatori. Barcelona: Departamento de Enseñanza general de Cataluña.
- Coll, César. (1990). Un marco de referencia psicológico, para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza en: C. Coll. Palacios; A. Marches (comp), Desarrollo psicológico y

- educación II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza, pp. 435-453.
- Coll, César, Martín. E., Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A.
(1993). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó. (Biblioteca Aula).
- Cots, J.M. Nussbaum, L.; Payrato, L. y Tusón A., (1990). Monografía sobre
análisis del discurso: No7. Valencia.
- Doubrovsky, S y Todorov, T. (1981). L'enseignemet de la littérature: Bruselas-
París.
- Eco, Umberto. (1975). Semiótica del teatro. Barcelona España: Planeta.
- Escudero Muñoz, J.M. (1987). Curriculum y Organización Escolar: hacia un
encuentro necesario. Madrid: Mimeo.
- G. Kohn. (1987). Palais momades. París: Vanier
- Garza Mercado, A. (1996). Manual de Técnicas de Investigación para
estudiantes de ciencias sociales. México: El Colegio de México. pp.6-16.
- González, Nieto Luis (1993). La literatura en la enseñanza obligatoria. En Aula:
la innovación de la enseñanza de la lengua, No.14, Madrid. pp. 15-21.
- Gómez Redondo Fernando (1996a). La crítica literaria en el siglo Madrid:
Ibérica Grafic. (1996b). El lenguaje literario. Madrid: Ibérica Grafic
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. (1992). Comprender y Transformar la
Enseñanza. Madrid: Morata. pp. 240-333.
- Greimas, A. J. (1983). La semiótica del texto: ejercicios prácticos. Barcelona:
Paidós.
- Gumperz, J.J. (1972). Preface and Introduction.. En J.J. Gumperz y D. Hymes
(comp).Directions in Sociolinguistics. New York. Holt Rinehart & Winston.

- Hymes , D. (1984). Vers la compétence de communication. París: Hatler.
- Husén, T. (1988). Paradigmas de la investigación: un informe del estado de la cuestión, en Dendaluce, Congreso Vasco. Madrid: Narcea, pp.46-59.
- Juaral De Pau, Pablo; Barros Campo, José, Arteaga Iriarte, Elisa; Iriarte Hornos Ignacio. (1993). Lengua y lenguaje; gramática del español, Literatura. Madrid: Anglo S.A.Vol. 5. pp.229-287.
- Lázaro, F. (1986). La literatura como fenómeno comunicativo. España: en Mayoral.
- Lomas, Carlos; Osoro, Andrés y Tusón, Amparo. (1997). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.
- Pardo, B. Marta y Ganelli Graciela Rosa (s.f.). Didáctica de la Literatura. Madrid: Narcea.
- Pozuelo, J.M.(1992). La teoría literaria, reencuentra la ficción en:ínsula, No.552. Madrid, España.
- Martín Pérez, Marisa. (1997). Manual de planeación, administración y evaluación de la enseñanza. México: ITESM.
- Melgar, Sara. Alisedo, Graciela y Chiocci, Cristina. (1997). Didáctica de las ciencias del lenguaje. Argentina: Paidós.
- Monereo Font, Carles. (1997). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona, España: Graó.
- Navarro Tomás . (1991). Arte del verso. México: Colección Málaga.
- Reyes, G. (1991). La pragmática lingüística. Barcelona: Montesinos, pp. 86-102

Reyzábal, M. y Tenorio, P. (1992). El aprendizaje significativo de la literatura.

Madrid: La Muralla.

Secretaría de Educación Pública. Plan y programas de estudios. (1993).

Educación Básica; primaria y secundaria. México: pp. 20-22

Vamar ediciones (1995). Gran enciclopedia temática universal. España: Edel

Vides.

Van Dijk , T. (1977). Texto y contexto. Madrid: Paidós

Van Dijk, T. (1980). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.

Villanueva, D. (1992). Teoría literaria y enseñanza de la literatura. Madrid: en

Ínsula No. 552

World educational Guild, Baber. (1991). Gran diccionario enciclopédico. España:

Gran Baber, pp. 612-1151

Zabala Vidiella, Antoni. (1995). La práctica educativa: cómo enseñar. Barcelona:

Graó.

Wolfgang, Aser . (1979). La fiction en effet en poetique. Mimeo

**ANEXO 1 ESCUELAS DONDE SE ENCUESTÓ A ALUMNOS DE SEXTO GRADO Y
PROFESORES QUE ATIENDEN ESTE GRADO**

ESCUELA Y UBICACION	DOCENTE S DE 6°.GRADO	TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS DE 6°.GRADO
Esc. Prim. " Margarita Maza de Juárez" Magdaleno Cedillo y Zaragoza S/N Soledad de Graciano Sánchez	2	70
Esc. Prim." Damian Carmona" Jorge Eugel S7N Unidad Habitacional Azaleas	1	38
Esc. Prim. " Moctezuma Ilhuicamina" Manuel Gutiérrez Nájera 123 Angostura el Sauzalito	1	28
Esc. Prim. " Justo Sierra" Av. Hernán Cortés 490 Col. Las Piedras	2	68
Esc. Prim. " Juan Sarabia" Retorno de las Zábilas S/N U.P.A	2	80
Esc. Prim. " Ponciano Arriaga" Oslo 315 U.P.A. 2ª. Sección	2	78
Esc. Prim. " Andrés Quintana Roo" Prolong. Moctezuma 1201 Col. Potosí	1	35
Esc. Prim. " Rosario Castellanos" Prolongación Azufre S/N Fracción Morales	3	103
Esc. Prim. " Club de Leones No.2" Prolongacion García Diego 2030 Col. Del Valle	1	28
Esc. Prim. " Francisco González Bocanegra" Av. De las Fronteras 106 U.H. FOOVISSSTE	3	62
Esc. Prim. " Ramón G. Bonfil" Bugambilias 405, Fracc. El Saucito	1	38

Esc. Prim. Cuauhtémoc" Calzada Fray Diego de la Magdalena 94 Fraccion El Saucito	3	103
Esc. Prim. Sebastián Lerdo de Tejada" Pánfilo Natera S/N Unidad el Sauzalito	3	108
Esc. Prim, "Industrial Minera México" Plata 1 Fracc. Morales	1	30
Esc. Prim. " Quetzalcóatl" Av. Cocoyoc 301 Fracc. Ex-.Hda. de Bravo	2	54
Esc. Prim. " 20 de Noviembre" Ponciano Arriaga S/N Col. Mezquital	2	54
Totales:	16	30
		879

ANEXO 2 INSTRUMENTO APLICADO A PROFESORES

NOMBRE _____ DE _____ LA
ESCUELA _____
EDAD _____ SEXO M () F(), GRADO QUE
ATIENDE _____ AÑOS DE
SERVICIO _____ ZONA _____ SECTOR _____ SISTEMA
EDUCATIVO _____

Propósito: Conocer su opinión respecto a la importancia de la literatura como parte del desarrollo comunicativo, emotivo y lingüístico de los lectores.

INDICACIONES: Anote en el paréntesis un tache si le parece que la aseveración coincide con su experiencia que ha tenido como docente y lector de la obra literaria.

1.- ¿ Por qué considera usted que la literatura es un arte que puede ser desarrollada desde la escuela primaria?

- () Desarrolla la sensibilidad del ser
- () Desarrolla la capacidad lectora
- () Desarrolla la capacidad comunicativa
- () Porque es un contenido curricular

OTRAS _____

2.- ¿ Qué cree usted que se requiere para trabajar la literatura en el aula ?

- () Conocer el contenido literario
- () Saber cómo enseñar el contenido literario
- () Aprovechar situaciones comunicativas
- () Desarrollar habilidades lectoras

OTRAS _____

3.-El propósito de hacer una dramatización con los niños en la escuela primaria es buscar desarrollar:

- () Habilidades comunicativas
- () Competencias lectoras
- () Expresión oral y escrita
- () Habilidad verbal

4.-En el desarrollo del trabajo de la enseñanza del español ¿ qué importancia tiene el eje de la recreación literaria?

- () Mucho porque se vincula con los demás ejes
- () Poco debido a que los contenidos son muy extensos
- () Nada porque no se trabajan
- () Casi nada porque se abordan esporádicamente

OTRAS _____

- Competencias lectoras
- Habilidades verbales

OTRAS _____

6.- De la planeación total de la enseñanza del español, qué tanto tiempo le dedica al eje de la recreación literaria

- Una hora a la semana
- Dos horas a la semana
- Tres horas a la semana
- Nada

OTRAS _____

7.- Ha propiciado en los niños últimamente escritos narrativos en donde expresen sus puntos de vista, ya sean vividos o creados por la imaginación ?

- Poco, por falta de tiempo
- Mucho porque es parte de los contenidos curriculares
- Casi nada porque es difícil que escriban
- Nada

OTRAS _____

8.- ¿ Ha realizado adaptaciones o construido guiones teatrales para escenificarlos con sus alumnos últimamente?

- De cuentos y leyendas solamente
- No ha existido tiempo
- Solamente en festivales
- Sí, porque son parte del programa

OTRAS _____

9.- ¿ Ha construido en conjunto con sus alumnos algunos poemas, canciones y/o coplas?

- Sí, porque es básico para su desarrollo comunicativo
- No, porque falta tiempo
- En alguna ocasión, para un festival
- Nunca, porque es difícil

OTRAS _____

10.- De los siguientes subgéneros literarios ¿ cuál ha sido el que más ha trabajado en el aula?

- Cuento
- Novela
- Leyenda
- Ensayo

OTRAS _____

11.- Ha leído en presencia de sus alumnos algunos libretos?

- No
- Nunca
- El ciclo anterior
- No lo marca el programa

OTRAS _____

12.- En su vida personal y profesional qué lugar ha jugado la literatura para desarrollar su sensibilidad ?

- La he tomado como actividad recreativa

- La lectura de la obra literaria me ha enriquecido culturalmente
- Poco leo literatura, porque no me gusta
- Nunca me ha gustado

OTRAS _____

13.- Su gusto literario se ha cultivado más cuando ha leído:

- Cuento
- Novela
- Teatro
- revistas y periódicos

OTRAS _____

14.- Aproximadamente ¿ Cuánto tiempo libre (leer, entretenerse) dispone Usted al día ?

- Ninguno
- Menos de una hora
- De 1 a 2 horas
- Más de 3 horas

OTRAS _____

15.- De los siguientes temas, ¿ de qué trató el último libro que leyó Usted en el último mes?

- De cultura general
- Para actualizar conocimientos
- temas que da en clases
- No he leído literatura

OTRAS _____

16.- De las siguientes, ¿ qué tipo de lectura le gusta más?

- Científicas
- Históricas
- Novela
- Ninguna

OTRAS _____

17.- Pensando en el tipo de lectura que usted realiza con más frecuencia diga el nombre de su autor preferido:

18.- Diga cuál de los siguientes lugares ha visitado ya sea para escuchar, representar, etc., la obra literaria:

- Certámenes
- Talleres de literatura
- Casa de cultura
- Biblioteca
- Ninguno

OTRAS _____

19.- Como docente de educación primaria menciones tres nombres de textos o obras que Usted recomiende del rincón de lecturas

autor

obra

20.-En algún momento de su vida personal y profesional ¿ ha escrito como una manera de liberación y creación artística?

- Poemas
- Cuentos
- Leyendas
- Nunca lo ha intentado

ANEXO 3 INSTRUMENTO APLICADO A LOS NIÑOS DE SEXTO GRADO

DATOS GENERALES

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____
EDAD _____ SEXO M () F (), GRADO QUE CURSA _____

PROPÓSITO: Conocer de los niños del sexto grado de educación primaria el gusto que tienen por la literatura.

INDICACIONES: Anota en el paréntesis una cruz si te parece que la respuesta coincide con tu experiencia que has tenido como lector de la obra literaria.

1.- Te gusta escuchar las narraciones que hacen los adultos porque te:

- () Emocionan mucho
- () Hacen interesar y leer más
- () Aburren
- () Gustan ocasionalmente

2.-De las siguientes personas ¿ cuáles te gustan que te cuenten o narren historias?

- () El profesor en la clase
- () Mi papá cuando voy a dormirme
- () Mi mamá
- () Nunca me cuentan en mi casa

3.-Has realizado escritos en donde expresas las tradiciones de tu colonia o barrio?

- () Me lo pidieron de tarea
- () Siempre me gusta escribir
- () Me aburre escribir
- () Nadie me ha dicho

4.- De lo que has leído en la escuela y en tu casa ¿ qué es lo que más te ha gustado?

- () Los cuentos infantiles
- () Las leyendas
- () Las poesías
- () Las novelas

5.- De los libros del Rincón de lectura escribe tres de los que recuerdes haber leído.

6.- De lo siguiente, ¿ qué lees más en tu casa?

- () Periódico

- Cuentos
- 7.- ¿ Cuándo hay festivales en tu escuela en qué te gusta más participar ?
- Poesías
- Escenificaciones
- Hacer cuentos
- canciones
- 8.-Las veces que has leído un poema ha sido en la escuela únicamente pero:
- Nunca te ha gustado
- Poco te ha agradado
- Solamente en ocasiones
- Cuando se leen con emotividad
- 9.- Cada vez que lees un cuento crees que estás mejorando tu lectura porque:
- Lees más rápido, pero no logras integrar todas las ideas
- Lees más rápido y rescatas las ideas principales
- Sigues leyendo con dificultad, porque la lectura es ocasional
- Rescatas el contenido central del texto
- 10.-Los libros nos enseñan conocimientos de la vida, pero también:
- Enseñan normas de comportamiento
- Nos dan a conocer sentimientos, como si fueran propios
- Proporcionan alegrías y tristezas
- Nos recrean constantemente
- 11.- Si quisieras escribir ¿ qué te gustaría escribir ?
- Un cuento
- Un poema
- Una historia
- Tu propia historia
- 12.-¿ Crees que escribir una historia o hacer un poema también desarrolla tu creatividad ?
- Sí, porque desarrolla el lenguaje y la imaginación
- No, porque es cansado
- Algunas veces, cuando nos ayudan
- No, porque es imposible
- 13.- Cuando en alguna ocasión tus profesores te dijeron que escribieras una historia o un cuento. ¿ Qué sentiste?
- Emoción porque por fin iba a expresar mis ideas
- Tristeza porque nunca lo había hecho, y no me dijeron como
- Alegría porque por fin iba poder comunicar lo que yo me imagino y siento
- Nada, porque no me interesa
- 14.- Cuando trabajan temas de español en tu salón que te gusta más:
- Los que hablan de historias cuentos poemas, dramatizaciones, etc., porque me ayudan a mejorar mi lectura y desarrollan mi imaginación
- Hacer análisis de oraciones porque me ayudan a conocer el sujeto y predicado
- Leer y hacer resúmenes para escribir mejor
- Nunca me ha gustado el español, porque es difícil leer y escribir

15.- ¿ Crees que desarrollar la habilidad en la lectura a través de la literatura es bueno ?

-) Sí, porque en lo futuro me ayudará a comprender mejor los temas de cualquier tipo
-) Poco, porque leer es difícil, además casi no leo
-) Algunas veces, porque se requiere constancia y a veces no la hay
-) No, porque no la practico

16.- Cuándo lees en tu casa ¿ cuánto tiempo dedicas al día ?

-) Nada
-) Menos de una hora
-) De 1 a 2 horas
-) Más de 3 horas

17.- De los siguientes temas ¿ de qué trató la lectura que leíste la última semana ?

-) De historia
-) De civismo
-) De literatura
-) De matemáticas

18.-De la última lectura que leíste ¿ cómo se llamó el autor ?

19.-Escribe el tema de Español que más te gusta:

20.- ¿ Por qué crees que se incluye la literatura en la escuela primaria ?

-) Porque desarrolla la lectura, y mejora la comprensión
-) Despierta sentimientos, emociones y ayuda al desarrollo afectivo
-) Porque se pone en práctica la creatividad y la imaginación
-) Porque se tiene que enseñar

ANEXO 4 CONTENIDOS DEL EJE DE RECREACIÓN LITERARIA EN EL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

BLOQUE	CONTENIDOS
I	<ul style="list-style-type: none"> • Lea diversos textos literarios • Redacte textos literarios
II	<ul style="list-style-type: none"> • Describa, en textos narrativos, las tradiciones y fiestas populares de la localidad • Elabore una antología de textos tradicionales • Lea cuentos, leyendas y mitos • Elabore cuentos • Narre experiencias personales • Redacte poemas, canciones y coplas populares
III	<ul style="list-style-type: none"> • Lea libretos de teatro • Recree y escenifique obras teatrales • Narre experiencias personales • Lea novelas cortas • Transforme cuentos sencillos en guiones teatrales
IV	<ul style="list-style-type: none"> • Lea historietas e identifique recursos gráficos utilizados en ellas • Elabore historietas • Organice eventos artísticos y culturales en la escuela