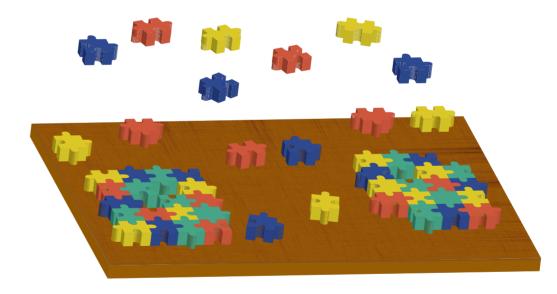


Hacia la desfragmentación de la didáctica de la lengua materna



Mireya Cisneros Estupiñán Ilene Rojas García **Giohanny Olave Arias**

Utilizamos el término "desfragmentación" para enfatizar sobre la necesidad de reunir los fragmentos a los cuales, con frecuencia, se reduce la enseñanza de la lengua materna en contextos institucionales. La fragmentación ha impedido la articulación consciente de los saberes y las prácticas del lenguaje en la vida social de los estudiantes, pese a que esa interconexión hace parte de la cotidianidad misma.

Concebimos la clase de español como un espacio de interconexión y transversalidad, orientado hacia la configuración del "todo" que la dispersión de las partes no deja apreciar. De allí que, apostamos por la reconstrucción de la figura completa, a través de prácticas didácticas conscientes de la rearticulación y ensamblaje, de la conexión y acoplamiento de fragmentos disgregados en torno a la lengua materna. La desfragmentación de la didáctica, como en la metáfora del rompecabezas, permite explorar la funcionalidad de las partes-piezas que plantean un acertijo, orientan un conjunto de intentos y conducen a dar sentido a sus significados aislados.

En las propuestas didácticas que contiene este libro, ilustramos esa intención y ese esfuerzo con algunos "rompecabezas" que cuentan con la ventaja de haber sido aplicados en contextos reales de aula y son fruto de reflexiones teóricas y prácticas investigativas gestadas en el grupo "Estudios del Lenguaje y la Educación" (Colciencias, categoría A), de la Universidad Tecnológica de Pereira, principalmente del proyecto "Enseñar a enseñar lingüística escolar: de la formación universitaria a la experiencia profesoral en didáctica de la lengua materna".



mireyace@gmail.com

ILENE ROJAS GARCÍA (Bogotá, Cundinamarca, Colombia, 1983). Magíster en Lingüística y Licenciada en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesora y Doctoranda de la Universidad del Norte, Barranquilla. Profesora de cátedra en la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira. Coautora de los libros: Alfabetización académica v lectura inferencial (2013), Cómo escribir la investigación académica: Desde el proyecto hasta la defensa (2014). Ha publicado artículos en revistas científicas nacionales. Pertenece al grupo de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación.

MIREYA CISNEROS ESTUPIÑÁN (Iles, Nariño, Colombia, 1964). Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca, Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño. Profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Coautora

de los libros Perspectivas y prospectiva en los

estudios sobre Lectura y Escritura (2014), Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la Universidad (2014), Cómo escribir la investigación académica: Desde el proyecto hasta la defensa (2014), Las afasias desde una

mirada Lingüístico-cognitiva (2013), Alfabetización académica y lectura inferencial (2013), entre otros. Ha publicado artículos en revistas especializadas.

nacionales e internacionales. Pertenece al grupo de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación.

zellene7@gmail.com

GIOHANNY OLAVE ARIAS (Villavicencio, Meta, Colombia, 1981). Magíster en Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Magíster en Lingüística y Licenciado en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesor de cátedra de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y de la Universidad Tecnológica de Pereira. Doctorando en Letras de la Universidad de Buenos Aires. Coautor de los libros Cómo escribir la investigación académica: Desde el proyecto hasta la defensa (2014), Alfabetización académica y lectura inferencial (2013), Redacción y publicación de artículos científicos (2012). Ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales sobre Lingüística y Educación. Pertenece al grupo de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación.

olavearias@gmail.com

Universidad Tecnológica de Pereira

Colección Trabajos de Investigación

La Editorial de la Universidad Tecnológica de Pereira tiene como política la divulgación del saber científico, técnico y humanístico para fomentar la cultura escrita a través de libros v revistas científicas especializadas.

Las colecciones de este proyecto son: Trabajos de investigación, Ensayos, Textos Académicos v Tesis Laureadas.

Este libro pertenece a la Colección Trabajos de investigación.

Facultad Ciencias de la Educación

Versión impresa

HACIA LA DESFRAGMENTACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA

Mireya Cisneros Estupiñán Ilene Rojas García Giohanny Olave Arias



Colección Trabajos de Investigación Facultad de Ciencias de la Educación 2016 Cisneros Estupiñán, Mireya

Hacia la desfragmentación de la didáctica de la lengua materna / Mireya Cisneros

Estupiñán, Ilene Rojas García y Giohanny Olave Arias. – Pereira : Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2016.

174 páginas : ilustrado. – (Colección Trabajos de investigación) ISBN: 978-958-722-253-1

1. Lingüística aplicada 2. Pedagogía 3. Alfabetización (Educación) 4. Lengua materna – Estudio y enseñanza

CDD, 401.93

- © Mireya Cisneros Estupiñán
- © Ilene Rojas García
- © Giohanny Olave Arias
- © Universidad Tecnológica de Pereira

Proyecto de investigación: Enseñar a enseñar lingüística escolar: de la formación universitaria a la experiencia profesoral en didáctica de la lengua materna,código 4-14-2.

Universidad Tecnológica de Pereira Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión Editorial Universidad Tecnológica de Pereira Pereira, Colombia

Coordinador editorial:

Luis Miguel Vargas Valencia luismvargas@utp.edu.co Teléfono 313 7381 Edificio 9, Biblioteca Central "Jorge Roa Martínez" Cra. 27 No. 10-02 Los Álamos, Pereira, Colombia www.utp.edu.co

Montaje y producción:

Centro Recursos Informáticos y Educativos Universidad Tecnológica de Pereira

Impresión y acabados:

SuForma S.A.S.

Pereira

Reservados todos los derechos

Contenido

Introducción	7
Capítulo 1: La enseñanza de la lengua materna en Colombia	11
1.1 Las reformas curriculares	13
1.2 Tendencias, énfasis, influencias	15
1.3 Lingüística aplicada y didáctica de la lengua	19
1.4 Lingüística aplicada, didáctica de la lengua y lingüística escolar	23
1.5 La enseñanza fragmentada de la lengua materna	24
1.5.1 La lengua fragmentada en clave disciplinar	24
1.5.2 La lengua fragmentada en clave político-curricular	26
1.5.3 La lengua fragmentada en clave magisterial	27
1.5.4 La lengua fragmentada en clave didáctica	28
1.6 Dos enfoques didácticos para la lengua materna:	
posibilidades y críticas	29
1.6.1 El enfoque por contenidos	29
1.6.2 El enfoque por proyectos de lengua	31
1.7 Desfragmentar la enseñanza de la lengua materna	32
Capítulo 2: Leer y escribir para aprender	35
2.1 De lo que hay antes del texto	38
2.2 De la elección de los textos	
2.3 De los temas a trabajar	40
2.4 De la metodología	42
2.5 De las observaciones en su aplicación	43
2.6 Secuencia didáctica: Dinosaurios	45
Capítulo 3: Leer y escribir para crear	73
3.1 De la elección del texto	76
3.2 De los temas a trabajar	77
3.3 De la metodología	80
3.4 De las observaciones en su aplicación	81
3.5 Secuencia didáctica: Crea tu propia fotonovela	83

Capítulo 4: Leer y escribir para pensar la realidad	107
4.1 De la elección del texto	110
4.2 De los temas a trabajar	111
4.3 De la metodología	113
4.4 De las observaciones en su aplicación	114
4.5 Secuencia didáctica: Crónica	116
A manera de conclusión	149
Respuestas a los talleres	155
Bibliografía	167

Introducción

Aunque no es corriente hablar de "desfragmentación" por fuera del campo tecnológico informático, utilizamos aquí ese término para enfatizar en la necesidad de reunir los fragmentos a los cuales muchas veces se reduce la enseñanza de la lengua materna en contextos institucionales. Una fragmentación tal y en diferentes niveles, como veremos, ha impedido la articulación consciente de los saberes y las prácticas del lenguaje en la vida social de los estudiantes, pese a que esa interconexión hace parte de la cotidianidad misma.

En efecto, comunicar y comunicarse es un proceso y una actividad semiótica holística en el que la intersubjetividad se juega en la percepción y construcción de totalidades complejas (del otro, del mundo y de sí mismo), no de manera modular. Con todo, la comunicación social sucede, aun a pesar de algunos tipos de formación institucional donde la fragmentación de contenidos, habilidades e intereses estructuran los currículos.

Pensamos que es posible contribuir a la desfragmentación de esa enseñanza, concebir la clase de español como un espacio de interconexión y transversalidad, en el cual la orientación se dé hacia la configuración del "todo" que la dispersión de las partes no deja apreciar. En la metáfora del rompecabezas, apostamos por la reconstrucción de la figura completa, a través de prácticas didácticas conscientes de rearticulación y ensamblaje, de conexión y acoplamiento de fragmentos disgregados en torno a la lengua materna. Ese "todo", enfatizamos, no es más que una figura

entre muchas otras, una construcción que explora una arista del conocimiento del lenguaje, pero que no pretende abarcarla; no hablamos entonces de una didáctica "integral" (por su sentido moralizante) ni "integradora" (por su sentido finalista), sino de una desfragmentación que, como en el juego del rompecabezas, permite explorar la funcionalidad de las partes-piezas que plantean un acertijo, orientan un conjunto de intentos y conducen a dar sentido a sus significados aislados.

Si la clase de español es el espacio para ese juego en el que los estudiantes reconstruyen el rompecabezas, esto implica que el docente de lengua materna ha organizado previamente las piezas, recortado los bordes, asegurado las uniones. No es esa una labor sencilla. Aprender a ensamblar diferentes saberes y prácticas requiere concebir el conjunto final y desmontarlo sistemáticamente asegurando niveles de complejidad adecuados y procesos graduales de razonamiento y acción. Requiere buscar las mejores articulaciones entre saberes del lenguaje para conectarlos de manera coherente y provechosa, de cara al aprendizaje de prácticas comunicativas pertinentes. En fin, requiere una combinación poderosa de creatividad y cálculo. El desafío no es menor, pero está lleno de posibilidades.

De allí que la opción metodológica desde la cual vemos la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna acentúa el para qué de las prácticas de lectura y de escritura. Pero, ¿acaso no es obvio para qué se enseña a leer y escribir en la escuela? ¿Es esta una pregunta innecesaria? El recorrido por los distintos espacios de la didáctica de la lengua materna (teóricos, prácticos e investigativos) y las experiencias sumadas en los diferentes roles (por ser alumnos, docentes, investigadores; alternadamente o todo a la vez) nos llevan a pensar que es necesario volver a la pregunta por los fines de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Así, en la propuesta de trabajo que presentamos en este libro se trató de desfragmentar la didáctica de la lengua materna orientando este esfuerzo hacia tres objetivos:

- Leer y escribir para aprender, porque los saberes sobre la lengua se ponen en práctica y encuentran sus propios desafíos no solo dentro del aula de castellano, sino en todas las asignaturas del currículo escolar. Enfatizamos aquí en la función epistémica de la lengua.
- Leer y escribir para crear, porque los saberes literarios son un área fértil para movilizar la creatividad, las relaciones interpersonales y sociales, así como las herramientas multimodales para la expresividad. Enfatizamos aquí en la función poiética de la lengua.

• Leer y escribir para pensar la realidad, porque la lengua permite posicionarse frente al mundo y sus problemáticas, y sobre todo participar de ellas más allá del lugar del espectador indiferente. Enfatizamos aquí en la función crítica de la lengua.

En las secuencias didácticas que contiene este libro, ilustramos ese esfuerzo por desfragmentar la enseñanza de la lengua materna. Ofrecemos aquí algunos "rompecabezas", de ninguna manera exhaustivos ni prescriptivos, sino apenas alternativos, con carácter de ejemplificación y concreción para los docentes interesados. Estas propuestas cuentan con la enorme ventaja de haber sido aplicadas en contextos reales de aula, como se podrá leer en la introducción a cada una de ellas; pero además, son fruto de reflexiones teóricas y prácticas investigativas gestadas extensivamente en el marco de diversos proyectos adelantados dentro del grupo "Estudios del Lenguaje y la Educación", de la Universidad Tecnológica de Pereira.

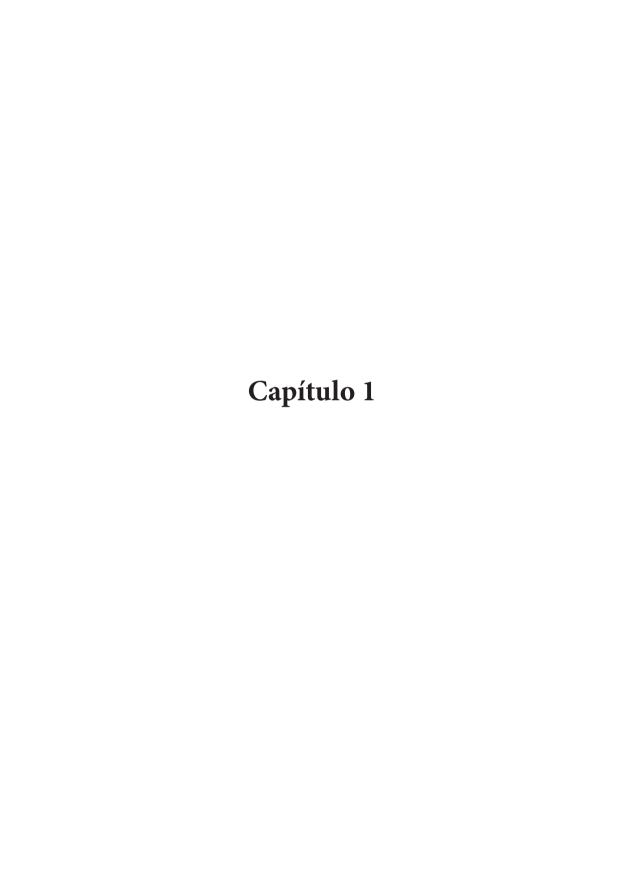
Antes de presentarlas, abordaremos algunos aspectos que sustentan y motivan las propuestas ofrecidas. La revisión se centrará de manera general en las relaciones entre enseñanza y lingüística, dos campos de saberes y de prácticas que frecuentemente entran en tensión, tanto en la reflexión teórica como en la vida en las aulas. Problematizaremos estas relaciones en el contexto colombiano, pero teniendo en cuenta los saberes mundiales que circulan alrededor de esta preocupación, de gran vigencia en la actualidad.

En la enseñanza de la lengua materna, la fragmentación es múltiple; de ahí que sea difícil desfragmentarla. Se trata de una complejidad que abarca la diversidad interna del campo y el aislacionismo sobre el cual se sostiene la política curricular, la formación magisterial y algunas orientaciones didácticas. De allí que, después de dar una mirada a la enseñanza de la lengua materna desde políticas nacionales, regionales e internacionales, hablaremos sobre las caras que toma la enseñanza fragmentada de la didáctica y las posibilidades de desfragmentarla.

De allí que esta obra se organiza de la siguiente manera: Un primer capítulo donde se reflexiona en torno a la didáctica de la lengua materna en Colombia desde el modelo de competencias y enfoques comunicativos, su relación con la lingüística aplicada y la lingüística escolar y los tipos de fragmentación que ha sufrido a nivel de la ciencia lingüística, las políticas curriculares y los procesos didácticos. En los capítulos siguientes se proponen una serie de secuencias alternativas que pueden servir de base para la desfragmentación en la enseñanza de la lengua en el aula, orientadas a la lectura y la escritura con el objeto de aprender, crear y pensar la realidad. Luego, bajo

el título "A manera de conclusión" puntualizamos en tres aspectos principales que constituyen el resultado del proceso de construcción de nuestra propuesta: volver a la pregunta por los fines de la lectura y la escritura, desfragmentar las propuestas de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la contraposición entre enseñar y aprender quehaceres Vs. enseñar y aprender contenidos. Antes de la bibliografía, presentamos un apartado con las posibles respuestas a los talleres propuestos, las cuales no buscan limitar el conocimiento ni la práctica, sino que se constituyen en una guía de evaluación y auto evaluación de los procesos adelantados.

Finalmente, resaltamos que esta obra escrita por tres integrantes del grupo "Estudios del Lenguaje y la Educación" (Categoría A de Colciencias) es otro de los resultados del proyecto Enseñar a enseñar lingüística escolar: de la formación universitaria a la experiencia profesoral en didáctica de la lengua materna, inscrito con el código 4-14-2, en la Vicerrectoría de Investigaciones Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira.



La enseñanza de la lengua materna en Colombia

El presente capítulo se dedica a reflexionar en torno a la didáctica de la lengua materna en Colombia desde el modelo de competencias y enfoques comunicativos, su relación con la lingüística aplicada y la lingüística escolar y los tipos de fragmentación que ha sufrido a nivel de la ciencia lingüística, las políticas curriculares y los procesos didácticos.

1.1 Las reformas curriculares

Colombia se encuentra adscrita a la tendencia latinoamericana y española de la enseñanza de la lengua materna desde el modelo de las competencias y los enfoques comunicativos. El viraje hacia esta tendencia se ubica en la oleada de cambios curriculares de la región, en la década del 80 y especialmente del 90, y se materializó en el currículo prescripto a través de la publicación de los Lineamientos curriculares de lengua castellana (MEN, 1998) y de los Estándares básicos de competencias del Lenguaje (MEN, 2006). Estas reformas "se caracterizaron por el entrecruzamiento de los procesos de recuperación y consolidación democrática con una situación económica de crisis creciente y altos niveles de ingobernabilidad" (Pérez y Leal, 2011:2).

Precisamente en este factor de cambio político puede rastrearse la reforma colombiana, a partir de la Asamblea Nacional Constituyente y la consecuente promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991. Esta carta remplazó

una constitución muy anterior (1886), ubicando a la educación en el marco de los conceptos de desarrollo y progreso nacionales. Así, para Pérez y Leal (2011:3), "los estados nacionales entraron en crisis y promovieron proyectos de reforma del Estado de corte neoliberal que impactaron, también, en el campo educativo".

Son varios los factores compartidos en la región que impulsaron estas reformas: la explosión de demanda de servicios educativos tras la caída de regímenes militares, los presupuestos insuficientes para tales demandas, la pérdida del monopolio estatal de la educación y el descontento general por el excesivo centralismo en el manejo del sistema educativo (Pérez y Leal, 2011:2). Al contextualizar el fenómeno en el mapa mundial, Braslavsky (1999:224), observa una insostenibilidad en la tensión entre los procesos mundiales de cambio acelerados y la inmutabilidad (o mejor, inercia) de los sistemas educativos.

Desde el ámbito de las reformas educativas, parte de la respuesta a este marco social problemático fue asumir la responsabilidad de la solución de las crisis como una función de la educación en los países latinoamericanos. También para PREAL (2005:4), esta función estaba directamente ligada con el proyecto de consolidación de las democracias, específicamente con la reafirmación de los acuerdos de paz en los países más afectados por conflictos armados internos (sobre todo Centroamérica y Colombia), proponiendo como transversal la dimensión axiológica en el diseño de las áreas curriculares.

El estudio comparado de Dussel (2006) sobre las reformas curriculares latinoamericanas resalta, a nivel de los contenidos, la pretensión de conjugar competitividad y ciudadanía al interior de un mismo proyecto de formación en la escuela. Esta integración orienta el cambio curricular hacia el modelo de educación por competencias, con mayor o menor flexibilidad en cuanto al dictamen de contenidos mínimos en las asignaturas:

Son por lo general currículos más abiertos y flexibles (...). En su forma y en sus contenidos, se vinculan con una nueva estructura de gobierno y gestión de las sociedades contemporáneas, centrado en la formación de competencias para resolver problemas y en la adaptabilidad y flexibilidad frente a los cambios (Dussel, 2006:25).

TambiénLlece(2005:26), al revisar la reforma curricular de Lenguaje en Latinoamérica, reconoce una fundamentación teórica de base en el sentido de las competencias (cuyo origen en los estudios lingüísticos constituyen un claro referente). Si bien se

tiene cierta claridad sobre estos orígenes de las tendencias actuales en enseñanza de la lengua materna, un estudio reciente para Centroamérica (Romero, 2011:35) llama la atención sobre la falta de evaluación sistemática de esos cambios, más de una década después de haberse iniciado e incorporado en los currículos institucionales, por lo menos de manera oficial (sabemos que su funcionamiento "real" requeriría un análisis independiente). Una ausencia general de autocrítica tal en la política curricular, explica que apenas para 2014 se haya programado una revisión de los Lineamientos y los Estándares de lengua castellana. Esta actualización aún se encuentra inédita, y está a cargo de equipos de investigadores docentes de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (Red Lenguaje, 2014, apartado 5).

1.2 Tendencias, énfasis, influencias

Dentro de las tendencias en la enseñanza del lenguaje, Romero (2011) encuentra una mayor atención al significado y a las funciones de la lengua, el entrenamiento en habilidades de comprensión lectora y de producción textual escrita. Estos énfasis son el intento de reaccionar y modificar enfoques prescriptivos de la comunicación, centrados en el código y en la norma, cuyo sustento habían sido las gramáticas tradicionales, el paradigma estructuralista y el generativismo cognitivista en lingüística. A cambio, penetraron los avances de la pragmática como visión de la lengua en uso y en contexto, así como su inspiración interdisciplinar, para vincular otras tradiciones afines (sociolingüística, textolingüística, etnografía del habla y semiótica, principalmente).

En lo metodológico, la enseñanza explícita y el modelamiento han venido conjugándose con prácticas guiadas y compartidas en comprensión y producción textual; esta última, con una fuerte influencia de perspectivas procedimentales, especialmente del modelo de Flower y Hayes (1980). La diferenciación de la enseñanza y la preocupación por la motivación del alumno son ahora consensos, así como el desplazamiento del aprendizaje de contenidos por el de habilidades o competencias, como "saber hacer en contexto".

Sobre la escritura en el contexto escolar, la ausencia de trabajos longitudinales y diacrónicos es notoria y responde a la falta de apoyo (logístico, presupuestal, formativo, etc.) a procesos de investigación que puedan sostenerse a largo plazo. Otro aspecto débil, destacado por Jurado (2000), es la falta de sistematización y publicación masiva, pero de calidad, de experiencias de innovación pedagógica en el área de lenguaje y la producción escrita por parte de los docentes.

El equipo de Jurado también insistía hace quince años en la necesidad de fomentar investigación sobre el texto escolar, sin restringirlo a los manuales, sino a todos aquellos materiales que funcionan en las escuelas como texto para la clase. La enorme influencia de estas herramientas en la formación comunicativa hace que sean presentados como una línea prioritaria de profundización investigativa en el país, tanto su producción como su circulación y recepción en el ámbito escolar.

En cuanto al currículo, para el año 2000 ya podía hablarse de un interés central que los investigadores abordaron de manera detenida, la mayoría sin sesgos prescriptivistas. El consenso apuntaba hacia problematizar la relación entre currículo, lenguaje y representaciones sociales, reconociendo que el primero es objeto de permanente transformación a medida que los otros dos también se van transformando: "es asumir el currículum como una hipótesis permanente y es propender por una escuela que se preocupa por reconstruir los procesos de representación de los sujetos que participan en ella" (Jurado, 2000:25).

Para Rincón (2003), se ha tenido gran influencia de las investigaciones sobre los procesos constructivos del sistema de escritura (grados iniciales) y las relacionadas con los procesos de comprensión y producción de diversos textos escritos, desde la lingüística textual de Van Dijk (1978, 1980) y la perspectiva enunciativa francesa, retomada y contextualizada por Martínez (1985, 1999). No obstante, esta influencia se hace más notoria en los documentos del Ministerio de Educación Nacional y en los grupos de estudio, investigación y experimentación escolar, que en las prácticas pedagógicas cotidianas, como se pueden inferir de las investigaciones de campo donde se revisan, por ejemplo, los cuadernos de español de los estudiantes (Bernal, 2010).

Rincón hace alusión también a las formas de enseñar tanto la gramática como la literatura: mientras la primera introduce algunos conceptos contemporáneos de las ciencias del lenguaje, la segunda se sustenta en una visión historiográfica en la que lo importante es conocer los movimientos literarios, épocas y autores. Con todo, la evaluación de competencias y la concentración del currículo en su desarrollo ha generado un productivo debate que ha conducido a la elaboración, además de documentos muy fundamentados, de innovadoras propuestas de pruebas, así como también a la presencia de propuestas didácticas que, por fortuna según la autora, hoy se constituyen en nuevos alicientes ante los desafíos de la educación lingüística en Colombia.

En un trabajo posterior de revisión, Rincón (2006) añade que se requiere una reflexión teórica y conceptual sobre la didáctica específica por parte de los docentes

investigadores en Colombia. Esta reflexión metadisciplinar ausente ha hecho que el avance de la didáctica de la lengua en Colombia sea particularmente lenta y fragmentada. Con frecuencia, a esta disciplina se le ha identificado "sólo con la práctica, con los modos de hacer la enseñanza, o únicamente con la metodología puesta en práctica" (Rincón, 2006:2). Frente a estos acercamientos poco rigurosos a la disciplina, resulta imprescindible en Colombia fortalecer una tradición investigativa en didáctica de la lengua, tanto en el seno de la formación de los docentes (Cisneros-Estupiñán, 2005, Rojas, Olave y Cisneros-Estupiñán, 2015a, 2015b) como en las redes conformadas por aquellos que se encuentran ejerciendo su labor, con poco o mucho tiempo de experiencia: "Es urgente, pues, que se fomente la investigación en didáctica de la lengua, porque, en esta lógica, ella es quien puede ocuparse de las prácticas de enseñanza de la lengua y de la generación de criterios y alternativas para orientar dichas prácticas" (Rincón, 2006:8-9).

En 2005, una interesante compilación de trabajos configuró un estado de la discusión sobre la didáctica de la lengua en Colombia. Varios autores (2005) reunió 23 trabajos cuyas temáticas abordaban las siguientes líneas gruesas de análisis: cognición, enfoque comunicativo, investigación en didáctica, prácticas de aula, alfabetización académica, política curricular y tecnologías la información y la comunicación. Aun en su heterogeneidad y escasa reflexión sobre las relaciones entre los trabajos publicados, constituye una compilación importante porque da cuenta de la continuidad de los intereses que llamaban la atención sobre la enseñanza de la lengua hace 10 años en el país.

Los trabajos compilados en Varios autores (2005) demuestran que, entre los docentes colombianos de lengua, el discurso del aprendizaje significativo y la visión constructivista del saber escolar en el aula ha penetrado con fuerza en lo que consideran que deben ser las "buenas prácticas" de enseñanza. Sin embargo, según Rodríguez (2005:320), existe un "desfase con las prácticas en sí descritas en las investigaciones". Claramente, la transformación del discurso teórico en apropiación y realidad en el aula es un proceso complejo y de lentos resultados, sobre todo si no predomina la sistematización, discusión colectiva y difusión de esos esfuerzos.

A nivel investigativo, las experiencias registradas muestran tendencias hacia el paradigma cualitativo y el estudio de casos. Resultan escasos los trabajos inclinados por diseños mixtos y mucho menos aquellos cuantitativos. El impacto de esta orientación ha sido un conocimiento cada vez más profundo de realidades concretas, pero al mismo tiempo, cierta falta de perspectiva global de los fenómenos estudiados por los docentes. Concentrarse en las prácticas, además, ha dejado de

lado la investigación teórica sobre la didáctica misma, de modo que la reflexión disciplinar ha sido más bien pobre y apegada a la producción de conocimiento foráneo al respecto, sobre todo con respecto a España, Argentina y México.

Un elemento destacado en la recopilación referida es ese "aire de cambio" que circula (ba) entre los docentes desde hace una década. Rodríguez (2005:322) lo presentaba en ese momento como el énfasis en una crítica propositiva a lo considerado como enseñanza tradicional. Este espíritu revisionista y de renovación muchas veces funciona como justificación para introducir relatos de experiencias en las aulas, sin una suficiente profundización en el contraste entre prácticas "nuevas" y aquellas señaladas como tradicionales.

Una mirada general a los trabajos presentados por los docentes en la Red de Lenguaje, en 2013, permite actualizar esos balances. Resaltan tres ejes de trabajo particularmente activos en las investigaciones de los docentes: la actualización de la política curricular (básicamente, los Lineamientos y los Estándares); el fomento a las prácticas interdisciplinares para hacer transversal la enseñanza de la lengua; y su dimensión sociocultural en contextos de grupos en condiciones de desventaja (especialmente comunidades indígenas y afrodescendientes).

La actualización de la política curricular responde a diversas críticas que han venido planteando los docentes sobre su estructuración, contenidos y orientación subyacente. En cuanto a la estructura, se observa que la separación metodológica en nodos o ejes¹ y estándares para orientar la selección de los contenidos curriculares generó interpretaciones divisionistas y taxonómicas en las planeaciones de los docentes y en los libros de texto (Olave, 2015). Si bien la intención explícita del MEN fue flexibilizar la prescripción dejando que el docente decidiera los contenidos a enseñar, la propuesta de presentar esos nodos o ejes y estándares no fue bien comprendida y más bien desplazó los antiguos "temas obligatorios de la clase" hacia la obligatoriedad de etiquetar, clasificar y compartimentar los temas de siempre en rejillas y cuadros en los formatos de las planeaciones de clase. La dirección, pues, fue hacia la fragmentación de los contenidos a enseñar, ahora validada por la misma política curricular, según la interpretación que se consolidó durante estos diez años de trabajo docente.

^{1 &}quot;Los ejes desde los cuales se pensaron los indicadores de logros, y que a su vez sirven como referente del trabajo curricular son: Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación: un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos; un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento" (MEN, 1998:30).

En cuanto a los contenidos, lo que se presentó como ejemplificación de temáticas a enseñar en el documento de los estándares, fue asumido de modo prescriptivo y bajo el recelo de que se trató de una política impuesta por quienes "nunca han entrado a un aula". Esa visión que asume la política curricular como documentos teóricos divorciados de la realidad y productos impuestos ha hecho que los docentes reclamen la aparición explícita de otros contenidos, especialmente relacionados con la estética (creatividad, poesía, arte, semiótica visual, etc.) y las TIC o alfabetización digital, realmente subvalorados por la primacía de la lectura y la escritura verbal.

También en cuanto a las metodologías de enseñanza, los docentes extrañan la inclusión de secuencias didácticas concretas en este tipo de documentos, así como la ilustración de trabajos por proyectos de aula. Integración, transversalidad e interdisciplinariedad son términos recurrentes en las preocupaciones actuales de los docentes de lengua que asumen la tarea de investigar en el aula. Estas tendencias están indicando que se percibe como imprescindible el apoyo gubernamental a las iniciativas de cambio en la enseñanza, pero también revela cierta dependencia de los docentes a las políticas de corte prescriptivo-centralista.

Al respecto de la orientación de la política curricular, las críticas actuales reiteran una profunda inconformidad con el modelo productivista y economicista del paradigma de las competencias y la calidad educativa, desde el modelo neoliberal. Se viene reclamando una política menos inclinada al mercado y más hacia la solidaridad y la recuperación de las voces más vulneradas históricamente en el país, como las comunidades rurales, indígenas y afrodescendientes.

No obstante, las experiencias innovadoras concretas en estos contextos siguen siendo localistas y casi invisibles para el grueso de la población docente, lo cual genera que se tenga mucha dificultad en pasar de las críticas a las propuestas y las acciones. Frente a desafíos mayúsculos en este sentido, el anclaje en los enfoques funcionalistas, comunicativos y textualistas que, para la década del 80, resultaron innovadores y penetraron con fuerza en la enseñanza de la lengua materna, hoy en día resultan insuficientes.

1.3 Lingüística aplicada y didáctica de la lengua

Es necesario distinguir entre los conceptos de lingüística aplicada (de larga tradición en los estudios generales del lenguaje) y didáctica de la lengua (disciplina asociada a las ciencias de la educación, antes que a las del lenguaje). Esta diferenciación nos ayudará a revelar y comprender los presupuestos que subyacen a las experiencias

desfragmentadoras, y a evitar las confusiones que pueden suscitar las críticas a los "aplicacionismos", de los cuales pretendemos deslindarnos.

La lingüística aplicada puede ser descrita como "un amplio campo interdisciplinario de estudios orientados a la solución de problemas o a la mejora de situaciones que implican al lenguaje y sus usuarios. El énfasis aplicado de esta lingüística se distingue del estudio de la lengua en abstracto, que se denomina generalmente como lingüística teórica" (Berns, 2010:3).

Si bien la definición abarca el conjunto de interdisciplinas donde la teoría lingüística es utilizada en función de necesidades de transformación social, lo cierto es que suele asociarse a la lingüística aplicada más con la enseñanza de segundas lenguas. Así, áreas como la lingüística forense, la computacional o la traductología serían también aplicadas, pero sus desarrollos desde mediados del siglo XX no cuentan con la robustez de la orientación educativa, especialmente de la enseñanza del inglés como segunda lengua y como lengua extranjera, en Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia. Esta orientación ha hecho que la lingüística aplicada sea comprendida en muchos ámbitos como sinónimo de teoría de la enseñanza de lenguas (Almeida Filho, 1991), con lo cual ha entrado a disputar el terreno de vacancia investigativa con otra disciplina que emergió paralelamente: la didáctica específica de la lengua.

Ya en 1985, Bronckart había advertido esas tensiones entre didáctica de la lengua y lingüística aplicada, asociando esta última con una tendencia hacia el "aplicacionismo" de la teoría en las prácticas:

Una didáctica de las lenguas se caracteriza, por un lado, por una inversión de las relaciones entre las prácticas pedagógicas y las disciplinas de referencia y, por otro lado, por una renovación del análisis del conjunto de los aspectos de la pedagogía de las lenguas. (...) El enfoque que criticamos es el que va de las disciplinas científicas *hacia* las prácticas educativas, haciendo lo que corrientemente se llama una *aplicación* de aquéllas a éstas (...) Se trata manifiestamente de una sobrestimación de las posibilidades de la lingüística y de una subestimación de la complejidad de los problemas pedagógicos. (Bronckart, 1985:108-109)

Un aplicacionismo tal ha sido legitimado también desde el campo de producción intelectual de la lingüística, como lo analiza Sardi (2001:126) en el análisis crítico de manuales teóricos dirigidos a docentes. En ellos se pretende hacer un trasvase de los avances de la lingüística contemporánea, sin tener en cuenta que "pensar la

enseñanza de la lengua confundiendo lingüística aplicada y didáctica especial es soslayar una disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza pensada en función de la práctica y no la teorización trasladada a la práctica educativa".

Estudios como el de Sardi (2001) y el de Iturrioz (2006) han encontrado vigencia de ese aplicacionismo que ya advertía Bronckart (1985) desde hacía tres décadas, así como los estudios sobre libros de texto donde se ha mostrado que la selección, composición y funcionalidad en los procesos de recontextualización del saber se han movido entre el pasaje sin modificaciones de los constructos teóricos, hasta la simplificación de los mismos, pero sin reflexiones centradas en la adecuación reflexiva de los contenidos a enseñar de acuerdo con las necesidades de cada contexto escolar (Olave y Rojas, 2011, Olave, 2015).

Aunque las críticas al aplicacionismo de la lingüística aplicada no pueden generalizarse (no toda lingüística aplicada es aplicacionista), sí plantean la necesidad de ubicar el conjunto y funcionamiento de los conceptos teóricos cuando se está mirando la enseñanza y el aprendizaje como objetivos del trabajo investigativo. El objeto de estudio de esta lingüística es la lengua en uso, y su función es describirla densamente en situación, hacia fines transformativos. Esto significa que sus investigaciones son localizadas y sus resultados, esencialmente teóricos y propositivos. Una confusión al respecto es pensar que la lingüística aplicada está volcada hacia la práctica, por oposición a la lingüística teórica, cuando en realidad su objetivo es alcanzar conocimientos sobre cómo explicar y optimizar las relaciones humanas a través del uso de la lengua, en general, y describir los procesos de comprensión y producción textual que resultan más óptimos, en particular. De ahí que la enseñanza y el aprendizaje no sean, exactamente, sus puntos de llegada, aunque sí provean, por ejemplo, recomendaciones o propuestas para los educadores, basados en el análisis del comportamiento de la lengua en uso.

Algunas preguntas que se plantea la lingüística aplicada son las siguientes (Almedia Filho, 1991:3): ¿Cómo se aprende, adquiere y enseña el uso de las lenguas en diferentes situaciones?; ¿Cómo se manifiesta la lengua materna en la lengua objeto de aprendizaje? ¿Cómo se construyen y mantienen relaciones interpersonales a través del lenguaje?; ¿Por qué no todos los adultos aprenden una segunda lengua cuando intentan aprenderla?, etc. Cuestiones como estas inciden indudablemente en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, pero sus respuestas no son necesariamente didácticas, si bien su resolución, de hecho, puede soportar investigaciones y experiencias en el terreno propio de la didáctica de la lengua.

En cuanto a la didáctica de la lengua, Camps (2012) y Lerner (2001) han insistido en que su objeto material de estudio no es la lengua, sino las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la misma. El énfasis en las prácticas orienta la mirada hacia el estudio de los procesos que se llevan a cabo en el aula, y marca asimismo las decisiones metodológicas de las investigaciones. Pero ese énfasis no debe confundirse con una suerte de activismo en el que la teoría queda relegada al hacer en contexto. De hecho, la didáctica de la lengua se presenta hoy en día como un campo de conocimiento, y por tanto, de saberes teórico-prácticos o praxeológicos donde se establece una relación de ida y vuelta entre lo abstracto y lo concreto, entre lo pensado y lo practicado, con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

El desprendimiento de la didáctica de la lengua de lo que se empezó a conocer como lingüística aplicada, estuvo motivado en gran parte por la diversificación de las ciencias del lenguaje y la aparición de múltiples enfoques dentro de esas subdisciplinas (psicolingüística, sociolingüística, etnolingüística, etc.). Dado que ya no serían el estructuralismo y el generativismo las únicas perspectivas sobre la lengua, y de hecho fueron discutidas intensamente por los enfoques comunicativos, las bases desde donde orientar la enseñanza se hicieron menos sólidas. Para Camps (2012:27), "una consecuencia no deseada de este enriquecimiento es la dispersión y, a menudo, la desorientación del profesorado".

Hacia los años setenta del siglo XX inició con fuerza la crítica a la lingüística aplicada como visión aplicacionista; el desacuerdo anida en un presupuesto de base: la cientificidad del saber sobre la lengua no es extrapolable, sin más, a los objetivos del docente. Otras rigurosidades, otras cientificidades debían construirse en torno a la lengua en el marco escolar. La didáctica de la lengua se abocará entonces a la construcción de esa cientificidad, redefiniendo su objeto de estudio y escindiéndose de la lingüística aplicada.

El objeto formal de estudio de la didáctica de la lengua es, pues, el sistema didáctico, que configura relaciones entre el docente, el discente y la lengua como objeto e instrumento, al mismo tiempo (Camps, 2012:27). El desplazamiento del interés de la reflexión aquí es claro con respecto a la lingüística aplicada: los saberes construidos a través de la investigación y sistematizados por medio de la reflexividad teórica han sido vistos esencialmente como insumos para el campo de la didáctica, no de las ciencias del lenguaje.

1.4 Lingüística aplicada, didáctica de la lengua y lingüística escolar

Proponemos el término "Lingüística escolar" para señalar un campo intermedio en el *continuum* entre dos polos donde se ubican la lingüística aplicada y la didáctica de la lengua, respectivamente. Es un punto de articulación, un segmento central y dinámico –aunque difuso- donde convergen teoría y práctica, razón y experiencia, conocimiento lingüístico y didáctico. Es también, sobre todo, un espacio de diálogo entre el lingüista y el didacta, un campo de interlocución entre los investigadores de ambas disciplinas, donde pueden retroalimentarse y trabajar mancomunadamente por objetivos comunes.

¿Por qué pensar en un espacio de diálogo tal? Porque la formación de docentes de lengua materna en la Universidad ha enfrentado dificultades al vincular la lingüística teórica con la formación en contextos reales de comunicación, dentro y fuera de la escuela. Es un desafío abordado al mismo tiempo por la didáctica y por la lingüística aplicada, pero generalmente de una manera aislada, enfatizando en lo teórico con detrimento de lo empírico, o bien, en lo técnico con detrimento de lo reflexivo, y con resultados que transparentan la ausencia de un diálogo interdisciplinar cuya urgencia radica en la necesidad de trascender la profesionalización de los licenciados en lengua materna, de la reproducción de prácticas formativas a la capacidad de proponerlas pertinentemente, de acuerdo con lo que demandan los estudiantes como sujetos sociales situados en sus entornos comunicativos particulares. La profesionalización docente en las licenciaturas colombianas, proponemos, requiere incluir la revisión de este paso de la lingüística teórica a la escolar.

La lingüística escolar se materializa en corpus de saberes que tienen una doble naturaleza, producto de la mediación realizada por el docente de lengua. Son, en efecto, saberes lingüísticos y didácticos, al mismo tiempo. Es una lingüística que penetra en la escuela ya no como calco desde el campo de producción intelectual, ni como simplificación o recorte de los saberes para ser enseñados; ni como desplazamiento total del saber por la práctica de ese saber.

No se limita, pues, a ser una lingüística centrada en el uso, ni a ver los fenómenos de la lengua como prácticas del comprender y producir textos. Desde esas bases, pero avanzando sobre ellas, la lingüística escolar transforma el saber científico sobre la lengua en herramienta para explorar y vivenciar el mundo, el sí mismo y la propia lengua. Es escolar, en este sentido, porque contextualiza esas transformaciones en la esfera institucional de la formación de personas; el producto de esa contextualización es el saber adaptado, adecuado y apropiado a las necesidades de cada salón de clase; el demiurgo, autor de estas transformaciones, es el docente de lengua.

¿Qué tipo de saberes son esos que se construyen como lingüística escolar? En primera instancia, se trata de saberes docentes (Terigi, 2012), es decir, provenientes del profesor cuando ejerce sus prácticas laborales en contextos reales, frente al sinnúmero de incertidumbres y desafíos que su propia labor le va presentando día a día. Son saberes producidos para generar otras intervenciones, pero también otros conocimientos. De esto se deriva que no se trate de saberes definitivos, acabados ni universales, sino funcionales a los ámbitos en que son producidos.

Son saberes no preconstruidos, pero tampoco podría decirse que emergen espontáneamente. Sus condiciones de emergencia tienen que ver con la reflexividad de las prácticas docentes (Shön, 1992), pero también con la capacidad intuitiva de modificar y dinamizar, de buscar caminos alternativos y de sistematizarlos, ya no desde sus contenidos, sino desde sus modos de buscarlos y de hallarlos.

Efecto de esta labor profesional del educador y constitutiva de la lingüística escolar es la desfragmentación de la enseñanza de la lengua, toda vez que se trata de un proceso al mismo tiempo teórico y práctico, que involucra y demanda saberes tanto lingüísticos como didácticos. A continuación referiremos en qué consiste esa fragmentación a la que la lingüística escolar puede ejercer contrapeso.

1.5 La enseñanza fragmentada de la lengua materna

En la enseñanza de la lengua materna, la fragmentación es múltiple; de ahí que sea difícil desfragmentarla. Se trata de una complejidad que abarca la diversidad interna del campo y el aislacionismo sobre el cual se sostiene la política curricular, la formación magisterial y algunas orientaciones didácticas. Comentaremos cada una de estas caras de la enseñanza fragmentada.

1.5.1 La lengua fragmentada en clave disciplinar

Es difícil sostener hoy en día el término "Ciencia del lenguaje", en singular. El espectacular desarrollo de la lingüística contemporánea la ha hecho prácticamente inabarcable para quien pretendiera convertirse en un erudito de la lengua. La hiperespecialización dentro de la disciplina prueba que se trata de un área muy dinámica y de intereses múltiples, ya no constreñida a las visiones inmanentistas que la caracterizaron en sus inicios. Cada una de sus líneas de trabajo, ramas, subáreas, etc., ha alcanzado notables desarrollos en el marco de escuelas que suelen proponerse también adquirir identidades propias.

Un subproducto indeseado de esta hiperespecialización es la fragmentación disciplinar. Por supuesto, no se trata de abogar por un corpus monolítico y consensualista de saberes, sino de llamar la atención sobre dos fenómenos derivados: la construcción no acumulativa de conocimiento sobre la lengua y la desconexión entre especialistas dentro de la misma disciplina.

Sobre el primero, existe una búsqueda deliberada de desmarcarse de lo pensado y encontrado por otros, con lo cual los esfuerzos para construir conocimiento llevan a la multiplicación y, a veces, a la repetición innecesaria. Los saberes acumulados no siempre son reconocidos y utilizados como bases sobre las cuales edificar nuevos conocimientos.

La desconexión entre especialistas está imbricada con lo anterior, a veces como causa y otras como efecto. La adscripción a tendencias teóricas y metodológicas ha llegado a generar cierta inflexibilidad y solipsismo en los científicos del lenguaje. En este campo, como argumenta Parodi (2008), se pueden identificar dos polos más o menos excluyentes: el cognitivismo y el contextualismo, en cuyos extremos oscilan muchos investigadores:

Un problema de los movimientos pendulares en el avance científico es muchas veces la desintegración de lo acumulativo. Esto quiere decir, en este contexto particular, que nos movemos entre un cognitivismo fuertemente internalista con énfasis innatista y un contextualismo externalista con acento social e interaccional. Desafortunadamente, muchas veces no se rescata o incorpora o se intenta complementar visiones alternativas. Por ejemplo, la visión psicolingüística del lenguaje normalmente no se conjuga con los principios de una semiótica social. Parodi (2008:147)

Si bien es cierto que en el seno de la lingüística también han nacido escuelas contemporáneas de naturaleza interdisciplinaria, como el análisis del discurso, esa esencia a veces se confunde con una mera multidiscipliariedad como aglomeración de disciplinas desconectadas entre sí frente a los objetos de investigación. Abordajes menos fragmentarios, como las propuestas del pensamiento complejo (Morin, 1990, 1999; García, 2006), podrían ayudar en el paso de lo interdisciplinar a lo transdisciplinar, en función de la emergencia de campos de intersección más allá de la simple superposición de saberes. Ese paso generaría un fuerte impacto en la recontextualización de los conocimientos, desde el campo de producción intelectual hacia el pedagógico y didáctico.

1.5.2 La lengua fragmentada en clave político-curricular

Desde la visión de los Lineamientos curriculares y de los Estándares de competencias para el área de lenguaje, es tarea del docente encontrar modos de vertebrar y unificar los ejes que estos documentos proponen para pensar la educación lingüística en Colombia.

Esa división del trabajo pedagógico responde a una obturación de las tensiones surgidas a medida que fueron surgiendo los documentos de las reformas. De acuerdo con esa división, la dimensión prescriptiva de la regulación recae sobre los objetivos del currículo, que deben alinearse por obligatoriedad con los discursos dominantes que estructuran la política educativa y curricular (básicamente, el discurso de las competencias), mientras que el diseño curricular *de facto* (contenidos, metodologías y actividades) es responsabilidad de los PEI y de los docentes, desde una perspectiva descentralizadora y desregulativa, y bajo el cariz justificatorio de la autonomía institucional y docente.

Por supuesto, la fragmentación del saber sobre la lengua en la política curricular fue intencional y metodológica, para poner en evidencia la diversidad de planos que comprende la comunicación humana en clave formativa. Pero, de hecho, esta fragmentación generó más desconcierto que posibilidades de acción en las aulas. Por ejemplo, al respecto de la enseñanza de la argumentación en esos documentos oficiales, Olave (2015:238) encontró que

Como competencia axiológica, la argumentación penetró en la política curricular de áreas vinculadas con la formación para la convivencia (principalmente, ciencias sociales, ética y ciudadanía) y tuvo la intención de dar una dimensión transdisciplinar a la "ética de la comunicación", que ya aparecía como un "estándar de calidad" dentro del currículo de lenguaje. No obstante esa intención transversal, la interpretación de la política curricular ha traducido la ética de la comunicación como un estándar desligado estructural y temáticamente en la distribución de contenidos a enseñar, y por tanto, ese aspecto ha sido relegado a un tratamiento tangencial y particularmente prescriptivo, no analítico.

Sucede también que la interdisciplinariedad funciona como una buena etiqueta, política y pedagógicamente correcta, que se le asigna –en clave deóntica- a aquellos saberes lingüísticos con los que es difícil determinar qué hacer. El caso de la ética de la comunicación, así como el de la enseñanza de la gramática, son buenos

representantes de este fenómeno, tal como es enunciada en los Estándares básicos de competencias:

La Ética de la comunicación es un aspecto de carácter transversal que deberá abordarse en relación solidaria con los otros cuatro factores; a su vez, la gramática y el desarrollo cognitivo subyacente aparecen de forma implícita en todos los factores; a su vez, la gramática y el desarrollo cognitivo subyacente aparecen de forma implícita en todos los factores (MEN, 2003:29).

La traducción de estas normativas en concreciones didácticas no tiene una vía directa por el camino de esa transversalidad solicitada; por el contrario, resulta de lo más desafiante, precisamente porque se ignora cómo hacerlo. Enseñar a desfragmentar la enseñanza de la lengua es, entonces, una tarea urgente en la formación de docentes.

1.5.3 La lengua fragmentada en clave magisterial

En el caso del currículo de la formación de docentes, el modelo fragmentario impera y modela lo que los futuros profesores consideran que se espera de ellos como profesionales. Uno de los niveles, acaso el más evidente, en el que se juega ese modelo es la escisión entre teoría y práctica. Perrenoud (2000:27) analiza que:

El modelo subyacente es bastante simple y sobre todo, muy cómodo:

- Los téoricos dan una formación teórica, dicho de otro modo, clases y seminarios clásicos, sin preocuparse demasiado de la referencia al oficio;
- Por su parte, los profesionales que acogen y forman a los practicantes en terreno se encargan de iniciarlos en los "gajes del oficio".

Una revisión a los currículos de formación docente en lengua materna confirma ese modelo (Rojas, Olave y Cisneros-Estupiñán, 2015b). La separación de las asignaturas "Práctica docente" y "Didáctica de la lengua" lleva a pensar en esa escisión de base entre teoría y práctica, que en el terreno es defendida como separación metodológica. El problema central aquí es el desplazamiento de la pregunta por la pertinencia de los saberes teóricos en los contextos de acción, de un lado, y la asistematicidad del activismo y del hacer espontáneo desde la experiencia profesional.

En el mismo sentido, la organización modular de las carreras universitarias refuerza el modelo de una formación en compartimentos estancos, a veces sin el diálogo requerido entre ellas para configurar el estatuto de una profesión. La educación por "unidades capitalizables" o "créditos" está llevando a la idea de la preparación profesional como una sumatoria o una acumulación de asignaturas aprobadas, en perspectiva bancaria (Perrenoud, 2000:16-17). Articulación y continuidad, coherencia y cohesión intradisciplinar son requerimientos necesarios para formar docentes que puedan construir currículos y planes de clase menos modulares. En el mismo sentido, para Gorodokin (2009:9): "Es preciso superar el enclaustramiento, la superespecialización y la fragmentación del saber para cumplimentar la función de formadores y no ser meros instructores".

Pese a que la formación docente ha heredado una racionalidad simplificadora que disocia la realidad en campos del saber por asignaturas, es cierto que las demandas actuales de aprendizaje hacen cada vez mayor énfasis en la heurística y la complejidad. Una enseñanza no programática, sino paradigmática, insta así a la investigación sostenida y a la búsqueda de enfoques desfragmentadores para la formación magisterial.

1.5.4 La lengua fragmentada en clave didáctica

Dado que las orientaciones disciplinares tienden hacia la fragmentación, lo mismo que las hojas de ruta político-curriculares y magisteriales, se pensó que había que reproducir esa enseñanza por fragmentos en el aula de clase. Aquí el problema fue que la interpretación de esas guías para el docente (por ejemplo, el currículo editado en los libros de texto) no planteó desafíos a favor de la interrelación y articulación creativa de los saberes, sino que reforzó la compartimentación porque, entre otras cosas, resulta ser el camino menos demandante en términos de las "configuraciones didácticas", para usar el término de Litwin (2000)².

En referencia a los dispositivos didácticos configurados, es evidente la instalación del dispositivo Explicación-modelo-comprensión-aplicación, que dispone la enseñanza en orden de lo teórico hacia lo práctico, la presentación de los contenidos en términos de estrategia, técnica o instrucción hacia tareas de comprensión

² Es decir, "la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una elaboración en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto al aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar" (Litwin, 2000: 34).

y producción textual. Las asociaciones entre las prácticas involucradas en este dispositivo son, pues, instrumentales y tienen dependencia directa con un textobase postulado como modelo tanto para la comprensión de los conceptos, como para la producción de textos que repliquen el primero en sus líneas fundamentales.

Las reconfiguraciones de las prácticas, propias de los dispositivos didácticos, reconstruyen los sentidos de las mismas, es decir, sus orientaciones o direccionamientos dentro del dispositivo pedagógico. En el orden del saber, se trata de sentidos dirigidos hacia la cognición principalmente de las definiciones, los modelos y las estructuraciones de los diferentes géneros textuales; en el orden de los quehaceres, el vector del sentido apunta hacia la replicación de los modelos teóricos que se presentan; y en el orden de las finalidades, se acusan sentidos sobre la textualización, es decir, la comprensión y producción de textos como finalidad última en los dispositivos didácticos (Olave, 2015:238).

Los procesos que caracterizan los dispositivos didácticos en la enseñanza de la lengua materna tienen hacia la estandarización y la fragmentación. Estos son procesos a la vez estructurales y estructurantes, toda vez que organizan el contenido de los dispositivos y orientan el funcionamiento de la producción de los mismos, es decir, que la lógica de la fragmentación permea el espacio tanto interno como externo de los dispositivos que configura.

1.6 Dos enfoques didácticos para la lengua materna: posibilidades y críticas

En este apartado se realizará una visión panorámica de dos enfoques didácticos predominantes, utilizados en enseñanza de la lengua materna, para evaluar sus potencialidades frente a la intención de desfragmentar en los múltiples niveles mencionados anteriormente. La presentación secuencial de estos enfoques no tiene ninguna correspondencia cronológica y menos "evolutiva", en términos de paradigmas superados o prácticas obsoletas. Por el contrario, se ponen en escena precisamente por su vigencia, coexistencia e hibridación en las aulas contemporáneas.

1.6.1 El enfoque por contenidos

En la enseñanza usual se privilegia el aprendizaje de contenidos lingüísticos de orden teórico. La conceptualización es protagonista y se convierte en indicador de que el estudiante domina el saber enseñado; como se asocia con la rigurosidad del contenido elaborado en el campo de producción intelectual, se trata de una

conceptualización ajena y preexistente, que el docente trae al aula para exponerla magistralmente en la clase.

Las críticas al enfoque por contenidos, a veces presentado como "enseñanza tradicional" -con una carga valorativa negativa-, han estado centradas en su sentido transmisionista-transferencial y la escasa o nula participación activa de los agentes involucrados: el docente y el estudiante. El primero, porque se le asume como un repetidor, y al segundo, como un receptor.

Pero hay que revisar con cuidado esas críticas, dado que muchas tienden a exagerar y extremar sus puntos de vista sobre la pasividad tanto del docente como del estudiante. Con ello, además, se llega a subestimar la innegable importancia de los contenidos a enseñar, consustanciales a la labor de educar, pero en un sentido mucho menos estrecho al que se les asigna para hacerlos objeto de descrédito.

En ese sentido, el encuadre de los contenidos en la visión socioconstructivista y del denominado "aprendizaje significativo" recuperó la relevancia de los contenidos en la dinámica didáctica. Los contenidos, así, no son solo estructuras conceptuales descontextualizadas, sino hechos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes, según Coll y Solé (1987: 24):

Para cualquier ámbito del saber es posible identificar contenidos relativos a cada una de las categorías señaladas; otra cosa será que en determinadas áreas curriculares se conceda mayor importancia a unas que a otras, o que en determinados niveles de educación escolar la orientación que se atribuya a un área concreta priorice un enfoque –conceptual, procedimental, actitudinal-por encima de los restantes. Lo que a nuestro juicio es importante es que todos deben ser objeto de aprendizaje y, consecuentemente, objeto de enseñanza.

En efecto, desde una mirada sociocognitiva, el aprendizaje se posibilita en la medida en que la escuela propicie espacios y prácticas donde circulen y se articulen diferentes tipos de saberes: preconstruidos sociales, previos del estudiante y del docente, teóricos de las disciplinas, prácticos de las experiencias, interaccionales, locales y del sentido común.

Conceptualizar esos saberes en forma de contenidos hace parte de la enseñanza, y en el caso particular de la educación lingüística, requiere estructurar un corpus de conocimientos de manera que se pase de lo intuitivo (el manejo innato de la lengua) a lo reflexivo (la conciencia del uso y de la comunicación). En tal sentido,

los contenidos ya no dados, sino reconstruidos colectivamente, tienen un valor insoslayable; así, como bien lo aclara Camps (2001:7): "los contenidos no pueden ser objeto de estudio por sí mismos; es necesarios estudiarlos en la relación que establecen con los procesos dinámicas de enseñanza y aprendizaje".

1.6.2 El enfoque por proyectos de lengua

La pedagogía por proyectos tiene su origen en el movimiento norteamericano "Escuela Nueva", desde finales del siglo XIX. Las ideas de John Dewey y, posteriormente, de William Kilpatrick, son la base de este movimiento que pretendió recentrar el papel del estudiante en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje (citados por Rincón, 2012:11-16). Muchos trabajos fueron desarrollados a partir de esta base; específicamente en enseñanza de la lengua, se destacan los aportes de Freinet, Halté y Petitjean (citados por Camps, 1996:44), en la década del 80. Para Rincón (2012:24):

La Pedagogía por Proyectos es una propuesta para el desarrollo de los currículos escolares orientada hacia la integración de los aprendizajes, tanto los que se están abordando en el momento como con los ya trabajados, para otorgar significado y valor a las actividades, para ayudar a comprender que un saber se construye estableciendo "puentes" entre los aspectos estudiados, así como también volviendo a tomar y formular de manera distinta lo que se dice sobre lo que se estudia, es decir, acudiendo a nuevos tipos de textos.

En este enfoque se formulan propuestas de producción textual (orales, escritos y/o multimediales), dentro de situaciones más o menos simuladas de comunicación en sociedad. Los objetivos específicos de aprendizaje contribuyen gradualmente al alcance de un objetivo general, materializado en la producción textual referida. La actividad integradora final suele darle sentido a las demás actividades involucradas en el proceso.

El acompañamiento del experto (profesor de lengua, profesores de otras asignaturas, padres u otros posibles involucrados) y el trabajo colaborativo entre pares son una constante en los proyectos. Desde las tesis vygotskianas, se busca generar espacios de interacción entre pares y expertos que enriquezcan la adquisición de significados comunicativos en torno a la comprensión y producción de textos.

Un aspecto en continua discusión dentro de este enfoque es el carácter previo o no de las propuestas de producción textual, es decir, si es el docente o los estudiantes quienes deben decidir qué proyecto llevar a cabo. Se ha llegado a defender que solo se trata de un proyecto cuando el objetivo final se ha originado en los estudiantes, en cuyo caso el rol del docente queda supeditado a los intereses que se movilicen en clase, y por tanto, a planeaciones "en vivo" durante la clase. Las críticas han insistido en ver esta situación como un superposición del estudiante sobre el docente, quien sufriría una pérdida del control sobre su propia labor: la de orientar el aprendizaje desde su experticia profesional.

No obstante, las mejores experiencias en proyectos de lengua muestran que una planificación negociada con los estudiantes genera mejores resultados que la imposición de objetivos de aprendizaje. Las prevenciones en este sentido tienen que ver con la falta de difusión de esas buenas experiencias desde el saber docente y de conformación de equipos de investigación dedicados a estas estrategias, no ya para copiarlas, sino para analizar los modos a través de los cuales se pueden construir currículos conjuntamente, con los estudiantes como interlocutores válidos.

De otro lado, dado el papel protagonista de las actividades en los proyectos de lengua, es común que se confunda este enfoque con un conjunto de actividades para "rellenar" los tiempos-clase de la enseñanza del español en las escuelas, degenerando en un simple activismo. También es posible que se desplacen los saberes y la reflexión sobre los conceptos involucrados, al extremo de suprimirlos de las planeaciones.

Sin embargo, una buena interpretación de este enfoque no suprime las conceptualizaciones, sino que tiende a motivarlas y movilizarlas desde las necesidades que el alcance del objetivo va demandando. Con ello, los conceptos anclan en la concreción de las actividades, y no se diluyen en la abstracción teórica.

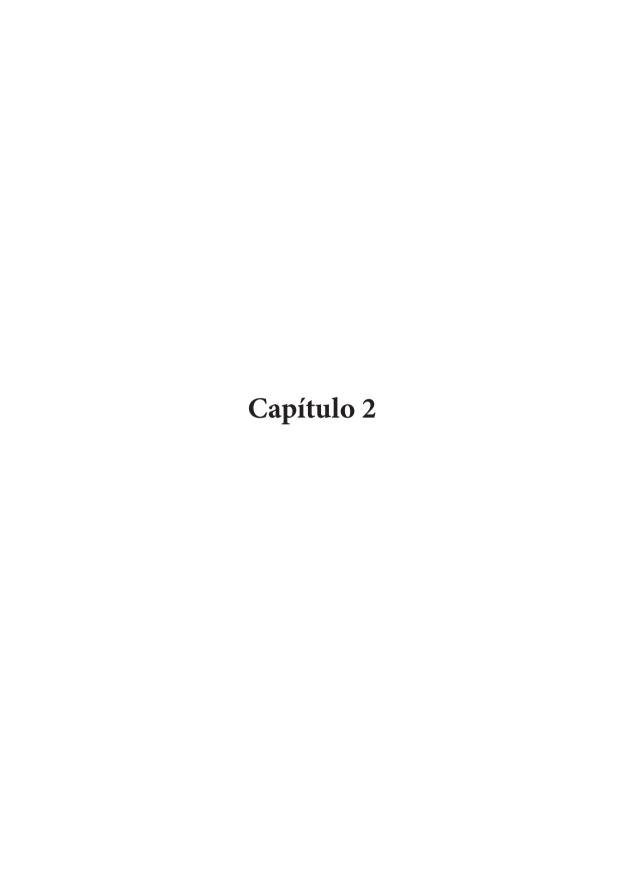
1.7 Desfragmentar la enseñanza de la lengua materna

El aporte más interesante de una lingüística escolar, tanto para la disciplina del lenguaje como para la didáctica de la lengua, radica en la desfragmentación de sus contenidos. La atomización y modularidad de los saberes que son programados en el currículo de lengua han mostrado resultados poco satisfactorios para las demandas comunicativas de la época contemporánea. Precisamente porque se trata de un mundo interconectado, los aspectos que hacen a la comunicación requieren abordajes interrelacionados.

La necesidad de generar relaciones dialógicas entre los saberes corre paralela a la urgencia de esas mismas interacciones entre especialistas de diferentes ramas, aun conservando las diferencias en sus objetivos de trabajo. Igual que en el campo semántico de la informática, desfragmentar aquí conduce a procesos más eficientes en la enseñanza de la lengua materna, no con base en su productividad, sino en la reflexividad sobre su carácter complejo.

Son variadas las experiencias didácticas en Colombia que han explorado esa desfragmentación desde, por ejemplo, proyectos de lengua, pero se trata de saberes docentes muy poco difundidos y, en algunos casos, lamentablemente invisibles. En el fondo, existen muchas dificultades para convertir esas experiencias significativas en saberes enseñables que impacten en la formación docente y, por extensión, en la transformación de las prácticas en las aulas. Enseñar a sistematizar, alentar a escribir, posibilitar la retroalimentación entre colegas y fomentar la investigación colectiva en didáctica, son claros desafíos para el mejoramiento de la profesión docente.

Como un aporte al esfuerzo por pensar currículos menos fragmentados dentro del área de lengua, presentaremos en los siguientes capítulos tres experiencias de trabajo concretas, llevadas a cabo en diferentes momentos y con distintos grupos de estudiantes. No aspiran a ser –reiteramos- modelos, sino ilustraciones para que los lectores revisen en su urdimbre cómo se resuelve de maneras particulares la intención de desfragmentar la enseñanza de la lengua. La invitación a enriquecerlas queda afectuosamente abierta.



Leer y escribir para aprender

Es claro que en la enseñanza usual los conocimientos en la escuela son adquiridos por transmisión directa del maestro que explica; pero, al mismo tiempo, la lectura es una herramienta poderosa para reconstruir esos saberes, como estrategia de aprendizajes más autónomos. La expectativa sobre estas habilidades aumenta conforme avanzan los grados de escolarización, de modo que al ingresar a la educación superior se espera que los estudiantes se encuentren en capacidad de profundizar en el saber a partir del estudio cuidadoso y comprensivo del texto escrito.

Sin embargo, solo hasta hace algunos años se viene orientando la enseñanza de la lengua castellana más allá del canon literario y de las reglas gramaticales, para asumir la enseñanza de otros tipos de textos, menos narrativos y más cercanos al campo de las ciencias, tanto sociales como naturales, esto es, con secuencias textuales predominantemente expositivas. Se trata del desarrollo de habilidades que, si bien se centran en textos de otras áreas del saber, requieren la presencia del maestro de lengua para reconstruir su significado y desarrollar habilidades de lectura comprensiva que les permita aprender leyendo. El potencial del trabajo interdisciplinar entre el docente de lengua y el de ciencias naturales, por ejemplo, es bastante amplio, como se deja sugerido en esta experiencia de trabajo sobre el mundo de los dinosaurios.

En este trabajo se recogen los avances de investigaciones anteriores del grupo Estudios del Lenguaje y la Educación, especialmente sobre desarrollo de inferencias para la comprensión lectora (Cisneros-Estupiñán, Olave y Rojas, 2010, 2013). Se conserva el objetivo de llevar a los estudiantes a través de herramientas textuales orientadas a descubrir relaciones de significado y se incluyen ejercicios de escritura que den cuenta del dominio del tema estudiado.

2.1 De lo que hay antes del texto

Para esta aproximación didáctica se seleccionaron textos expositivos alrededor de un tema (dinosaurios) que, en sí mismo, llamara la atención de los estudiantes. Es interesante iniciar comentando o viendo películas, así como documentales más orientados hacia el saber científico; aún más significativo si se tiene la oportunidad de visitar una exposición o un museo. La experiencia inicia entonces con la creación de expectativas alrededor del objeto de estudio, buscando que los estudiantes deseen aprender sobre ese tema. Este criterio orienta entonces al maestro en la elección de documentos que los estudiantes tengan la voluntad de abordar.

Sin embargo, vale la pena considerar un aspecto clave para la elección del texto: se trata de la necesidad de cohesionar las asignaturas alrededor del estudio de textos claves que sean abordados por diferentes profesores, en sus clases y planeaciones curriculares. Esta cuestión permanece en la mesa de discusión y aquí la dejamos apenas sugerida, pues consideramos que puede ayudar poderosamente en la tarea de desfragmentar la enseñanza de la lengua, especialmente cuando se intenta enfatizar en las funciones cognitivas de la lectura y la escritura: leer y escribir para aprender.

Los procesos académicos requieren trascender los intereses comunes de los estudiantes, para acceder también a conceptos disciplinares que amplíen su espectro de conocimientos. En esta medida, estamos seguros de que el docente está en capacidad de asumir la responsabilidad de proponer temas para trabajar en proyectos de lengua, pero sin imponerlos, sino motivando el interés por conocer más sobre ellos, antes de adentrarse a planear y ejecutar ejercicios con los textos. De tal manera, la experiencia didáctica no empieza en el texto (como estructura y objeto) sino en lo que una variedad de textos puede ofrecer para aprender sobre aquello que se desconoce y cuyo misterio seduce e impulsa la búsqueda.

Esto llevaría al colectivo docente a revisar los contenidos curriculares para identificar aquellos que puedan ser abordados como textos objetos de reflexión en los diferentes niveles de escolaridad. Se hace indispensable establecer mecanismos

de trabajo interdisciplinar con los docentes de otras asignaturas, a través de los cuales se conecten sus temas y objetivos de aprendizaje, con los mecanismos de lectura y escritura que pueden abordarse desde la clase de lengua castellana.

Con todo, el criterio de selección documental que realiza el maestro de español no solo tendrá en cuenta los intereses de los estudiantes a nivel motivacional, sino que podrá trascender a las necesidades puntuales de adquisición de conocimiento específico para nutrir el aprendizaje en otras áreas del saber. Además, los estudiantes comprenderán las relaciones de interdisciplinariedad existentes entre las herramientas aprendidas en la clase de lengua y los contenidos abordados en las demás asignaturas. Si a esto se agrega la posibilidad de trabajo colaborativo con el docente de la disciplina, para generar estrategias didácticas compartidas, seguramente el ejercicio será más provechoso, no solo a nivel de aprendizaje conceptual, sino también como conciencia del papel del lenguaje en tanto que atraviesa y articula los procesos de enseñanza y aprendizaje disciplinares. Lo anterior responde a la premisa de que enseñar lengua no se limita a los contenidos gramaticales, sino que trasciende hacia las prácticas comunicativas, capaces de llevar a los estudiantes a aprender a partir de las diversas textualidades.

Sin embargo, tales estrategias de trabajo interdisciplinar pueden presentar dificultades de tipo logístico institucional, que obligan a limitar las propuestas, por ejemplo, a los textos expositivos que acá se presentan a manera de ilustración. Un avance que sí se hace posible demostrar es que el docente de lengua puede, al menos en parte, asumir la inclusión de textos de otras disciplinas (en este caso, las ciencias naturales) para ser abordados como objeto de estudio desde el lenguaje. La invitación es a continuar pensando ejercicios de enseñanza relacionados con otros textos y otros intereses académicos, de modo que se enriquezca el panorama de la didáctica de la lengua materna en la escolaridad básica desde la intención interdisciplinar.

2.2 De la elección de los textos

Los textos que se presentan aquí son de un nivel de dificultad bajo, pues se caracterizan por su baja densidad léxica, una sintaxis que enfatiza en la reconstrucción de oraciones simples, con pocas subordinaciones y modos de organización predominantemente descriptivos. El lenguaje técnico es mínimo y suele estar explicado en el mismo texto; por esa razón, puede ser usado en los últimos niveles de la escuela primaria o en los primeros de secundaria. Interesa que el texto no contenga un nivel de dificultad muy alto, pues se trata de hacerse conscientes de las formas de construcción del discurso escrito y de las posibilidades cognitivas que potencian, como unidades de

significado, pero que requieren la pericia del lector. En igual sentido, se propone trabajar el mismo texto con diferentes herramientas de análisis y no un texto distinto por cada estrategia. Esto permitirá no solo dar al estudiante distintas perspectivas de lectura, sino también ayudarlo a comprender la necesidad de la relectura al momento de adquirir conocimientos sobre el tema.

2.3 De los temas a trabajar

Con el objetivo de darle significatividad a las tareas de comprensión y producción textual, las secuencias propuestas responden a la realización de una tarea central. Para conseguirlo, el estudiante deberá realizar ciertas actividades y adquirir una serie de conocimientos graduales, de orden disciplinar y metalingüístico. Por tanto, se resalta el papel de cada actividad, no como un ejercicio para resolver sino como una pieza en el proceso de comprensión y producción de textos: todos los conceptos y las estrategias que se presentan hacen parte de la planeación orientada a la realización de la tarea propuesta desde el inicio. Para el caso de esta primera secuencia, el objetivo final es construir un catálogo sobre los dinosaurios favoritos de cada estudiante, para ser presentado en una exposición que podrá orientarse en diversos sentidos; por ejemplo, como un museo en un espacio de la institución, con invitados de otros cursos o para los padres de familia, o bien, a la manera de una feria empresarial, donde los autores puedan "ofrecer", "subastar" o "vender" (de manera simbólica) sus creaciones.

La taxonomía que ha caracterizado los estudios científicos responde a una necesidad de comprender mejor un fenómeno; por ello, sin perder de vista los objetivos de lectura y escritura, las tareas propuestas se han dividido en secciones temáticas, cada una de las cuales enfatiza en un aspecto particular del texto a nivel micro y macro estructural. Retomando el análisis de la inferencia en la comprensión textual (Cisneros-Estupiñán, Olave y Rojas, 2010, 2013), se inicia con reflexiones acerca del papel de la pronominalización como mecanismo para moverse al interior del texto y detectar relaciones anafóricas. Se pasa luego a la cotextualización y la radicalización, como estrategias para inferir el sentido de términos técnicos, frecuentes en los textos disciplinares.

Una vez finalizados estos tres ítems de nivel microestructural, se pasa a revisar los textos según las relaciones semánticas existentes entre los enunciados. Desde este aspecto se inicia con ejercicios para identificar el tema del texto, a partir de la construcción de títulos y subtítulos sintetizadores. Luego, se considera pertinente abordar el uso del punto, no como técnica ortográfica en abstracto, sino en relación

directa con los requerimientos semánticos que va presentando la progresión textual; con ello se busca que el estudiante se ejercite en la comprensión de relaciones jerárquicas entre las ideas, para pasar, posteriormente, al trabajo con la idea central. Sobre este último tema, la experiencia ha demostrado que no es suficiente con solicitarle a los estudiantes identificar la idea central de un texto bajo la consigna de "identificar lo más importante". Esto genera confusiones, especialmente en dos sentidos: la primera surge cuando se indaga sobre el criterio que permite determinar la relevancia de una idea sobre las demás. Para ello se requiere, en primer lugar, identificar los distintos tópicos que se encadenan en cada párrafo y la relación que existe entre ellos; de allí la relevancia del trabajo con el punto seguido y el punto aparte. La segunda confusión gira en torno a los mecanismos para redactar la idea central, de manera que exprese un sentido completo y general sobre todo el texto, de manera proposicional. Esto último porque los estudiantes tienden a dar cuenta del texto a partir de frases que reducen el contenido a sintagmas macroproposicionales, más centrados en el tema o en tópicos derivados, anclados en aquello que más les ha llamado la atención, lo que fácilmente han comprendido, o bien, lo que resulta de aplicar "ensayo y error" al elaborar sus respuestas. Por ello, se propone retomar los conceptos gramaticales de sujeto y predicado, dándoles funcionalidad en esta búsqueda de la redacción de ideas centrales, y enfatizando en el papel del verbo como modificador de las acciones y procesos dichos sobre un quién o un qué construidos como sujeto.

Cabe señalar que, a nivel de la macroestructura, suele incluirse también la elaboración de resúmenes; sin embargo, este ejercicio requiere una doble capacidad: 1. abstracción y síntesis del documento original y 2. un proceso de reconstrucción que dé cuenta de la esencia de la información inicial. Por tanto, no se propone como tema de trabajo en esta secuencia, pero puede proyectarse a partir de los ejercicios acá presentados.

A partir de estos conceptos se incluyen los ejercicios de escritura, en principio, como mecanismo para que el estudiante determine las macroproposiciones, partiendo de la identificación de términos clave y la relación entre ellos en una representación gráfica. A continuación se redactan títulos y subtítulos para un texto; esto llevará a la posterior redacción de las macroproposiciones; y, finalmente, se proponen ejercicios de escritura de textos completos, mecanismo para dar cuenta de los conocimientos adquiridos sobre el tema. Cabe señalar que el proceso de materializar en palabras las ideas facilita su apropiación y la familiaridad con el discurso de la ciencia.

Comprendidas estas herramientas, la secuencia puede proyectarse para ser aplicada en la lectura de otros textos que presenten dificultades especiales para su comprensión; por ejemplo, documentos con idea central implícita donde un ejercicio de pronominalización permita hallar la macroproposición; o un artículo con términos especializados que puedan ser inferidos del cotexto y/o desde el análisis etimológico; también es importante insistir en la revisión de los procedimientos anafóricos de los textos que, a veces, presentan dificultades para ser comprendidos por la pérdida o ambigüedad de los referentes. Estas aplicaciones en otros textos pueden colaborar con la visión de las estrategias como una caja de herramientas adquiridas en la clase de lengua, para ser utilizadas cuando la complejidad del texto así lo requiera.

No se trata entonces de "dictar" el tema de la pronominalización o el de la idea central, sino de reflexionar acerca de cómo este conocimiento textual puede ayudar a comprender y construir la interpretación en un documento. En este sentido, los mecanismos de evaluación van más allá del dominio del concepto, para resaltar el uso que el estudiante hace de este saber. Se trata de un proceso de lectura y escritura metacognitiva, capaz de dar cuenta de qué comprendieron y por qué no se logró comprender algún fragmento. Asimismo, se podrían incluir incluso ejercicios de paráfrasis de párrafos complejos donde se hagan explícitas las herramientas adquiridas.

De nuevo, a nivel de los contenidos subyace la invitación a reflexionar en torno a otros mecanismos de la lengua presentes en el texto, que pueden dificultar la comprensión de los estudiantes. La tarea de la investigación en didáctica de la lengua estará relacionada con identificar estos fenómenos y determinar las acciones en el aula que pueden contrarrestarlas; lo anterior, con respecto a distintas condiciones, entre las que se cuentan: los procesos de lectura y los de escritura, los distintos tipos de textos, la variedad de orientaciones científicas desde la que pueden abordarse los temas de la realidad, los niveles de complejidad del texto, los niveles de comprensión del estudiante y los usos del texto para la academia o para la vida cotidiana.

2.4 De la metodología

Como ya se enunció, las actividades se concentran en la elaboración de un catálogo sobre los dinosaurios favoritos y su puesta en circulación a través de diversas alternativas de socialización. Por tanto, la secuencia inicia despertando el interés por la temática y proponiendo la tarea a trabajar y los objetivos trazados. Con ello se busca concientizarlos acerca del conocimiento como red de significados que se

entretejen para la consecución de una tarea vinculada con el texto escrito y con el aprendizaje. Una vez revisados los objetivos, la metodología y la tarea final, se inicia con el estudio de los materiales.

El documento ofrece una guía conceptual que explica tanto el significado del concepto, como su sentido práctico en tanto herramienta de comprensión textual. Posteriormente, se presenta un ejemplo de la estrategia en clave metacomprensiva, es decir, con orientaciones que ayuden al estudiante a determinar cómo hallar la respuesta a los ejercicios posteriores. A continuación se presenta el texto en su totalidad, de modo que los estudiantes adquieran autonomía y descubran por sí mismos las pistas que proporciona el texto.

Se incluye además un texto instructivo que busca resaltar la posibilidad de "hacer cosas con palabras", nuevamente orientado a concientizar a los estudiantes hacia el uso del texto para resolver asuntos de interés. A través de este último, el estudiante podrá elaborar la figura de su dinosaurio favorito en plastilina, que puede ser expuesto como cierre del proyecto.

2.5 De las observaciones en su aplicación

Al ser llevada al aula esta secuencia, como prueba piloto en un grupo de estudiantes de grado sexto, se realizaron algunas observaciones que pueden ser tenidas en cuenta, especialmente porque la propuesta tiene un carácter de ejemplificación, a partir de la cual se puedan potenciar otros acercamientos para la didáctica de la lengua.

Frente a la preocupación inicial de despertar en los estudiantes el interés por el aprendizaje, se hizo evidente que, en este caso, el tema elegido responde de manera directa a los gustos de los niños, pero no sucede de la misma manera con las niñas; asimismo, llamó especialmente la atención de los estudiantes más jóvenes.

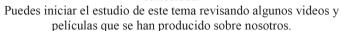
Claramente, es difícil procurar la aceptación de todos, pero se resalta la necesidad de observación del maestro acerca del contexto socio-cultural de sus estudiantes, así como la posibilidad de espacios de participación donde los estudiantes propongan y elijan los temas sobre los cuales quieren y necesitan aprender. En el mismo sentido, puede ser de utilidad establecer una relación directa con otras asignaturas curriculares desde las cuales se estudien temas específicos que puedan ser incluidos dentro de la clase de lengua con el objeto de apoyar los procesos académicos de otras áreas mientras se ejercita la comprensión y producción textual.

Con relación a los textos elegidos, fue de utilidad volver un par de veces sobre la misma lectura para revisarla desde distintas ópticas, así, el sentido global ya había sido asimilado y era posible enfocarse en aspectos concretos para profundizar en el análisis. Ahora bien, tanto los textos a trabajar, como la secuencia didáctica en sí misma, requiere un equilibrio que evite la monotonía y pérdida de atención. Por tanto, es importante vincular el trabajo con otros tipos de textos y no limitarse a la resolución de los ejercicios que aquí se proponen: interactuar con material audiovisual, visitar museos y bibliotecas (incluso de manera virtual), compartir experiencias y, sobretodo, evidenciar permanentemente el objetivo final del proyecto (catálogo de dinosaurios para exposición), ayudan a darle una funcionalidad a la tarea de lectura detallada y escritura planeada.

Finalmente, se observó la utilidad de comentar los textos y los talleres propuestos para hacer evidentes las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes. Para una próxima aplicación, se considera relevante analizar tales estrategias en la lectura y escritura de textos sobre otros campos del saber que sean llevados al aula una vez finalizada la propuesta y que sean requeridos para otros fines más relacionados con áreas específicas, distintas al español y la literatura; con esto se pretende ejercitar la posibilidad de transferir los aprendizajes en lectura y escritura, hacia otras esferas de la vida personal y académica.

2.6 SECUENCIA DIDÁCTICA: Dinosaurios

Los dinosaurios fuimos una de las especies más antiguas que habitaron la tierra. Nuestro gran tamaño y la forma inexplicable como nos extinguimos, son los principales motivos que generan curiosidad.





Revisa en casa o en el colegio algunos de los siguientes videos sobre dinosaurios. Comenta las diferencias y semejanzas que encuentras en cada uno de los videos.

Dinosaurios, la película de Walt Disney.

- Jurassic Park, la película dirigida por Steven Spielberg.
- Documental de la National Geographic.

Todos puedes verlos en línea.

¡Crea tu propio catálogo de dinosaurios favoritos!

En este proyecto, haremos algo similar al trabajo de los paleontólogos, o sea, las personas que estudian los fósiles de los dinosaurios. Ellos deben escarbar con cuidado bajo tierra para encontrar pistas que los ayuden a descifrar el pasado. Nosotros vamos a tener una misión parecida, pero no vamos a estudiar el pasado sino los textos que se nos presentan. Lo que queremos es escarbar entre los textos y conseguir herramientas que nos permitan aprender leyendo; por eso necesitamos tener cuidado y fijarnos muy bien en las pistas que vamos encontrando.

Primero trabajaremos el texto a nivel microestructural, o sea las palabras y las oraciones; luego observaremos la macroestructura, es decir, las ideas que desarrolla.

Finalmente, vamos a usar nuestros conocimientos sobre el texto y sobre los dinosaurios, para escribir un catálogo donde describamos a nuestros dinosaurios favoritos.

- Los catálogos son listas ordenadas o clasificadas de personas o cosas.
- Frecuentemente son utilizados para promocionar los productos de una empresa; por eso el diseño debe ser muy atractivo.
- En un catálogo se describen las características más relevantes de los elementos que allí se presentan, y se incluye la imagen del producto.

<u>Al final del proyecto</u> escribirás un catálogo de tus dinosaurios favoritos siguiendo este formato, y teniendo en cuenta todo lo que vas a aprender con los ejercicios que siguen.

Nombre del

DINOSAURIO

En la descripción del dinosaurio darás información sobre su nombre.

Describirás sus características físicas.

Su estilo de vida y el tipo de alimentación.

Incluirás un dato curioso.

IMAGEN DEL DINOSAURIO

Nombre del **DINOSAURIO**

IMAGEN DEL DINOSAURIO En la descripción del dinosaurio darás información sobre su nombre.

Describirás sus características físicas.

Su estilo de vida y el tipo de alimentación.

Incluirás un dato curioso.

Al final del documento encontrarás las instrucciones para elaborar en plastilina un Diplodocus y un Triceratops, pero también puedes encontrar en internet las instrucciones para fabricar el dinosaurio que hayas elegido como tu favorito.

HERRAMIENTAS A NIVEL MICROESTRUCTURAL:

El significado de las palabras y de las oraciones.

PRONOMINALIZACIÓN



Cuando el autor escribe un texto, busca evitar las redundancias; por eso utiliza palabras llamadas *pronominales*, es decir, términos que, por sí mismos, no poseen un significado particular, sino que hacen referencia a información que ya se ha dicho o que se va a decir. Por ejemplo: aquí, allá, eso, aquello.

Mi hermano está en el colegio, voy para allá.

Estoy acá, vine a devolver el libro de la biblioteca.

El "paleontólogo de la escritura" tiene la habilidad para moverse hacia adelante y hacia atrás en el texto y encontrar la idea a la que se refiere un pronominal.

Y ¿para qué sirve saber el significado de los pronominales? Porque así será posible comprender el tema sobre el cual se trata el texto y la secuencia que llevan las ideas.

Además, será posible evitar redundancias cuando se escribe.

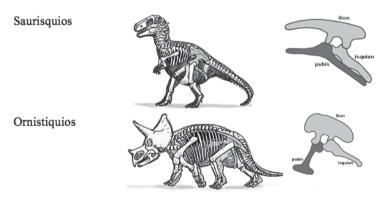
Identifica a qué hacen referencia las palabras señaladas:

Los dinosaurios se clasifican por la forma de las caderas en: *saurisquios*, cadera de reptil y *ornistiquios*, cadera de ave. Los <u>primeros</u> tienen el hueso pélvico dirigido hacia adelante y los **segundos** hacia atrás.

Adaptado de: http://www.ecured.cu/index.php/Dinosaurio_herb%C3%ADvoro

1- ¿A quiénes se refiere "los primeros"?	
2- ¿A quiénes se refiere "los segundos"?	

3- Une las imágenes con el nombre y animal que les corresponde:



Las patas traseras del estegosaurio eran más largas que las delanteras, de modo que permanecía con la cabeza cerca del suelo. <u>Esta</u> posición era muy conveniente pues se alimentaba de hierbas que debía ingerir en grandes cantidades.

Adaptado de: http://www.ecured.cu/index.php/Dinosaurio_herb%C3%ADvoro

4- ¿Cuál posición?
5- Completa el siguiente texto con los términos a los que se refieren los pronominales.
¿SABÍAS QUÉ?
Los dinosaurios vagaron por la Tierra durante el Mesozoico, hace unos 250 millones de años. Esta Era (¿cuál Era?) está dividida en tres períodos: Triásico, Jurásico y Cretáceo. Los primeros dinosaurios aparecieron durante el Triásico hace unos 230 millones de años; vivieron y evolucionaron durante el Jurásico para finalmente desaparecer a fines del Cretáceo, 65 millones de años atrás.
Estos animales (¿cuáles animales?) son considerados un gran grupo de reptiles. La palabra dinosaurio proviene del griego deinos que significa "temerosamente grande" y sauros que quiere decir "reptil" o "lagarto". En 1845 un hombre llamado Sir Richard Owen acuñó el término Dinosaurio para describir a este temible y enorme reptil (¿cuál temible reptil?)
Existen diversos grupos, entre <u>ellos</u> (¿entre quiénes?) terópodos. <u>Estos</u> (¿quiénes?) eran en su mayoría carnívoros. Existe un eterno debate sobre la posibilidad de que <u>esta</u> especie (¿cuál especie?) sea el antepasado de las aves. Hoy en día, muchos científicos, basados en descubrimientos recientes de terópodos bípedos, sostienen que las aves actuales descienden de dinosaurios y, por lo tanto, los dinosaurios no estarían técnicamente extinguidos.
Los huesos no son los únicos restos que dejaron antes de desaparecer (¿quiénes?) El hallazgo de huellas y series de huellas llamadas icnitas en distintas partes del mundo revela datos sobre las costumbres de ciertos tipos de dinosaurios. Los paleontólogos miden estas huellas fosilizadas para descifrar información sobre velocidad, postura, comportamiento y aspecto físico. Por ejemplo, estas huellas (¿cuáles?) indican si el animal caminaba en dos o en cuatro patas, si se movía en manadas o solo, o bien, si vivía en grupos escasa o densamente poblados.
La conservación de estas huellas resulta más difícil que su propio descubrimiento. Depende básicamente del tipo del suelo en el que se encuentren. Por ejemplo, la pata de un dinosaurio se incrusta más fácilmente en una superficie blanda y fangosa que en una dura. Aquellas huellas halladas cerca de la costa fueron recubiertas por depósitos y sedimentos arrastrados por la marea. Eso ayudó (¿qué ayudó?) a su conservación a través de miles de millones de años.
Tomado: http://www.natgeo.tv/especiales/dino/

COTEXTUALIZACIÓN



Seguramente te ha sucedido que cuando lees encuentras palabras desconocidas; la solución es buscarlas en el diccionario, pero existe otra forma. La cotextualización es una herramienta que te permitirá deducir el significado de las palabras que no conoces, a partir del mismo texto.

Como paleontólogo de la escritura, necesitas reconocer cuándo el autor está aclarando un término o está aportando al conocimiento del tema. También es útil tener en cuenta la información que se encuentra antes y después del vocablo desconocido así como las descripciones y el tema general del que se está hablando.

Vamos a mirarlo con un ejemplo:

Adaptado de: Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). Alfabetización académica y lectura inferencial. Universidad Tecnológica de Pereira.

En la imagen que tenemos acá, podemos usar el mecanismo de cotextualización para inferir qué significa la palabra *hatched*, basta con que observes el contexto, en este caso, el dibujo. ¿Qué está haciendo el diposaurio?

1- DINOSAURS HATCHED FROM EGGS

Dinosaurios de huevos

Con los textos escritos sucede de la misma manera; si no conoces el significado de una palabra, intenta leer con atención la información que se encuentra antes o después y seguramente encontrarás pistas que te ayuden a deducir su significado. Hagamos ahora el ejercicio sin la ayuda de la imagen:



http://top-img.com/b/babydinosaur-egg-coloring-pages

Deduce el significado de las palabras resaltadas a partir de la información que se presenta en el resto del texto

La mayoría de los dinosaurios tenían una postura <u>erguida</u>, con estructura de pierna / pata más parecida a la de los pájaros que a la de los reptiles. No sabemos con seguridad si los dinosaurios eran de sangre fría como los reptiles, o de sangre caliente como los pájaros y mamíferos. Hoy en día, los dinosaurios son considerados más cercanos a los pájaros que a los reptiles y la <u>ornitología</u> puede tener mucho que enseñarnos sobre los dinosaurios.

Un misterio que ha confundido por más de dos siglos a paleontólogos, geólogos y biólogos es el cómo y por qué se extinguieron los dinosaurios. Una gran cantidad de razones han sido sugeridas, incluyendo cambios en la fauna, un evento límite en el Cretácico Terciario o la colisión de un asteroide. A pesar de que todas estas teorías son *plausibles*, ninguna ha sido probada.

Tomado de: http://www.tudiscovery.com/dino/dinosaur_facts/evolution.shtml

PISTA: Fíjate en las palabras Subrayadas.

2- La mayoría de los dinosaurios te que a la de los reptiles. Erguido quiere decir: a) acostada c) parada	nían una <u>postura</u> <u>erguida</u> más parecida a la de los <u>pájaros</u> b) capaz de volar d) que se arrastra			
, -	•			
ornitología puede tener mucho que Ornitología se refiere a la ciencia q a) dinosaurios c) reptiles				
c) reptiles	d) officornicos			
4- A pesar de que todas estas teorías	s son plausibles , ninguna ha sido <u>probada</u> .			
Plausible quiere decir: a) posibles c) examinadas	b) increíbles d) evaluadas			
Observa el término en negrilla para deducir o inferir el significado de la palabra señalada:				
Los dinosaurios vivieron durante la era Mezosoica, hace unos 225 millones de años (m.a) y desaparecieron hace aproximadamente 65 <u>m.a</u> en circunstancias aún inexplicables. Habitaron la Tierra durante 160 m.a. El ser humano en cambio existe en el planeta desde hace 18 m.a, la décima parte de lo que vivieron los dinosaurios.				
5- m.a significa:				
La historia de la vida <u>pretérita</u> tiene una gran extensión y variedad. Conocemos a los animales prehistóricos gracias a sus restos que se han conservado como fósiles. La vida de los animales prehistóricos.				
6- Pretérito significa:				
La mayoría de los dinosaurios ornit pie posterior. Esto se asemeja a los	ópodos tenían tres <u>dígitos</u> dirigidos hacia adelante en cada pies de numerosas aves actuales.			
7 Digitas significa:				
/- Digitos significa				
	ue se ocupa de los casos <i>patológicos</i> observados en los			

fósiles, investigando sus posibles causas, que unas veces son verdaderas **enfermedade**s, **análogas** a **las actuales**, son originadas por microbios, y otras dependen de traumatismos, con

4				1	•	4		
la	conglatitente	cicatrización	1 7	alteración	de	Inc	caracteres	anatomicos
1a	Consigniente	Cicatilzacion	Y	anciacion	uc	102	caracteres	anatomicos.

8- Patológico significa:	
9- análogo significa:	

La paleontología no es una ciencia meramente descriptiva que pretende ampliar la información proveniente de la zoología y la botánica actuales, sino que además, pretende llegar a un conocimiento total de los seres vivos que *precedieron* en el tiempo a los actuales.

10- Preceder significa:	
-------------------------	--

Lee el siguiente texto e infiere el significado de los términos desconocidos:

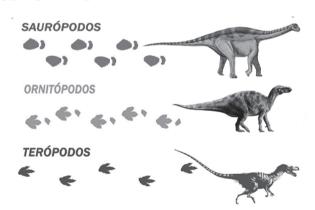
EL JURÁSICO

El período Jurásico fue la época del dominio de los grandes **saurópodos**, que aparecieron en el Jurásico temprano y alcanzaron su máximo apogeo y diversificación en el Jurásico Superior. También en el Jurásico Superior hicieron su aparición las primeras aves.

A principios del Jurásico comenzó la disgregación del supercontinente Pangea para ir dando poco a poco la ubicación separada de los continentes y las masas de agua, como están actualmente.

LOS DINOSAURIOS Y SUS HUELLAS

Al desplazarse sobre un sedimento blando (fango o arena), los dinosaurios producían una serie de impresiones en el mismo a las que denominamos huellas de pisada o icnitas. Al conjunto de éstas, ordenadas consecutivamente siguiendo una dirección determinada se le denomina rastro.



Las icnitas nos pueden

proporcionar información sobre el comportamiento de los dinosaurios y sobre el ambiente en el que vivían. Su estudio además permite complementar los datos obtenidos a partir de restos-óseos de los mismos.

Las huellas nos proporcionan a menudo mucha información directamente, mediante su observación en la superficie del **estrato** que las contiene.

El estudio de un rastro nos puede indicar si el dinosaurio era grande o pequeño, o si se comportaba de una manera bípeda o cuadrúpeda, así como la forma de los pies o de las manos y el número de dedos en cada uno de ellos. También podemos deducir la manera de desplazarse o la velocidad con que lo hacía (a paso normal, a la carrera, a saltos, etc.).

Tomado de: http://www.robertexto.com/archivo6/dinosaurios.htm

11- Escribe el sentido de las siguientes palabras y la estrategia que usaste para encontrarlo.

Saurópodos Disgregación Sedimento Icnitas Estrato

RADICACIÓN

En el idioma español, existen diversos mecanismos para crear nueva palabras que te pueden ayudar a identificar el significado de términos desconocidos. Uno de ellos es la derivación morfológica, es decir, cambiar o añadir fragmentos de una palabra para darle un nuevo sentido, es lo que se conoce como familia de palabras. Por ejemplo: El término *salitre* viene de *sal*, y significa "sustancia salina que aparece en pisos y paredes. Si puedes reconocer el significado de la palabra raíz, te será fácil deducir a qué hace referencia su derivado.

Otra herramienta es el préstamo de otras lenguas, especialmente las que provienen del latín, el griego y el árabe, muchas de ellas se han usado para formar las palabras del español. Por ejemplo: si sabes que *artropo* viene de *artro*, articulación, y *podo*, pie, podrás deducir que significa patas articuladas; igualmente sabrás el sentido de términos como *artritis* que significa *dolor en las articulaciones*.

La palabra dinosaurio viene del griego *deinos* terrible y *saurus* lagarto, que significa literalmente «lagarto terrible», fue acuñada en 1842 por el pionero de la paleontología, Richard Owen, uno de los primeros buscadores de dinosaurios. Con esta palabra, Owen denominó a los reptiles gigantes cuyos restos comenzaron a descubrirse en aquella época.

Tomado de: http://www.portalplanetasedna.com.ar/dinosaurios.htm

1- Utilizando los conocimientos que ya posees responde:

Los nuevos hallazgos de fósiles de dinosaurios gigantes, como por ejemplo el <u>argentinosaurus</u>, permite que estos reptiles rivalicen con las grandes ballenas actuales por ocupar el puesto más alto en la lista de animales gigantes.

1– ¿Por qué lleva ese nombre el argentin	no—saurus?
2- ¿Qué significa ptero?	
pterodáctilo	helicóptero

La mayoría de los dinosaurios *ornitópodos* tenían tres dedos dirigidos hacia adelante en cada pie posterior. Esto se asemeja a los pies de numerosas aves actuales.

El Ornitolestes,	recibió este	nombre porqu	ie se pensaba	a que cazaba	y consumía	aves
primitivas.						

3-¿Qué significa <i>ornito</i>	?
--------------------------------	---

Mussaurus era un *fitófago* voluminoso que iba a cuatro patas, con la cabeza pequeña, el cuello y la cola largas. Las mandíbulas contienen hileras de dientes apenas mayores que cabezas de alfiler

4- Si *fito* quiere decir *planta fago* comer, ¿Qué quiere decir *fitófago*?

Adaptado de:

Gutiérrez, L. (1994). El gran libro de los dinosaurios. México: Fernandez Editores.

2- Fíjate en el significado de las siguientes raíces que provienen del griego (gr):

ado — cualidad logía — gr. ciencia *bio* — *gr.* vida *micro* — *gr.* pequeño morfo — gr. forma *céfalo* — *gr.* cabeza eco — gr. casa o ambiente *neuro* — *gr.* nervio *embrio* — *gr.* organismo en desarrollo *onto* — *gr.* ser *en* — *gr*. dentro *paleo* — *gr.* antiguo o primitivo. estrato — capa, manto *patos* — *gr*. enfermedad **geo** — gr. tierra *psico* — *gr.* alma o actividad mental geno — gr. engendra terato—gr. monstruo, malformación *grafia*— *gr.* escritura topo — gr. lugar *ico* – relativo a zoo - gr. animal

3- Utiliza el contexto y el significado de las raíces griegas que conoces para definir las palabras subrayadas en el siguiente texto:

PALEONTOLOGÍA. La <u>paleontología</u> no es una ciencia meramente descriptiva que pretende ampliar la información proveniente de la <u>zoología</u> y la botánica actuales, sino que además, pretende llegar a un conocimiento total de los seres vivos que precedieron en el tiempo a los actuales.

PALEOBIOLOGÍA. La finalidad primordial de la *paleobiología* es la reconstrucción de los fósiles, no sólo sus partes esqueléticas sino las partes orgánicas desaparecidas, restituyendo en los seres fosilizados el aspecto que tuvieron en vida.

PALEOECOLOGÍA. Estudia las condiciones ambientales en que vivieron los seres vivos en épocas pretéritas, con base en los caracteres de adaptación que presentan sus fósiles al ambiente en que se desarrollaron. Cada ambiente imprime un determinado carácter a la fauna o a la flora que en él prospera, y, a partir de los caracteres *morfológicos* y anatómicos de los fósiles, podemos deducir las características climáticas de la época en la que vivieron. Para el estudio de las condiciones *paleoclimáticas*, son especialmente útiles los fósiles vegetales, ya

que por estar enraizadas al suelo, y no poseer la necesaria movilidad, están sometidos más directamente a las variaciones del clima

PALEOTERATOLOGÍA. Estudia los casos teratológicos hallados en los fósiles, que a veces cambian por completo sus características morfológicas. En general son de origen embrionario

PALEOPATOLOGÍA. Se ocupa de los casos patológicos observados en los fósiles, investigando sus posibles causas, que unas veces son verdaderas enfermedades, análogas a las actuales, originadas por microbios, y otras dependen de traumatismos, con la consiguiente cicatrización y alteración de los caracteres anatómicos.

PALEONTOGENIA. Los sucesivos estados de desarrollo individual en los fósiles, se pueden estudiar muchas veces de una manera directa, cuando en el progresivo crecimiento de su esqueleto, se ha conservado los estados embrionarios del mismo.

PALEONEUROLOGÍA Y PALEOPSICOLOGÍA. Las reacciones psíquicas de los animales extinguidos, que sólo conocemos por sus fósiles, pueden ser conocidas en muchos casos; unas veces mediante el estudio anatómico comparado del cerebro y de los centros nerviosos, y otras, por las huellas que han quedado en los fósiles de su actividad psíquica. Comparando el encéfalo de los animales actuales, con los de otras épocas geológicas, se puede llegar a ciertas conclusiones.

Meléndez, Bermundo. (1995). Paleontología. Tomo 1. Paraninfo.

4- Deduce el significado de las siguientes palabras, ten en cuenta su etimología:

Paleontología: Enraizada: Paleoneurología: Paleobiología: Patológico: Paleopsicología: Peleoecología: Microbio: Encéfalo: Morfológico: Teratológico: Geológico:

Paleoclimático: Paleontogenia:

HERRAMIENTAS A NIVEL MACROESTRUCTURAL:

El tema del texto, las relaciones semánticas entre las oraciones.

TEMA ¿De qué se trata el texto?

Hemos realizado varios ejercicios sobre análisis de las palabras en el texto, ahora vamos a jugar con textos completos para aprender a identificar el tema y las ideas centrales. Seguro que al terminar esta unidad serás un buen paleontólogo de textos.



Los paleontólogos de la escritura observan detalladamente el texto desde el principio, es decir, desde el título. Allí ya pueden encontrar el tema sobre el cual se va a tratar el documento. Gracias al título, es posible relacionar los conocimientos que ya tenemos, con los nuevos saberes que va a proporcionar el

Cuando se trata de escribir un título, es importante leer primero todo el texto y preguntarse ¿de qué se trata lo leido? Cuando contestamos esa pregunta, tenemos el tema. Finalmente, solo hace falta redactarlo en forma de una frase o cadena de palabras sin verbo conjugado. Es útil tener en cuenta que los títulos deben expresar, de manera muy precisa, el contenido de cada párrafo.

Escribe un título a los siguientes textos. RECUERDA, debe responder a la pregunta	¿De
qué se trata el texto?	

1- Título:

Probablemente esta sería la forma de un estegosaurio, un animal que vivió hace 150 millones de años. Su nombre significa "reptil con tejado" y hace referencia a las 17 placas óseas que tenía en el lomo. El extremo de su cola estaba dotada de grandes púas con las que se defendía de sus atacantes. Las patas traseras eran más largas que las delanteras, de modo que permanecía con la cabeza cerca del suelo. Esta posición era muy conveniente pues se alimentaba de hierbas que debía ingerir en grandes cantidades.
Tomado de: León Fredy (2006). p.6
A partir de la descripción presentada en el fragmento anterior, dibuja aquí el tipo de dinosaurio al que se refiere:
Escribe el título del siguiente fragmento:
2- Título:
La causa de la desaparición de los dinosaurios hace 65 millones de años ha sido un misterio. Muchos investigadores han propuesto varias explicaciones al motivo por el cual desapareció repentinamente, en todo el mundo el 75 por ciento de las especies que habitaban nuestro planeta; especies de plantas y animales que había dominado el mundo plenamente y no tenían motivo aparente para dejar de existir. Se propusieron teorías sobre en un posible cambio de temperatura y cambios climáticos, una intensa actividad volcánica que pudo envenenar a los seres vivos; también se propusieron enfermedades que los afectaron. Y hasta hubo propuestas que llegaron a pensar que los dinosaurios de algún modo se suicidaron. Pero aún no se

 $http://enciclopedia.us.es/index.php/Extinci\%C3\%B3n_de_los_dinosaurios$

Para el siguiente texto vas a buscar un título general y un subtítulo para cada fragmento:

3- Título:	
------------	--

consiguen pruebas suficientes que logren demostrar alguna teoría.

Muchos dinosaurios eran carnívoros, pero no todos conseguían su alimento de la misma manera: unos eran cazadores y otros, los carroñeros, comían carne de animales muertos. Según el tipo de animal que comían habitualmente y la manera de conseguirlo, estos

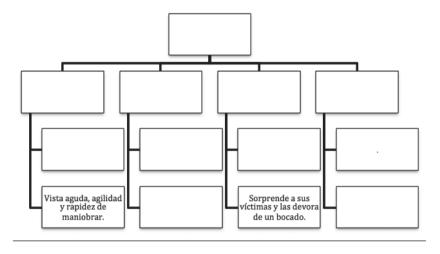
Tomado de:

dinosaurios tenían el cuerpo y sobre todo la boca adaptados a sus necesidades. Pero, en general, las funciones principales de los dientes y las mandíbulas de un carnívoro son matar y arrancar trozos de carne que puedan engullirse con rapidez, posibilitando su digestión en el estómago.

estómago.
Subtítulo:
Entre los dinosaurios carnívoros se hallaban predadores pequeños y ligeros, como el Coelophysis, que se alimentaban de cualquier animal de tamaño reducido que encontraran, como insectos, lagartos, anfibios o mamíferos. Para cazar este tipo de animales, se necesita una vista aguda, velocidad y capacidad para maniobrar con rapidez. Cualquier animal pequeño era una posible presa para estos dinosaurios.
Subtítulo:
Cazar en manada, como lo hacen actualmente los lobos, permitía a los dinosaurios no muy grandes como el Deinonychus cazar herbívoros de gran tamaño, repartirse la presa y tener comida asegurada para varios días. Estos dinosaurios eran máquinas de matar: en pocos segundos caían sobre la víctima, atacando cada uno una parte distinta del cuerpo, clavándole los afilados dientes y las garras en forma de hoz que tenían las patas traseras.
Subtítulo:
Los grandes dinosaurios predadores, como el Tyrannosaurus, es muy probable que tuvieran una dieta mixta de carroña y presas vivas, ya que necesitaban comer gran cantidad de carne y muchas de sus presas eran más ágiles o estaban bien protegidas, como por ejemplo el triceratops. En la mayoría de los casos, su única posibilidad de éxito en la caza consistía en emboscarse para sorprender a sus víctimas y lanzarse sobre ellas con la boca abierta, presta para engullir el animal entero, si el tamaño lo permitía, o para arrancarle una parte del cuerpo, si se trataba de un gran herbívoro.

La mayoría de los predadores suelen complementar la caza con la ingestión de cadáveres de animales, ya que la acción de cazar implica por lo general un elevado gasto de energía. Se supone que este comportamiento carroñero era habitual entre muchos dinosaurios carnívoros. Los cadáveres de los que se alimentaban no sólo procedían de animales muertos por enfermedad o vejez, sino también de ejemplares cazados por otros carnívoros; en este caso los carroñeros esperarían a que el predador se hartase, o intentarían robarle. El Dilophosaurus pudo haber sido un ejemplo de dinosaurio carnívoro esencialmente carroñero, pues a pesar de sus considerables dimensiones, tenía unas mandíbulas delgadas y débiles, con las que probablemente no habría podido retener una presa viva de cierto tamaño.

Adaptado de: http://perso.wanadoo.es/dinosaurs/carnivoros.htm



5- Con base en el siguiente título y subtítulos, escriba un texto. Apóyate en los dibujos:

DINOSAURIOS HERBÍVOROS



Modo de vida:

Aspecto físico:



6- Escribe un título para el siguiente texto.

Título:			

El vuelo de animales vertebrados (animales con espina dorsal) se remonta hasta hace más de 200 millones de años. En la actualidad se cree que algunos dinosaurios sí volaban de verdad. A estos dinosaurios voladores se les conoce como pterosaurios (lagartos voladores). ¿Eran los pterosaurios animales de sangre caliente o fría? ¿Podían planear y volar? ¿Volaban despacio o a gran velocidad? ¿Tenían la misma estructura del cuerpo y de las alas que un pájaro moderno o un murciélago? En esta sección trataremos de dar respuesta a estas preguntas.

Se han encontrado fósiles de pterosaurio en muchas partes del mundo y en diversos ambientes. Los pterosaurios variaban en forma y tamaño. Algunos eran tan pequeños como un gorrión lo es hoy en día, pero otros eran tan grandes como un avión. La mayoría, sin embargo, era del tamaño de un pollo o un cuervo.

Los pterosaurios existieron a lo largo de tanto tiempo (por unos 165 millones de años) que tuvieron que evolucionar. Los primeros pterosaurios tendían a ser grandes; eran más grandes que los posteriores. Los primeros pterosaurios tenían colas largas, y algunos tenían una estructura en el extremo de la cola que tenía la forma de una "cometa". Se cree que este tipo de cola pudo haberles ayudado a estas criaturas a mantener el equilibrio mientras volaban. Los pterosaurios posteriores eran generalmente más pequeños y tenían colas cortas. Estos pterosaurios de cola corta tenían alas más amplias y más poderosas.

Algunos pterosaurios tenían hocicos largos como pinzas o tenazas. Esto les permitía buscar comida en los agujeros y entre las rocas. Otros usaban sus dientes como colador para separar la comida del agua de los estanques y pantanos, como lo hacen hoy los flamencos. Otros pterosaurios tenían el hocico afilado y puntiagudo, con dientes punzantes como agujas. Algunas personas piensan que este hocico les permitía atrapar peces almacenándolos (como si sus dientes fueran lanzas) mientras volaban a baja altura sobre el agua.

Al igual que los pájaros modernos, los pterosaurios tenían una estructura de huesos que les permitía desarrollar músculos poderosos necesarios para volar. La cabeza y el cuello de los pterosaurios eran largos, y parecen haber tenido la capacidad de moverse con gran facilidad para capturar a sus presas. Se piensa que los pterosaurios también podían desplazarse por tierra sin mayor problema. Tenía dos piernas traseras con garras que podían colocar en el suelo cuando cerraban las alas.

La mayor parte de los huesos de los pterosaurios parecen haber estado huecos. No tenían médula ósea, pero hay evidencia de la existencia de sacos de aire (como ocurre con los pájaros modernos). Los huesos de los pterosaurios eran muy ligeros, incluso más ligeros que los huesos de un pájaro del mismo tamaño.

Adaptado de: http://wings.avkids.com/Libro/Animals/intermediate/ancient-01.html

7- Señala en qué parte del texto podría colocarse un subtítulo y escríbelo. Para lograrlo debes agrupar los párrafos que tratan el mismo tema. Son tres subtítulos, o sea tres grupos de párrafos y tres temas diferentes.

EL PUNTO ¿Dónde se divide el texto?

Puesto que un texto trata distintos aspectos de un mismo tema, es necesario separarlo en párrafos, es decir, usar el punto aparte. Pero también cada párrafo utiliza varias oraciones que sirven para ampliar una misma idea, estas oraciones se separan con un punto seguido. Además, para indicar que el texto terminado se coloca punto final.

Nunca puedes olvidar que después de punto se escribe con Mayúscula.

Punto seguido: Se utiliza para separar oraciones que tratan el mismo tema.

Punto aparte: Con él se separan párrafos, es decir, un grupo de oraciones que tratan el mismo

asunto. En el momento en que se cambia de tema se marca el punto aparte.

Punto final: Se emplea para cerrar un texto completo.

Las siguientes oraciones pertenecen todas al mismo párrafo porque tratan del mismo tema, pero hace falta separar cada oración entre sí a través de un punto seguido.

Recuerda corregir la mayúscula.

PISTA: Debes marcar 4 puntos seguidos.

1- Marca el punto seguido donde termine una oración y empiece otra.

También la podemos definir como un proceso de mineralización,

Los fósiles son restos de organismos tanto animales como plantas, que vivieron en épocas geológicas pasadas la ciencia que se dedica a su estudio es la paleontología, que viene a ser una especie de puente entre la biología y la geología generalmente los fósiles se encuentran en rocas sedimentarias, porque este tipo de rocas no han sufrido procesos traumáticos, como altas temperaturas y fuertes presiones, que habrían provocado la destrucción de los fósiles cuando en un lugar determinado se encuentra una concentración elevada de fósiles se le considera un yacimiento los fósiles más antiguos que se conocen pertenecen a bacterias acuáticas, encontradas en rocas que pueden tener más de 3000 millones de años.

Adaptado de: http://www.todo-ciencia.com/geologia/0i27112400d998669876.php

seguidos:	puntos
Los minerales habitualmente implicados en este proceso son:	
en el cual se sustituyen los compuestos orgánicos del animal muerto por su inorgánicas.	ustancias

2- Ordena las siguientes oraciones nara formar un párrafo. Ten en cuenta los nuntos

sílice, carbonato, calcio, pirita, fosfato, cálcico y otros sulfatos y sulfatos.
<u>1</u> La fosilización es el proceso por el cual se conservan restos de animales o vegetales en las rocas.
3- Escribe un título para el texto anterior:
4- Marca los puntos en el siguiente texto:
Los paleontólogos despejan los fósiles con mucho cuidado antes de trasladar el esqueleto, dibujan en un plano la posición de cada hueso luego, los envuelven con yeso: de esta manera los protegen adecuadamente antes de transportarlos.
http://chc.cienciahoje.uol.com.br/quem-ai-quer-ser-paleontologo/
Para colocar el punto aparte deberás fijarte en qué momento se cambia de tema.

5- En el siguiente texto, marca el punto APARTE donde consideres conveniente.

Son tres puntos, es decir, cuatro párrafos. Recuerda corregir la mayúscula.

Los fósiles nos proporcionan informaciones muy valiosas. Por ejemplo, nos han ayudado a explicar los cambios que ha sufrido la distribución de los continentes a lo largo de los siglos. Cómo partiendo de un gran continente inicial llamado Pangea, tras sucesivas divisiones se ha llegado a la situación actual la rama de la paleontología que estudia la distribución de los continentes basándose en la distribución de los fósiles se llama paleogeografía, y gracias a los diferentes tipos de fósiles encontrados en las rocas, se determina la edad de éstas, lo que permite establecer el correcto orden de los estratos la paleoecología, por su parte, permite reconstruir los ambientes de épocas pasadas basándose también en los fósiles de los organismos que vivieron en cada una de ellas. Podríamos seguir citando más ramas de la paleontología, pero nos conformaremos con mencionar por último que el registro fósil ha sido fundamental para el estudio de la evolución de los organismos todas estas disciplinas nos cuentan cosas del pasado, y todas beben de la misma fuente, del estudio de los fósiles, de ahí que los consideremos verdaderos libros en la roca.

Adaptado de: De Ríos, Briz, Javier. (2001). Fósiles, libros en la roca. En: http://www.todo-ciencia.com/geologia/0i27112400d998669876.php

Se recomienda presentar este texto en trozos de cartulina que los estudiantes puedan manipular y así hacer más fácil construir la coherencia del documento.

6- O)rganiza	las sig	uientes	oraciones	para foi	mar u	n solo te	xto:	
	Los carn	ívoros	mayores	utilizabar	la fuerz	a bruta	y garras	afilac	das

para sabel como ataca un animal
Los dinosaurios atacaban de distintas maneras según su tamaño
Los herrerosaurios fueron unos de los primeros cazadores
tenían largas y ágiles patas traseras para perseguir a su presa y alcanzarla
Los cazadores pequeños confiaban en su velocidad y afilados dientes para atrapar y matar
a su presa
12 no para clavarse en ella.
Los dientes son algunas de las mejores pistas
pero los dinosaurios no tenían colmillos
La mayoría eran altos como un hombre y armados con afilados dientes puntiagudos
Los grandes felinos actuales clavan profundamente sus cuatro colmillos en la carne de su
presa
Sus dientes afilados estaban adaptados para cortar la carne

Adaptado de: http://www.duiops.net/dinos/moddinos.html

- 7- Una vez ordenado el texto, separa los párrafos coloreando las oraciones que pertenecen al mismo párrafo.
- 8- Escribe nuevamente el texto completo, utilizando correctamente los puntos seguidos y aparte. Escríbele un título y coloca los subtítulos correspondientes:

IDEA CENTRAL ¿Cuál es la idea más importante?

Es una oración que tiene SUJETO y PREDICADO (No olvides el verbo). Es el tema agregando un verbo y un complemento.

Abarca el tema general del texto.

Expresa exactamente lo que el autor quiere dar a conocer.

El autor de un texto necesita, ante todo, cumplir con unos propósitos particulares; una de las herramientas que utiliza para lograrlo es darle más importancia a unas ideas sobre las otras, de manera que en todo texto existen unas palabras, frases y oraciones donde se expresan las ideas más relevantes. Un lector estratégico busca las pistas que le permitan ubicar esas ideas principales para comprender mejor la totalidad del texto.

Tomado de:

Cisneros-Estupiñán, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). Alfabetización académica y lectura inferencial. Bogotá: ECOE.

Ya puedes decir de qué se trata un texto, ahora debemos aprender a identificar la idea central y redactarla de manera adecuada, es decir, en una oración corta pero expresando una idea muy general. Para ello necesitas leer con mucha atención para luego identificar de qué o quién se habla y qué se dice sobre ese tema. Al redactar una idea central debes utilizar un verbo.

Lee nuevamente el siguiente texto:

La causa de la desaparición de los dinosaurios hace 65 millones de años ha sido un misterio. Muchos investigadores han propuesto varias explicaciones al motivo por el cual desapareció repentinamente, en todo el mundo el 75 por ciento de las especies que habitaban nuestro planeta; especies de plantas y animales que había dominado el mundo plenamente y no tenían motivo aparente para dejar de existir. Se propusieron teorías sobre en un posible cambio de temperatura y cambios climáticos, una intensa actividad volcánica que pudo envenenar a los seres vivos; también se propusieron enfermedades que los afectaron. Y hasta hubo propuestas que llegaron a pensar que los dinosaurios de algún modo se suicidaron. Pero aún no se consiguen pruebas suficientes que logren demostrar alguna teoría.

Observa las siguientes preguntas que pueden ayudar a localizar la idea central.

¿De qué se trata el texto? - La desaparición de los dinosaurios

¿Qué se dice sobre eso? - Ocurrió por causas misteriosas

Entonces la idea central es:

Se desconocen las causas de la desaparición de los dinosaurios.

Confirmemos si en realidad esta es la idea central, ¿las oraciones del texto amplían esa idea? Miremos:

- La causa de la desaparición de los dinosaurios hace 65 millones de años ha sido un misterio.
- Muchos investigadores han propuesto varias explicaciones al motivo por el cual desapareció repentinamente, en todo el mundo el 75 por ciento de las especies que habitaban nuestro planeta.
- especies de plantas y animales que había dominado el mundo plenamente y no tenían motivo aparente para dejar de existir.
- Se propusieron teorías sobre en un posible cambio de temperatura y cambios climáticos, una intensa actividad volcánica que pudo envenenar a los seres vivos;
- También se propusieron enfermedades que los afectaron.
- Y hasta hubo propuestas que llegaron a pensar que los dinosaurios de algún modo se suicidaron.
- Pero aún no se consiguen pruebas suficientes que logren demostrar alguna teoría.

Listo, todas las oraciones amplían la idea del desconocimiento sobre las causas de la desaparición de los dinosaurios. Ahora toma este modelo para hallar la idea central de los textos que se te proponen a continuación.

Lee nuevamente el siguiente texto y responde las consignas posteriores:

HABLEMOS DE DINOSAURIOS

Los dinosaurios fueron reptiles que existieron hace muchos años y se extinguieron misteriosamente. Existen varias teorías que intentan explicar este fenómeno, entre ellas están: el cambio climático, una enfermedad viral contagiosa, el desequilibrio en la proporción de nacimiento machos y hembras, cambios bruscos en el habitad, entre otros.

Los dinosaurios se diferenciaban por el tipo de alimentación, los herbívoros eran grandes y pesados; y los carnívoros, estaban dotados de terribles mandíbulas y garras; sin duda, uno de los más terribles era el tiranosaurio que medía 14 metros de longitud y sus dientes medía unos 15 cm.

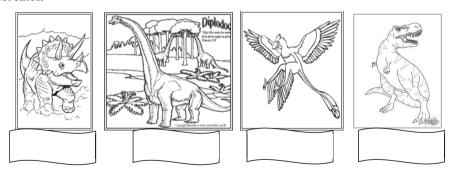
Entre los dinosaurios herbívoros, uno de los más largos fue el braquiosaurio, su cuello medía 10 metros y la longitud total de su cuerpo era tres veces la longitud de su cuello. Cada vértebra del cuello medía 1 metro y se calcula que consumía 200 kilogramos de comida al día.

Entre los dinosaurios más famosos se encuentra el triceratops. Tenía tres cuernos, dos encima de los ojos, el otro de 20 cm de longitud, encima de su hocico y una prolongación o sea alrededor de su cabeza. El triceratops tenía 9 m de longitud y era herbívoro.

También hubo dinosaurios pequeños que eran camívoros, por ejemplo, el microrraptor, que medía tan sólo 40 cm de longitud y su fósil fue encontrado recientemente en la China. Este dinosaurio con cuatro extremidades planeaba como un aeroplano, sin extender sus extremidades totalmente como lo hacen las ardillas.

1- Según la oración: "su cuello medía 10 metros y la longitud total de su cuerpo era tres veces la longitud de su cuello, ¿Cuál era la longitud total del braquiosaurio?

2- ¿Cuál es la imagen que corresponde a cada uno de los dinosaurios mencionados? Coloréalos.

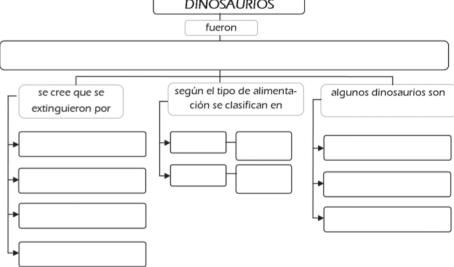


http://es.hellokids.com/c_15289/dibujos-para-colorear/animales/dinosaurios/triceratops http://www.imagui.com/a/imagenes-para-colorear-de-dinosaurios-de-cuello-largo-TMdXogorX http://www.dinocreta.com/

http://es.hellokids.com/c_6002/dibujos-para-colorear/animales/dinosaurios/plesiosaurio

DINOSAURIOS fueron

3- Completa el siguiente mapa conceptual con la información del texto anterior:



5- Completa la tabla con el tema y la idea central de cada párrafo:

PÁRRAFO	TEMA ¿De qué se trata el párrafo?	IDEA CENTRAL ¿Qué se dice del tema? Se redacta como una oración con sujeto y predicado, no olvides el verbo.
1		
2		
3		
4		
5		

Lee nuevamente el siguiente texto.

Muchos dinosaurios eran carnívoros, pero no todos conseguían su alimento de la misma manera: unos eran cazadores y otros, los carroñeros, comían carne de animales muertos. Según el tipo de animal que comían habitualmente y la manera de conseguirlo, estos dinosaurios tenían el cuerpo y sobre todo la boca adaptados a sus necesidades. Pero, en general, las funciones principales de los dientes y las mandíbulas de un carnívoro son matar y arrancar trozos de carne que puedan engullirse con rapidez, posibilitando su digestión en el estómago.

Entre los dinosaurios carnívoros se hallaban predadores pequeños y ligeros, como el Coelophysis, que se alimentaban de cualquier animal de tamaño reducido que encontraran, como insectos, lagartos, anfibios o mamíferos. Para cazar este tipo de animales se necesita una vista aguda, velocidad y capacidad para maniobrar con rapidez. Cualquier animal pequeño era

una posible presa para estos dinosaurios.

Cazar en manada, como lo hacen actualmente los lobos, permitía a los dinosaurios no muy grandes como el Deinonychus cazar herbívoros de gran tamaño, repartirse la presa y tener comida asegurada para varios días. Estos dinosaurios eran máquinas de matar: en pocos segundos caían sobre la víctima, atacando cada uno una parte distinta del cuerpo, clavándole los afilados dientes y las garras en forma de hoz que tenían en las patas traseras.

Los grandes dinosaurios predadores, como el Tyrannosaurus, es muy probable que tuviera una dieta mixta de carroña y presas vivas, ya que necesitaba comer gran cantidad de carne y muchas de sus presas eran más ágiles o estaban bien protegidas, como por ejemplo el triceratops. En la mayoría de los casos, su única posibilidad de éxito en la caza consistía en emboscarse para sorprender a sus víctimas y lanzarse sobre ellas con la boca abierta, presta para engullir el animal entero, si el tamaño lo permitía, o para arrancarle una parte del cuerpo, si se trataba de un gran herbívoro.

La mayoría de los predadores suelen complementar la caza con la ingestión de cadáveres de animales, ya que la acción de cazar implica por lo general un elevado gasto de energía. Se supone que este comportamiento carroñero era habitual entre muchos dinosaurios carnívoros. Los cadáveres de los que se alimentaban no sólo procedían de animales muertos por enfermedad o vejez, sino también de ejemplares cazados por otros carnívoros; en este caso los carroñeros esperarían a que el predador se hartase, o intentarían robarle. El Dilophosaurus pudo haber sido un ejemplo de dinosaurio carnívoro esencialmente carroñero, pues a pesar de sus considerables dimensiones, tenía unas mandíbulas delgadas y débiles, con las que probablemente no habría podido retener una presa viva de cierto tamaño.

Adaptado de: http://perso.wanadoo.es/dinosaurs/carnivoros.htm



Si observas con atención verás que en el primer párrafo se encuentra la idea general de todo el texto, así que la idea central del primer párrafo es la misma de todo el texto.

6- ¿Cuál es la idea central del primer párrafo?

del tercer p	árrafo?
- ¿Qué s	se dice sobre ese tema?
verbo	predicado
del cuarto p	párrafo?
- ¿Qué s	se dice sobre ese tema?
verbo	predicado
del quinto	párrafo?
- ¿Qué s	se dice sobre ese tema?
verbo	predicado
	- ¿Qué s verbo del cuarto p - ¿Qué s verbo del quinto - ¿Qué s

PARA SABER MÁS:

LOS DINOSAURIOS

Richard Owen, un científico nacido en Inglaterra a quien le gustaba estudiar la anatomía de los animales y también investigó mucho sobre los ya desaparecidos, fue el primero en ponerle un nombre a estos gigantescos animales, agrupándolos dentro de la familia "Dinosauria". La palabra dinosaurio quiere decir *lagarto terrible*.

Los dinosaurios pertenecen al superorden de los arcosaurios, que significa reptiles dominantes. Se parecen a otros reptiles en que también son vertebrados, ovíparos y su piel cubierta de escamas es impermeable. Pero se diferencian porque no tienen las patas hacia los lados del cuerpo, sino hacia abajo, y esto les permite caminar erguidos en vez de arrastrarse. Esta diferenciación está dada porque, al igual que los mamíferos, poseen sacro, un hueso corto compuesto por varias vértebras soldadas, sobre el que se inserta la pelvis; lo cual les permite sostener una posición erguida. Y justamente la diferencia es la base para su clasificación. Los dinosaurios se clasifican por la forma de las caderas en: saurisquios, cadera de reptil y ornistiquios, cadera de ave. Los primeros tienen el hueso pélvico dirigido hacia adelante y los segundos hacia atrás.

No todos son gigantes como los que vemos en las películas, de hecho hay gran variedad de ellos. Por ejemplo, los Plesiosaurus eran reptiles marinos de dos metros de largo con aletas parecidas a las de las tortugas. Otros desarrollaron en sus extremidades delanteras, una especie de alas con forma de tenazas, lo que ha permitido pensar que los dinosaurios son los antepasados de las aves.

En general, los saurisquios eran más grandes, hasta los más pequeños eran mayores que cualquier otro animal de su hábitat. El más alto y pesado de los dinosaurios de los cuales se recuperó el esqueleto completo, fue el Brachiosaurus, cuyo nombre significa reptil-brazo, y fue descubierto en Tanzania en 1907, tiene 12 metros de alto y probablemente haya pesado de 30 a 60 toneladas. El Supersaurus habría alcanzado 40 metros de largo y el

más alto encontrado hasta ahora, Sauroposeidón tendría unos 18 metros de altura.

El más famoso y terrible es el *Tiranosaurio Rex*, media 15 a 18 metros de altura, tenía una boca gigantesca con dientes muy largos, que le permitían despedazar y devorar en segundos presas más grandes que un león.

Tomado de: Revista Digital Universitaria. Diciembre 31 de 2001. Vol. 2 N°4. www.revista.unasm.mx

Luego de leer contesta las siguientes preguntas:

Comenta con tus compañeros qué estrategia usaste para hallar la respuesta.

11- Los Ornistiquios:

- a) Tienen el hueso pélvico dirigido hacia atrás.
- b) No tienen hueso sacro.
- c) Tienen la cadera hacia adelante.
- d) Tienen las patas hacia los lados del cuerpo.

12- Richard Owen fue:

- a) El primero en estudiar a los dinosaurios.
- b) El descubridor de los dinosaurios.
- c) El primero en clasificarlos y nombrarlos.
- d) El que descubrió al Tiranosaurio Rex.

13- Los dinosaurios se parecen a otros reptiles en que:

- a) Son vertebrados y no se arrastran.
- b) Son de piel impermeable y caminan hacia los lados.
- c) Son ovíparos y de piel impermeable.
- d) Son vertebrados y tienen sacro.

14- El dinosaurio más alto hallado hasta ahora se denomina:

- a) Brachiosaurus.
- b) Arqueopteriz.
- c) Argentinosaurus.
- d) Sauroposeidón.

15- Los dinosaurios marinos se llaman:

- a) Ouetzacoalts.
- b) Brachiosaurus.
- c) Saurópodos.
- d) Plesiosaurus.

16- E	En el	texto	se	clasifican	los	dinosaurios	según	la	forma	de	sus	caderas,	¿de	qué	otra
form	a po	demo	s cl	asificarlos	s?										
						y									

CONSTRUYAMOS UN DINOSAURIO

EL DIPLODOCUS



Tomado de: Álvarez, E. (1999). La magia de la plastilina. Buenos Aires: McGraw Hill.

Era el más grande de los animales de la época, medía nada más y nada menos que 27 metros aproximadamente, que es lo que mide en la actualidad la ballena azul. Su tamaño y su peso le impedían trasladarse grandes distancias por lo que acostumbraba vivir en lagos poco profundos donde encontraba su alimento favorito: la hierba.

Tenía unas patas similares a la de los elefantes para aguantar su descomunal peso y tamaño. Vivía en grupos y carecía de todo tipo de defensas, salvo la compañía de sus congéneres.

NECESITAS:

- · Plastilina del color que prefieras el cuerpo del diplodocus.
- · Plastilina blanca para los ojos y negra para las pupilas (sólo un pedazo), además un poco de otro color para las manchas del cuerpo.
- · 4 palillos
- · 1 pedazo de alambre

Amasa bien la plastilina antes de empezar

1. Iniciamos con el cuerpo elaborado con plastilina verde a los que pegamos un alambre para el cuello y cuatro palillos para las patas.





- 2. Damos forma a las patas que son tubos gruesos y los insertamos dentro de los palillos.
- 3. Moldeamos una culebra para el cuello y una cabeza chata.
- 4. Elaboramos las pezuñas, son pequeñas bolitas que se colocan en la parte inferior de las patas.
- 5. Por último ubicamos los ojos (bolitas blancas, no olvides las pupilas), la nariz y pequeñas manchas sobre su cuerpo.

EL TRICERATOPS

Tenía tres tremendos cuernos en su cara, que lo distinguían de sus amigos, los torosaurios. Su medida oscilaba entre 9 y 11 metros de largo y su peso llegaba a seis toneladas. Se alimentaba de hierbas y tallos que cortaba con su hocico similar al de las tortugas.

Sus enemigos eran algunos carnívoros como el raptor, que lo atacaba en manada; sin embargo, la mayor amenaza para el Triceratops, eran otros herbívoros que competían por la comida cada vez más escasa.

- 1. Para elaborarlo iniciamos con su cuerpo y con cuatro palillos para las patas.
- 2. Damos forma a las patas y moldamos el cuerpo.
- 3. Elaboramos el cuello y ubicamos tres palillos para sostener los cuernos.
- 4. Como paso final pegamos bolitas al cuerpo y completamos su cabeza.





Esperamos que durante este proyecto te hayas convertido en un paleontólogo de la escritura. Has aprendido a identificar el significado de los pronominales y de las palabras desconocidas en un texto a partir de la cotextualización y la radicación. Además, ahora eres un experto para identificar el tema y la idea central de un texto. Igualmente has usado estas herramientas para escribir textos coherentes. Todo lo anterior con el objetivo de aprender leyendo.

Para terminar, vas a elaborar, junto con tus compañeros, un catálogo de dinosaurios para exponerlo como culminación del proyecto.

Puedes guiarte con la plantilla que te presentamos al inicio de esta unidad.



CATÁLOGO de Dinosaurios FAVORITOS

Elige tu dinosaurio favorito. Puede ser de los que hemos estudiado en este proyecto o algún otro que conozcas.

Consulta las características del dinosaurio que elegiste: Su aspecto físico, su modo de vida, su forma de alimentación y si aparece algún dato curioso. (Acuerda con tus compañeros para que elijan dinosaurios distintos).

En una hoja tamaño carta, dibuja el dinosaurio que elegiste. Escribe su descripción (con tus palabras) y decórala, pues hará parte del catálogo de dinosaurios del curso.

Consulta las instrucciones para elaborar el dinosaurio elegido en plastilina. Si no lo encuentras, usa como base el modelo de otro que sea parecido y modifica lo que haga falta.

Construye con tus compañeros de curso un parque Jurássico en miniatura donde ubiquen los dinosaurios de plastilina.

Inviten a compañeros de otros cursos para que admiren el parque Jurássico, invítenlos a revisar la información de los dinosaurios que aparece en el catálogo.

Otra alternativa para la presentación del proyecto es elaborar una película con *stop motion*. Se trata de "una técnica de animación que consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de una serie de imágenes fijas sucesivas"; es conocida también como animación foto a foto.

En internet existen varios tutoriales que pueden orientar su elaboración.

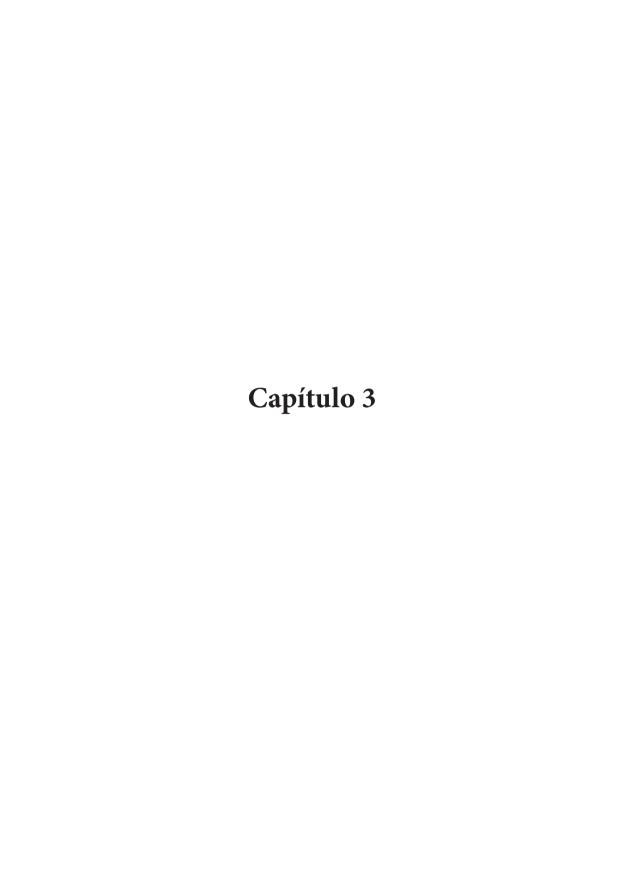
Dado que integra el uso de herramientas tecnológicas y lenguaje audiovisual, resulta de especial interés para los estudiantes. Además puede incluir la elaboración de un pequeño guion cinematográfico.

El resultado de este trabajo puede presentarse a manera de cineforo.

Es posible desarrollar también una feria empresarial, donde los autores puedan "ofrecer", "subastar" o "vender" (de manera simbólica) sus creaciones.

Para ello es importante tener en cuenta la elaboración adecuada del catálogo, que motive a los "compradores" a adquirir el "producto".





Leer y escribir para crear

Tradicionalmente, la clase de lengua castellana ha tenido un fuerte componente de literatura, llegando incluso a postularse como el área temática central y de mayor dedicación en las clases, seguido de cerca por la teoría gramatical. A partir de la fragmentación metodológica de los estándares curriculares, la literatura es presentada como entidad autónoma separada de los ejes de comprensión y producción de textos, ética de la comunicación y otros sistemas simbólicos.

Esta división analítica ha dificultado lo que la propia política curricular se traza como objetivo: "superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística" (MEN, 2006:25).

Las dificultades para integrar los nodos o ejes responden, de un lado, a que las directrices del MEN (2006: 33ss) para fijar la organización temática y conceptual de cada estándar aparecen claramente fraccionadas en los cinco factores, sin hacer alusión explícita a puntos de convergencia que potencialmente puedan existir entre ellos. De otro lado, incluso el estilo con el que se redactan los Estándares evidencia directrices de trabajo, expectativas de aprendizaje y conceptos a trabajar, en una sucesión de frases abrumadoras que dejan al lector con la duda de "por dónde empezar"; así, por ejemplo:

se propende por una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones. Pero también se espera que ese contacto con la literatura le permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje. (MEN, 2006:26)

Esta fragmentación trasciende a los libros de texto, donde se trabaja cada eje en unidades, con actividades divergentes que, si llegan a relacionarse, solo le hace a nivel temático, pero pocas veces en cuanto a la construcción conceptual o del uso del lenguaje (Olave y Rojas, 2011; Olave, 2015).

Queda entonces en manos de la experticia y creatividad del docente la forma como pueda propiciar estos acercamientos; según el MEN (2006:26), "lo más importante en este campo es lo que, desde el papel del docente, se pueda hacer con la obra literaria". En perspectiva, esto lleva a la responsabilidad de las licenciaturas y centros de formación docente, para brindar herramientas teóricas, prácticas, pero sobretodo, de reflexión y creatividad, que les permita establecer un vínculo entre los aprendizajes requeridos por los estudiantes, la realidad que los circunda y las directrices del MEN en materia de enseñanza de la lengua materna.

En este sentido, la propuesta desde el texto narrativo que aquí se trabaja pretende servir como ejemplo para desfragmentar los ejes curriculares y lograr puntos de convergencia entre la comprensión y producción de textos, el trabajo con la literatura, la ética de la comunicación y los otros sistemas simbólicos.

3.1 De la elección del texto

La discusión frente al tipo de obras literarias que deberían abordarse en la escuela cuenta con posiciones divergentes, entre la lectura de los clásicos o de las literaturas contemporáneas. Así, por ejemplo, Sábato (1979) advierte que los escritores contemporáneos son los que mejor podrían propiciar en los jóvenes el amor por la literatura, "porque son los que le hablarían en el lenguaje más cercano a sus angustias y esperanzas; motivo por el cual habría que enseñar la literatura al revés". Al revisar el plan lector que proponen las editoriales para la educación básica y media, se evidencia el énfasis en obras literarias actuales, ya clasificadas según la edad del estudiante e incluso algunas incluyen una guía de lectura con actividades o fomentan concursos de escritura a partir del texto. Muchas de estas obras poseen calidad estética y se relacionan directamente con los intereses de los estudiantes.

De otro lado, es claro que los clásicos poseen en sí mismo un gran valor artístico que los ha llevado a posicionarse como tales. En este sentido, Murillo (2005) concibe su enseñanza como un "imperativo apremiante, pues en ellos están los grandes planteamientos y reflexiones sobre la vida de los seres humanos, sus preocupaciones, sus sentimientos y sus injusticias". A renglón seguido, Murillo se pregunta por las estrategias que han de guiar la lectura de estas obras en el aula, especialmente si se trabaja con un público joven para el que no fue pensada la obra en su momento y cuyo contexto de producción es lejano para los lectores jóvenes.

Por su parte, los Estándares Curriculares dirimen la discusión al proponer la lectura de todo tipo de textos, independiente de la época, el autor, la región, el género o el tema. Lo que interesa es el "desarrollo de procesos psicológicos superiores, como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación" (MEN, 2006).

Frente a estas cuestiones, la experiencia nos ha permitido comprender que una didáctica para la literatura va más allá de la obra y trasciende hacia las actividades de lectura que pueden involucrarse a partir del material estético. Por tanto, la experiencia que se presenta acá constituye tan solo un ejemplo de los proyectos que se pueden adelantar a partir de un texto de literatura, especialmente aquellos que tienen dificultades para entrar al aula por su extensión, su estilo o el tema abordado. En efecto, lo principal es elegir una obra de calidad estética para, posteriormente, reflexionar sobre la conexión que puede establecerse entre ella, los sistemas de significación y valoración del mundo, y la creatividad de los estudiantes. En esta unidad mostramos una apuesta por la lectura de los clásicos. Buscamos la posibilidad de potenciar en los jóvenes lectores una experiencia de encuentro significativo con la historia narrada, sus personajes y el contexto sociocultural en el que se inscribe.

3.2 De los temas a trabajar

Leer literatura tiene como premisa el goce estético, el placer por la narración como obra de arte; por tanto, el estudio de la narrativa ha de trascender el aprendizaje de conceptos en abstracto y la acumulación de fechas y autores ya desaparecidos. Abordar los estudios literarios desde estas concepciones ocasiona apatía, y especialmente, la desvalorización del género en tanto manifestación artística. De modo que, más allá de los conceptos que pueden aprenderse desde las corrientes literarias, la lectura en el aula de clase se sumerge en la historia y en el valor estético del lenguaje, para llenarlo de sentido y re-crearlo.

Bajo la premisa de un ejercicio capaz de desfragmentar el placer de la lectura, la teoría literaria, el desarrollo de la capacidad creativa y la intertextualidad con otras formas artísticas, se propone para esta secuencia elaborar una fotonovela a partir de la obra María, de Jorge Isaacs.

La novela pertenece al currículo de la educación básica secundaria, que tradicionalmente plantea el estudio de la literatura por regiones (universal, latinoamericana y colombiana); esto ajusta la correspondencia entre la propuesta y los contenidos ya estipulados en los planes de clase de las instituciones. Es importante señalarlo puesto que, proponer proyectos para la desfragmentación de la enseñanza, tiende a llevar el trabajo en el aula por caminos distintos a los contenidos preestablecidos para la enseñanza en cada grado. En consecuencia, se genera entre los docentes un preocupación por "no cumplir con el programa" y el inconformismo de los padres que valoran la calidad de la enseñanza en función de la cantidad y la tradición en los contenidos. En este sentido, la desfragmentación requiere estrategias de transformación paulatina, que vayan generando inquietudes y mostrando resultados.

Es pertinente incluir temas relacionados con el lenguaje audiovisual: la historieta, el cine, la fotografía y, como género textual integrado, la fotonovela. Los objetivos de esta actividad trascienden desde la lectura de la obra, con un fin específico, hasta el trabajo cooperativo y creativo que emprenden para llevar a cabo el proyecto. Asimismo, se ponen en juego habilidades de resolución de problemas y se vinculan los aprendizajes en función de un objetivo integrador.

La lectura de los primeros capítulos se enfoca en conocer la historia narrada y comprender su pertenencia al canon de la literatura colombiana del romanticismo, resaltando su valor histórico y cultural. Se trata de un trabajo dialógico entre la literatura y la teoría literaria, no para acumular conceptos sino para encontrar en la literatura una forma de pensamiento creativo y crítico que exalta el alma del ser humano en la medida en que abstrae la realidad y la re-presenta.

Por otro lado, dado que la novela es considerablemente extensa, se resaltan los capítulos de mayor contenido narrativo y valor artístico, dejando otros para ser contados a través de una versión gráfica. Esta misma servirá además de modelo para la realización de la fotonovela. El acercamiento a estos apartados puede darse a través de un ejercicio de lectura a viva voz por parte del maestro, en el cual los estudiantes valoren el estilo narrativo, pero también comprender el relato con mayor facilidad que si fuera leído en fragmentos por otros compañeros o individualmente.

Ahora bien, la realización de la fotonovela implica diversas habilidades cognitivas, creativas y de trabajo en equipo de los estudiantes; de allí que los temas siguientes se enfocan en estos aspectos. En primera instancia, se presenta un ejercicio sobre el lenguaje iconográfico de la historieta, que será usado después en la elaboración de las viñetas, la redacción de los diálogos entre los personajes, y, especialmente, la necesidad de dividir la narración de María en fragmentos continuos y resumidos. Con este ejercicio no solo se revitaliza el tema de la historieta que continúa apareciendo en los libros de texto, sino que también se ven motivados a transformar un lenguaje narrativo verbal extenso, en otro también narrativo, pero gráfico y sintético.

Igualmente, se incluye el concepto de fotonovela y un ejemplo que les permita identificar las características propias de este género. Asimismo, se enfatiza la labor del productor, quien requiere habilidades especiales para elaborar el guion, determinar el contenido de cada viñeta, diseñar las fotos y ponerlo todo en formato digital. Además, la necesidad de contar con actores, vestuario y escenarios apropiados para la trama. Todo ello requiere trabajo cooperativo entre compañeros y con otras personas que harán parte del proyecto, como familiares y allegados.

Se reflexiona entonces frente a cuestiones acerca del fragmento que debe ser contado, aquel que conviene representar en imágenes y otros que no contienen una mayor relevancia para la trama narrativa. Además, es clave el papel de la fotografía, no solo para contar la historia sino también para conservar en el lector, al menos en parte, el efecto generado por la obra original. De allí la inclusión de un tema muy poco frecuente en el currículo tradicional: la fotografía como técnica y estilo narrativo. En esta línea se incluye el valor semántico de los planos y los ángulos, así como el papel de los gestos, la escenografía y la composición.

Dentro del análisis literario sugerido en la obra aparecen la simbología que el autor ha incluido para enriquecer la historia; por ejemplo, el ave negra, augurio de la desgracia, o las rosas del jardín, recuerdo del amor entre los personajes. Se sugiere entonces usar estos elementos como parte de las escenografías, para aprehender los efectos simbólicos a nivel estético y semiótico. En el mismo sentido, las figuras literarias pueden ser estudiadas no de una manera aislada, sino enmarcadas dentro del plan textual de la novela, con una intencionalidad clara: presentar la realidad desde el sentir de los personajes. Nuevamente, se trata vincular temáticas relacionadas directamente con el texto en lugar de conceptos aislados.

Continuando con el énfasis hacia la relación entre la obra y el lenguaje visual, se incluye un foro sobre la película María. Muchas obras literarias han sido llevadas al

cine e interesa implementar con los estudiantes foros en los que puedan comparar el lenguaje literario y el estilo cinematográfico. El ejercicio les permitirá además recordar y comprender aspectos de la obra que hayan sido pasados por alto durante la lectura. Igualmente, se invita a reflexionar sobre la referencia a la esclavitud, que aparece en el texto escrito en el relato de Nay y Sinar, pero que no se presenta en la película.

Finalmente, relacionando la lectura de María con otros conocimientos que pueden adquirir los estudiantes, se presenta una relación entre la obra literaria y las manifestaciones artísticas de la misma época. Artistas plásticos como Alenza, Delacroix y Caspar, son retomados como intertexto con la novela, para evidenciar en ellos los puntos de convergencia que los inscriben dentro de una misma corriente artística. Se aprovecha también la edición conmemorativa de Jorge Isaacs en el billete de cincuenta mil pesos; este aspecto permite preguntarse por la trascendencia de la obra en la cultura popular y en la vida cotidiana. Se fomenta también la curiosidad por indagar sobre esos aspectos del mundo que poseen valor cultural; el ejercicio podría trascender hacia el estudio de billetes de otras denominaciones y la profundización sobre la historia en la que se anclan.

3.3 De la metodología

En principio, una obra con la extensión y complejidad de María no requiere ser leída en su totalidad dentro del aula de clase; es viable proponer estrategias de lectura compartida, reemplazar ciertos capítulos por representaciones visuales, resumir algunos apartes o dejar lecturas domiciliarias. La tarea del maestro es la de determinar cómo hacer la adaptación, qué fragmentos omitir, cuáles dejar y a qué darle mayor importancia. El verdadero objetivo de las actividades propuestas alrededor de la obra es que el estudiante capte el valor cultural de la obra, y logre establecer una conexión con sus propios intereses. Si esto se logra, seguramente el estudiante volverá a la obra más tarde para conocerla con mayor profundidad, o logrará una percepción de la literatura como manifestación artística que aborda la complejidad humana, y no como una sucesión de autores y fechas en abstracto.

Se presentan entonces talleres para comprender la pertenencia de la obra al canon de la literatura romántica. Otros capítulos no contienen actividades, pues se trata de favorecer la idea de leer por el disfrute estético de la palabra. Es recomendable que en estos fragmentos el docente haga una lectura a viva voz, pues esta les permite a los estudiantes familiarizarse con mecanismos paraverbales que intervienen en la comprensión (los acentos, las pausas, las exclamaciones, la cadencia de la voz según

el hecho narrado). Algunos capítulos se presentan a partir de narraciones gráficas, resúmenes o con las fotonovelas presentadas por otros grupos de estudiantes.

El trabajo con la historieta, la pintura, la fotonovela y el cine, se presenta como talleres para resolver y socializar en clase; estos ejercicios pueden usarse para apoyar el trabajo cooperativo, puesto que pueden ser resueltos en pequeños grupos. Además, se utilizan preguntas que guían la lectura en tanto que dan cuenta de la trama de la obra y de sus posibilidades de análisis.

Como ejercicio de afianzamiento o evaluación del proyecto, se propone llevar los conocimientos adquiridos a una práctica real actuando como guía del museo El Paraíso. La versión real de esta exhibición se encuentra ubicada en el Valle del Cauca, por lo que cabe la posibilidad de planear salidas pedagógicas y solicitar a los funcionarios el permiso para realizar exposiciones donde los estudiantes sean los protagonistas.

Sin embargo, conscientes de las dificultades logísticas de este tipo de actividades, se propone también la recreación del museo al interior de la institución; la idea es que a través de *performances* o de carteles, los estudiantes puedan actuar como guías de museo, describiendo a compañeros de otros grupos, cada uno de los salones de la casa, así como sus jardines y paisajes, relacionándolos con los hechos y conceptos teóricos de la novela.

Puede incluso proponerse la instalación de una tienda de recuerdos, donde las personas que participan de la actividad adquieran un *souvenir* de su visita a la "Hacienda El Paraíso". La experiencia ha demostrado que estas actividades son significativas, pues permiten desarrollar habilidades de distinto orden en el marco de proyectos que privilegian la creatividad de los estudiantes; además, constituyen una alternativa para celebraciones como el Día del Idioma o la conmemoración de fiestas patrias.

3.4 De las observaciones en su aplicación

El pilotaje de esta propuesta se realizó con estudiantes de grado octavo pues la temática abordada corresponde con el currículo que tradicionalmente se orienta en este nivel, es decir, literatura colombiana. Siendo que el objetivo principal se enfocaba en el abordaje de una obra de literatura clásica, se obtuvieron resultados favorables tanto a nivel del reconocimiento y valoración del libro, como del trabajo en equipo y el impulso creativo suscitado en los estudiantes.

Determinar el objetivo del proyecto desde el inicio como la realización de una fotonovela, no solo captó el interés de los estudiantes, sino también otorgó el grado de significatividad necesaria a las tareas realizadas. Durante el estudio de la primera parte de la propuesta, correspondiente al marco histórico de la literatura del romanticismo, surgió entre los estudiantes un comentario que permite reforzar la necesidad de una didáctica desfragmentada, se trata de la pregunta acerca del por qué el interés en el contexto social de la época si se trataba de una clase de lengua y no una de historia. La respuesta permitió a los estudiantes comprender la integralidad del saber que se fragmenta únicamente como método de estudio, pero que conserva nexos absolutamente relevantes para su comprensión.

Como se puede observar en el proyecto, no se pretende que los estudiantes lean la obra en su totalidad, pero sí que la reconozcan, aprecien el valor estético del lenguaje y su posicionamiento dentro del canon de la literatura colombiana. Por ello, fue asertivo reemplazar algunos apartados por caricaturas, resumen de los hechos e incluso el uso de ejemplos de fotonovelas ya existentes; esto generaba interés, le daba agilidad al relato y servía como modelo del trabajo que debían realizar.

Dentro de los aspectos más relevantes del pilotaje, interesa resaltar los resultados del proyecto final. En las fotonovelas realizadas por los estudiantes, se evidencia un derroche de creatividad y cooperación que hablan por sí mismos de la efectividad de este tipo de propuestas. Los estudiantes vincularon a sus familias, usaron objetos inanimados para representar aquellos que no podían conseguir por las diferencias espaciales y temporales con la historia narrada e incluso se inquietaron por aprender recursos digitales para resolver las dificultades planteadas por la tarea.

La recreación de la casa museo en las instalaciones del colegio, fue también un espacio asertivo que permitió, no solo reforzar los conocimientos teóricos aprendidos, sino también trabajar el desarrollo de la expresión oral en espacios reales, distintos a las presentaciones tradicionales. Fue además la manera como se vinculó toda la comunidad académica, mostrando a los compañeros de otros grupos los resultados del trabajo, instruyéndolos sobre la obra elegida.

Se considera que este tipo de trabajos puede explorarse con otras obras literarias clásicas como una forma de establecer relaciones directas entre la historia, el arte, la literatura, las herramientas digitales, la didáctica de la lengua materna y otras ciencias que puedan vincularse según la temática de la obra que se quiera trabajar.

3.5 SECUENCIA DIDÁCTICA: CREA TU PROPIA FOTONOVELA

En este proyecto vamos a convertir la obra literaria de *María* en una fotonovela. Es un proceso semejante a la elaboración de comics, porque usarás lenguaje visual, pero no necesitarás dibujos, sino tus propias fotografías.



DEDICATORIA:

A LOS HERMANOS DE EFRAÍN

He aquí, caros amigos míos, la historia de la adolescencia de aquel a quien tanto amasteis y que ya no existe. Mucho tiempo os he hecho esperar estas páginas. Después de escritas me han parecido pálidas e indignas de ser ofrecidas como un testimonio de mi gratitud y de mi afecto. Vosotros no ignoráis las palabras que pronunció aquella noche terrible, al poner en mis manos el libro de sus recuerdos: "Lo que ahí falta tú lo sabes: podrás leer hasta lo que mis lágrimas han borrado". ¡Dulce y triste misión! Leedlas, pues, y si suspendéis la lectura para llorar, ese llanto me probará que la he cumplido fielmente.

Para empezar, leeremos el primer capítulo de la novela María y estudiaremos algunos aspectos teóricos.

Con base en la lectura, responderemos las siguientes preguntas:

El narrador del texto es: a) Omnisciente b) Personaje c) Jorge Isaacs
2. En el texto, el narrador hace su relato por medio de:a) Fantasíasb) Deseosc) Recuerdos
3. Reescribe con tus palabras los siguientes fragmentos:a) Mi padre desató de mi cabeza, los brazos de mi madre.b) Mi padre ocultaba el rostro a mis miradas.
4. En el último párrafo encontramos una descripción de
5. ¿Cuál crees que es el nombre del narrador?
6. El rumor del Zabaletas, cuyas vegas (riberas) quedaban a nuestra derecha, se aminoraba

7. ¿Qué siente el narrador en la víspera de su partida?

por instantes. ¿Qué es el Zabaletas?

ROMANTICISMO

¿Qué es ser romántico? Pintoresco, extravagante, absurdo.

El Romanticismo es un movimiento cultural y político originado en Alemania y en el Reino Unido a finales del siglo XVIII como una reacción revolucionaria contra el racionalismo de la Ilustración y el Clasicismo, confiriendo prioridad a los sentimientos. Su característica fundamental es la ruptura con la tradición clasicista basada en un conjunto de reglas estereotipadas. La libertad auténtica es su búsqueda constante, por eso es que su rasgo revolucionario es incuestionable. Debido a que el Romanticismo es una manera de sentir y concebir la naturaleza, la vida y al hombre mismo es que se presenta de manera distinta y particular en cada país donde se desarrolla; incluso dentro de una misma nación se desarrollan distintas tendencias proyectándose también en todas las artes.

http://es.wikipedia.org/wiki/Romanticismo

El Romanticismo surge en oposición al pensamiento burgués y al racionalismo de la Ilustración, se opone también a la idea del hombre cuyo único objetivo es el dinero y rescata su humanidad.

En Europa se producen movimientos revolucionarios que lucharon por la libertad política y la igualdad social inspirados en la Revolución Francesa; mientras tanto, en América se producían las guerras de independencia.

Pensamiento Burgués	Pensamiento Romántico
Originado a partir del mundo industrial. Triunfa la ética del dinero.	Reacción a los valores del mundo industrializado. Triunfa la ética de la felicidad solidaria.
La naturaleza es vista como un elemento que debe ser explotado para obtener riqueza de ella.	La naturaleza es vista como un elemento orgánico y vivo; a través de ella se identifica la belleza con la verdad.
Prima el interés por el progreso material y el enriquecimiento.	Prima el interés por el poder creador de la fantasía, que suele basarse en aspectos sencillos y humildes.
	http://www.alidachara.gat/ahairagaa/al Banantiaiana.aa

http://www.slideshare.net/vhriverosr/el-Romanticismo-en-

Lee la novela María pensando en las características del Romanticismo. Mientras avanzas en la lectura, ve escribiendo títulos para cada uno de los capítulos de la novela.

CARACTERÍSTICAS:

DESASOSIEGO: Tanto la vida como el amor son fugaces, lo que genera en quien los vive una profunda angustia. Durante el Romanticismo se construye una nueva forma de ver y vivir el mundo en el que el ser humano es sujeto del destino, por lo que debe afrontar la dicotomía vida-muerte y amor -muerte; por eso predominan sentimientos de nostalgia, soledad y tristeza.

NATURALEZA: Los románticos elevan la naturaleza a la categoría de obra de arte. A menudo, la naturaleza es un espejo de sus sentimientos.

COSTUMBRES: El Romanticismo expone las costumbres, creencias y tradiciones de un pueblo resaltando lo nacional en oposición con lo universal. Las relaciones socio-económicas toman importancia como trasfondo de las historias.

SUBJETIVIDAD E INDIVIDUALISMO: El romántico expresa sus propios sentimientos, se siente despreciado por el mundo y protesta por ello. Generalmente, las obras están narradas en primera persona "YO".

SENTIMIENTO PATRIÓTICO: Con el Romanticismo se encienden los sentimientos nacionalistas. Los románticos valoran los rasgos diferenciales de su país, recuperan su historia,

costumbres y cultura. Defienden los ideales de libertad propios de la revolución.

CULTO A LO TENEBROSO: Es una reacción al racionalismo del siglo XVIII llamado siglo de las luces, y una recuperación de la creencias populares de la Edad Media retornando a los seres de la noche, los lugares tenebrosos y el gusto por lo exótico.

IDEALISMO: El romántico proclamó un culto a lo irracional, a lo instintivo, lo pasional y lo onírico.

Criterios	Características
Movimiento	ROMANTICISMO
Fecha	Primera mitad del siglo XIX
Temas	La libertad; el individuo; la emoción y el sentimiento sobre la razón; la melancolía; la naturaleza; los sueños; la muerte.
Géneros	Narrativo (Novela) y Lírico(Poesía)
Autores y Obras	María (Jorge Isaacs) Memoria sobre el cultivo del maíz en Antioquia (Gregorio Gutiérrez González) Fábulas y verdades (Rafael Pombo) Obra poética: (Epifanio Mejía, José Eusebio Caro, Julio Arboleda, Diego Fallón, Julio Flórez)
Contexto histórico	Después de 3 siglos de período colonial, el régimen hispánico estaba agotado. El sistema de explotación español había fracasado tras los triunfos independentistas. Época de grandes diferencias sociales, donde los propietarios de haciendas empiezan a poseer fortuna desde la explotación de la tierra y el comercio.
Intención del autor	Idealizar los temas románticos desde el ambiente propio colombiano, en la búsqueda de un sentido de identidad nacional.

1- En el segundo capítulo podemos encontrar algunas características del Romanticismo. Escribe frente a cada fragmento señalado a cuál característica del Romanticismo pertenece.

- Mi corazón rebosaba de amor patrio. Era ya la última jornada del viaje, y yo gozaba de la más perfumada mañana del verano. El cielo tenía un tinte azul pálido: hacia el oriente y sobre las crestas altísimas de las montañas, medio enlutadas aún, vagaban algunas nubecillas de oro, como las gasas del turbante de una bailarina esparcidas por un aliento amoroso. ______

- Las herraduras de mi caballo chispearon sobre el empedrado del patio. Oí un grito indefinible; era la voz de mi madre: al estrecharme ella en los brazos y acercarme a su pecho, una sombra me cubrió los ojos: era el supremo placer que conmovía a una naturaleza virgen.

2- Continuemos con la búsqueda de las características del Romanticismo presentes en el capítulo 3. Escribe el número de la característica frente al párrafo que la ejemplifique:

86

- 1- Costumbres sociales (La cena)
- 2- Descripción de María
- 3- La naturaleza como obra de arte.
- 4- Costumbres sociales (Religiosidad)
- 5- Costumbres sociales (Relaciones familiares)
- 6- Patriotismo Libertad (Esclavismo)
- 7- Descripción del cuarto de Efraín
- 8- Alusión del amor de Efraín hacia María

2- Identifica el personaje que vivió durante	la época del Romanticismo en Colombia.
Ten en cuenta el contexto histórico, la fecha	(siglo XIX) y la información de las páginas
anteriores. Justifica tu respuesta.	

García Márquez Américo Vespucio Simón Bolívar Manuel Elkin Patarroyo	
del Romanticismo. Justifica tu respue	es el personaje que vivió en Colombia durante la época esta
3- Lee los capítulos VI al IX: C responde las siguientes preguntas:	on base en la información que ya hemos revisado
la Hacienda donde vivieron Efraín y 5. ¿Cómo es el trato que da el padre o	novela <i>María</i> ?

- 8. En el fragmento: Soñé que María entraba a renovar las flores de mi mesa, y que al salir había rozado las cortinas de mi lecho con su falda de muselina vaporosa salpicada de florecillas azules. Se destaca una de las características del Romanticismo, ¿cuál?:
- a) La defensa de la libertad, características de los periodos de Independencia y República.
- b) La valoración de los rasgos diferenciales de la patria, recuperan la historia, las costumbres, la cultura.
- c) La valoración de lo no racional: los sueños, las emociones, las pasiones.
- d) El amor frustrado aparece como una realidad que confronta a los escritores románticos.
- 9. En el fragmento: Los horizontes, las pampas y las cumbres del Cauca hacen enmudecer a quien los contempla. Se destaca una de las características del Romanticismo, ¿cuál?:

- a) El amor frustrado aparece como una realidad que confronta a los escritores románticos.
- b) La valoración de los rasgos diferenciales de la patria, recuperan la historia, las costumbres, la cultura.
- c) La valoración de lo no racional: los sueños, las emociones, las pasiones.
- d) Los románticos elevan la naturaleza a la categoría de obra de arte.
- 10. En el fragmento: Mi padre ocupó la cabecera de la mesa y me hizo colocar a su derecha; mi madre se sentó a la izquierda, como de costumbre, mis hermanas y los niños se situaron indistintamente. Se destaca una de las características del Romanticismo, ¿cuál?:
- a) La defensa de la libertad, características de los periodos de Independencia y República.
- b) La descripción de las costumbres sociales.
- c) La valoración de lo no racional: los sueños, las emociones, las pasiones.
- d) El amor frustrado aparece como una realidad que confronta a los escritores románticos.
- 11. En las expresiones subrayadas: <u>La Luna</u>, que acababa de elevarse llena y grande bajo un cielo profundo sobre las crestas altísimas de los montes, iluminaba las faldas selvosas blanqueadas a trechos por las copas de los yarumos, argentando las espumas de los torrentes y <u>difundiendo su claridad melancólica</u> hasta el fondo del valle. Las <u>plantas exhalaban</u> sus más suaves y misteriosos aromas. Aquel silencio, interrumpido solamente por <u>el rumor del río</u>, era más grato que nunca a mi alma. Se presenta una figura literaria llamada:
- a) Personificación, pues se otorgan rasgos humanos a animales o cosas.
- b) Símil, porque se hace una comparación entre dos objetos que tienen características similares.
- c) Prosopopeya, ya que se le atribuyen a las cosas inanimadas, acciones y cualidades propias de seres animados.
- d) Retrato, puesto que se realiza la descripción de una persona.
- 12. En la novela, Efraín y María prefieren:
- a) Hablar de sus sentimientos con todas las personas
- b) Confirmar su amor mediante miradas y gestos
- c) Rechazar o ignorar el sentimiento que los une
- d) Acariciarse en cualquier momento y lugar
- 13. Escribe una cita textual donde aparezca la descripción de María; escribe el número del capítulo de donde la tomaste:
- 14. Escribe una descripción de los personajes Efraín y María, incluye su aspecto físico y sus características psicológicas:

	Efraín	María
Aspecto físico,	Varonil, joven,	Alrededor de 16 años, usa el
vestuario, edad	apuesto.	cabello trenzado, largos vestidos,
		delgada, de piel blanca.
Personalidad, forma	Amable, caritativo,	Tímida, delicada, soñadora,
de ser, de hablar	estudioso.	amable, amorosa.

En el capítulo X, Efraín regresa de una jornada de cacería y al entrar a su cuarto no ve allí las flores que María siempre deja para él, así que Efraín piensa que es porque María no lo ama.

HISTORIETA

Se llama **historieta** o **cómic** a una "serie de <u>dibujos</u> que constituye un <u>relato</u>", "con texto o sin él". Partiendo de la concepción de <u>Will Eisner</u> de esta <u>narrativa gráfica</u> como un arte secuencial, <u>Scott McCloud</u> llega a la siguiente definición: «Ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada con el propósito de transmitir información u obtener una respuesta estética del lector». Sin embargo, no todos los teóricos están de acuerdo con esta definición dado que permite la inclusión de la <u>fotonovela</u> y, en cambio, ignora el denominado humor gráfico.

http://es.wikipedia.org/wiki/Historieta

Elementos de la historieta

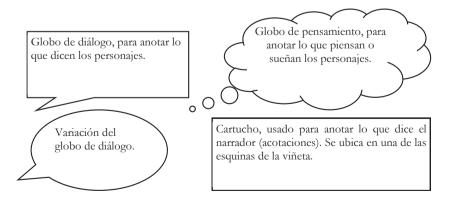
Viñetas:

En la <u>historieta</u>, una <u>viñeta</u> es un <u>recuadro</u> delimitado por líneas negras que representa un instante de la historia. Se la considera como la representación pictográfica del mínimo espacio y/o tiempo significativo y constituye la unidad mínima del montaje del <u>cómic</u>. Este *espacio acotado y escénico* recoge una acción dibujada y en ocasiones un texto, por lo que dentro de ella suelen coexistir el lenguaje icónico y el lenguaje verbal.

Globos:

El **globo** o **bocadillo** ("balloon" en inglés) es una convención específica de <u>historietas</u> y <u>caricaturas</u>, destinada a integrar gráficamente el texto de los diálogos o el pensamiento de los personajes en la estructura icónica de la <u>viñeta</u>. Se trata de un indicador fonético con múltiples formas posibles, aunque predomina la de <u>óvalo</u>, y que apunta a un personaje determinado, al cual se atribuye su contenido sonoro.

http://es.wikipedia.org/



PREPÁRATE PARA CONVERTIR UN CAPÍTULO DE MARÍA EN FOTONOVELA

Las historietas utilizan muy poco texto escrito y se apoyan en las imágenes para contar la historia, por eso hacen uso de diferentes elementos que, sin utilizar palabras, le permitirán comprender al lector lo que está sucediendo en el relato.

Onomatopeyas: En lingüística, una onomatopeya es el uso de una palabra, o en ocasiones un grupo de palabras, cuya pronunciación imita el sonido de aquello que describe. Ejemplos típicos de onomatopeyas son "bum", "pam", "clic", "clá" o "crac". Algunas onomatopeyas son utilizadas para describir figuras visuales en vez de sonidos, como "zigzag".



Símbolos cinéticos: Usados para dar la sensación de movimiento a los personajes y a los diferentes objetos. Se inventaron para representar gráficamente movimientos ya que las imágenes son estáticas.





Signos icónicos: Los gestos de los personajes son muy importantes para comunicar las distintas situaciones, y están convencionalizados.

Metáforas visuales: Expresan el estado de ánimo de los personajes mediante símbolos icónicos de carácter metafórico. Representan conceptos abstractos de muy difícil expresión mediante íconos. Un ejemplo claro es el bombillo para representar una idea.





Tipografía: El tipo de letra usado señala variaciones en la intensidad de la voz. El aumento del tamaño de letra puede indicar temor o asombro.

FOTONOVELA

Una **fotonovela** es una narración en <u>fotografías</u>. Constituye un género editorial bastante conocido en Europa, donde tiene un público principalmente femenino y popular, sobre todo porque trata casi siempre argumentos sentimentales.

Características

La fotonovela está relacionada con el <u>cómic</u> y el <u>cine</u>. Con el primero comparte muchas similitudes gráficas y estructurales: la página está dividida en <u>viñetas</u>, los diálogos aparecen en bocadillos, etc.

También es muy importante su parentesco con el cine, especialmente en las publicaciones que reivindican una cierta calidad editorial y recurren a procedimientos pensados para que la historia resulte más dinámica y moderna: juego con diferentes <u>planos</u>, campo/contracampo, <u>noche americana</u>, etc.

Al igual que el cine y el cómic, la fotonovela parte de un <u>guion</u> que constituye la trama narrativa y se apoya simultáneamente en imágenes, diálogos y comentarios de una <u>voz en off</u>. Crear una fotonovela va a requerir pues conocimientos tanto de escritura de guiones y diálogos como de fotografía, además de las competencias propias del mundo editorial: organización de un proyecto, trabajo con todos los profesionales que intervienen, composición y tratamiento digital de las imágenes, <u>imprenta</u>, etc. Como se utilizan fotos en lugar de <u>dibujos</u>, el proceso va a exigir también la intervención de actores.

http://es.wikipedia.org/wiki/Fotonovela

HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS NECESARIAS PARA LA REALIZACIÓN DE LA FOTONOVELA

Tu fotonovela la vas a realizar en Power Point®, colocarás en cada diapositiva una fotografía. Los globos los añadirás con la herramienta *Insertar—formas*. Las onomatopeyas puedes hacerlas con *Word Art* y los símbolos icónicos puedes tomarlos de imágenes en internet.

MÉTODO DE TRABAJO

Para realizar la fotonovela tu profesor te entregará el capítulo que debes convertir. Léelo con atención y piensa cada escena como una imagen. Recuerda que debe tener una secuencia lógica.

Puedes trabajar solo o en grupo.

Lee los capítulos XI y XII contesta:

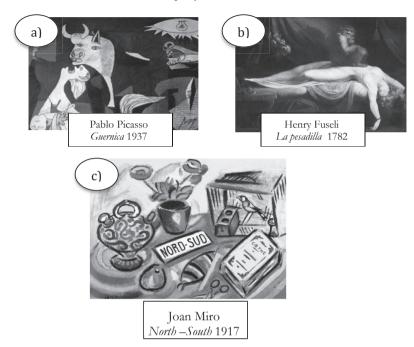
- 1- Efraín se refiere a María con la expresión *El sueño infantil de su corazón*; de allí se puede decir que:
- a) María era una niña

b) María era inocente

c) María era infantil

- d) María tenía un corazón pequeño
- 2- Emma descubrió el sentimiento que albergaban María y Efraín porque
- 3– En la novela *María* se pueden encontrar varios símbolos: Efraín y María simbolizan su amor con un elemento de la naturaleza, ¿cuál?
- 4- El Romanticismo fue una corriente artística que se manifestó también en la pintura. Solo

una de las siguientes pinturas pertenece a esta corriente: Márcala con una X y justifica tu respuesta con base en las características que ya conoces del Romanticismo.



Observa con atención la pintura *Sátira del suicidio romántico* del artista español Leonardo Alenza. Lee la explicación de la obra.

Literato: El protagonista es el típico literato bohemio, con larga cabellera alborotada y ropaje suelto, como un bohemio romántico. Es el centro de la escena, clavándose un puñal en el corazón con actitud trascendental. Alenza se mofa de su momento, que hasta entonces los románticos lo veían como algo eterno.

- · **Suicidio**: El ideal romántico seguía la idea de suicidio porque su melancolía, la locura propia del bohemio, no les dejaba vivir.
- Objetos: En el montículo están las pertenencias del romántico: una cruz con laurel, un frasco con una pluma y diversos libros apilados son los objetos simbólicos que representan el Romanticismo.
- Escena: En el fondo una escena de muerte, con un personaje ahorcado y otro con un tiro en la cabeza, muertos ambos. El modo de representar las diferentes muertes del Romanticismo.
- Fondo: Usa un fondo simple, casi neutro sino fuera por la poca vegetación que hay.

· Alenza: El autor se reía de las típicas escenas románticas de desesperación en la literatura y el arte en general, por lo que hizo dos cuadros de sátira sobre el suicidio: este y otro que se llama Suicidio por amor. En ambos usa la misma sencillez de formas y espacio, con colores vivos, para expresar una escena costumbrista.

http://arte.observatorio.info/2008/06/satira-del-suicidio-romantico-leonardo-alenza-1839

5- Utiliza tus conocimientos sobre las características del Romanticismo para describir detalladamente estas obras de arte. Sigue el esquema:



Caspar David Friedrich Caminante ante el mar -



Eugene Delacroix La libertad guiando al pueblo - 1830



Sátira del suicidio romántico Leonardo Alenza—1839

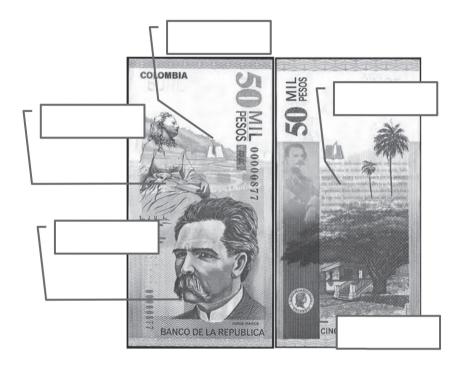
Viajero:
Viaje: (Recuerda que Efraín debe viajar para estudiar)
Objetos: (Fíjate en lo que lleva el personaje)
Escenario: (Fíjate en el paisaje)
Friedrich: (Consulta información sobre el autor)
Revolucionarios:
Revolución: (Recuerda que en el ideal romántico se lucha por la libertad)
Objetos: (Fíjate en lo que lleva el personaje)

Escenario: (Fíjate en el paisaje)	
Delacroix: (Consulta información sobre el autor)	

- 6- Una de las siguientes afirmaciones NO corresponde con las características del Romanticismo:
- a) La naturaleza es concebida como un elemento orgánico y vivo, a través de ella se busca identificar la belleza con la verdad.
- b) Triunfa la ética del dinero, las personas se interesan más por el tener que por el ser.
- c) Los románticos se entregaron por completo a la búsqueda y defensa de la libertad características de los periodos de independencia y república.
- d) El romántico es un ser que vive en permanente desasosiego. El amor aparece como una realidad que los confronta con el temor a la pérdida de todo.
- 7- ¿Cuál de los siguientes personajes NO pertenece al Romanticismo? (ten en cuenta las características de Efraín)
- a) El eterno viajero.
- b) El que sirve a los pobres sin esperar recompensa.
- c) El que es fiel a un amor imposible.
- d) El capitalista avaro y soberbio.
- 8- El Romanticismo es un movimiento literario que también se desarrolló en Colombia durante
- a) Los siglos XV y XVI.
- b) El siglo XIX.
- c) La época del descubrimiento de América.
- d) Antes de la llegada de los españoles.

Lee el capítulo 13

- 1- En el capítulo XIII, Efraín, María y Ema leen a Chateaubriand, un poeta francés del Romanticismo. Inspírate en las anteriores obras de arte y pinta esta escena en un octavo de cartulina, con colores suaves.
- 2- Un fragmento del capítulo XIII ha sido tomado para inmortalizar la obra de Jorge Isaacs representada en el billete de cincuenta mil pesos. Búscalo en un billete real y subraya el fragmento que corresponde en la obra.
- 3- Identifica los elementos más importantes de la obra que aparecen en el billete:



4- El gerente del Banco de la República ha decidido cambiar el fragmento de la novela que aparece en el billete y te pide que elijas uno nuevo. ¿Cuál elegirías? ¿Por qué? Escríbelo en el siguiente espacio y menciona el capítulo del que lo tomaste.

Capítulo: Fragmento: Razón por la que elegiste este fragmento	
5- ¿Cuál es la enfermedad que padece María?	
6- En el capítulo XV, aparecen dos elementos que anuncian la tragedia relacionada confermedad de María, ¿cuáles son? y	
7- ¿Cuál es el nombre del caballero que desea casarse con María? ¿Qué relación tiene caballero con Efraín?	este
8- "No hace ocho días me sacó de apuros prestándome doscientos <u>patacones</u> que neces para comprar unas novillonas". ¿Qué significa la palabra subrayada?	itaba

9- ¿Cuál es la característica de la literatura del Romanticismo que puede ejemplificarse en estos fragmentos?

a) Abajo, sobre las piedras que no cubrían las corrientes, garzones azules y garcitas blancas pescaban espiando o se peinaban el plumaje
b) Mía o de la muerte, entre la muerte y yo un paso más para acercarme a ella sería perderla; dejarla llorar en abandono era una súplica superior a mis fuerzas.
10- ¿A qué se dedica Efraín cuando sale al campo?
11- Narra en un párrafo el encuentro de Efraín y María y el clavel que ella tenía en los labios (Cap. XVIII).
Lee la siguiente cita de Jorge Luis Borges:
Oigo innumerablemente decir: "Ya nadie puede tolerar la María de Jorge Isaacs; ya nadie es tan romántico, tan ingenuo". Ayer, el día 24 de abril de 1937, desde las 2:15 de la tarde hasta las 8:45 de la noche, la novela María era muy legible.
Jorge Luis Borges
1- ¿Estás de acuerdo con el comentario que hace el escritor argentino, Jorge Luis Borges, sobre la novela María? ¿Por qué?
En los capítulos siguientes ocurre la visita de Carlos a la Hacienda de Efraín para pedir en matrimonio la mano de María, lee con atención los capítulos XXII a XXX y responde:
2- ¿Qué animal caza Efraín?
Entre los capítulos 21 a 30, busca un fragmento que represente cada una de las siguientes características del Romanticismo. Escribe la cita textualmente (tal y como aparece en el libro).
3- Lenguaje poético
7- Predominan las emociones violentas: (entusiasmo, desesperación) _

Capítulos 22 a 37

- 1- Entre los capítulos XXII y XXXVII, Efraín ayuda a su padre en los negocios de la hacienda pero reciben malas noticias, ¿cuáles?
- 2- En el mismo momento, Ema y María ven un animal que presagia la mala suerte, ¿cuál?
- 3- ¿Qué le sucede al padre de Efraín al recibir esas malas noticias?

FIGURAS LITERARIAS

En *María* aparecen continuamente figuras literarias. Busca algunas, escríbelas en este espacio y explica de qué tipo de figura se trata y qué significan.

Figura literaria	Definición	Ejemplo tomado de <i>María</i>

SÍMBOLOS EN MARÍA

En la novela *María* aparecen muchos elementos simbólicos que responden a las características del Romanticismo. Escribe el mismo número al símbolo y a su significado:

a. Ave negra
b. La noche
c. Rosario
d. Trenzas
e. La caza del tigre
f Rosal

Duración del amor de Efraín hacia					
María.					
Símbolo de la tristeza, de los					
sentimientos de los personajes.					
Presagio de muerte o desgracia.					
Devoción religiosa de los personajes.					
Fuerza masculina de Efraín.					
Feminidad de María.					

La partida de Efraín se acerca, ya pronto debe salir para Londres a prepararse como doctor. María promete esperar a Efraín hasta su regreso.

Días más tarde, en casa de los esclavos, Feliciana se encontraba muy enferma, ella les cuenta la historia de cómo debió salir de África su tierra natal para terminar sus días en Colombia, en la Hacienda de Efraín y su familia.

Lee con atención el relato de Feliciana que aparece en los capítulos XL a XLIV y convierte en historieta su relato. Utiliza las herramientas narrativas que has aprendido.

Los capítulos siguientes a la historia de Feliciana narran todas las actividades como preparativo para su partida, incluyendo la despedida de su familia, sus amigos y su amada María.

Haz una lista de lo que hizo Efraín; incluye una narración de la promesa de las azucenas en el huerto y la entrega de anillos entre los enamorados.

Entre los capítulos LVI y LIX se narra el viaje de regresó de Efraín, cruzando mares, ríos, valles y montañas, iba acompañado de un esclavo y debió turnar su medio de transporte entre barcos, canoas, a caballo y a pie durante varias semanas. En estos capítulos podemos sentir la angustia de Efraín, su impotencia por no agilizar el viaje. Pero también contemplamos la

forma como las gentes de aquella época realizaban sus viajes y los territorios colombianos que debió atravesar.

Lee los capitulos	LXI hasta LXIV	y contesta:				
1. Uno de los sig María.	uientes personajes	se siente culpable por la precipitat	ción de la muerte de			
a. Emma	b. Efraín	c. El padre de Efraín	d. Carlos			
murmurado una e abandonada mans y la negaba a mis presentes de su de	oración sobre ella ión de nuestros an brazos. Pero en aq	es habían pasado sobre su tumba y s. Sentíame aún sin la fuerza nece nores, para mirar ese sepulcro que a quellos sitios debía esperarme ella: a que no había volado a recibir su últi labios.	saria para visitar la mis ojos la escondía allí estaban los tristes			
Según el fragment	o:					
b) María y Efraínc) María y Efraín	siempre ignoraron	rez. el sentimiento que los unía. r beso justo antes de que ella muriera				
3. Al final de la no	ovela, en el último	sueño de Efraín:				
a) María se casa c c) María sube al c			b) María viaja a Londres.d) María llora de tristeza.			
4. Cuando Efraín	va a visitar la tumb	a de María ocurre una de las siguient	tes cosas:			
b) Un ave negra se c) Efraín intenta e d) Una intensa llur	e poza sobre la cruz scribir su nombre s via cae en el cemer	obre la tumba de María. Iterio.				
5. Escribe qué ob tienen para ellos:	jetos le dejó María	a a Efraín antes de su muerte y al f	rente qué significado			

TÉCNICAS DE FOTOGRAFÍA

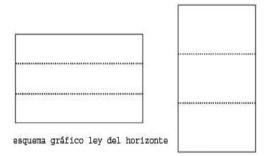
Recuerda que el objetivo principal de este proyecto es convertir un capítulo de María en fotonovela. Para ello consulta sobre técnicas fotográficas como las que veremos a continuación.

Construir una fotonovela implica una composición, y componer es igual a crear. La mayor parte de las buenas fotografías han sido creadas; por tanto, si se quieren crear fotografías hay que familiarizarse con algunos principios de la composición.

La verdadera fuerza de una buena imagen radica en la combinación de un motivo y una composición vigorosa; lo que se decide dejar fuera de la imagen es tan importante como lo que se incluye en ella.

En esencia, la composición es la selección y colocación de objetos en el área fotografiada.

LEY DEL HORIZONTE







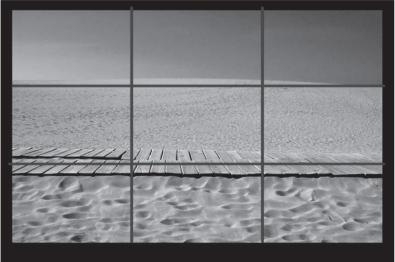


En el recuadro fotográfico deben trazarse, imaginariamente y con una afinidad, tres líneas horizontales de igual anchura, tanto si se está trabajando en posición horizontal o vertical, y en la gran mayoría de las ocasiones, darle alrededor de dos bandas a la zona donde se encuentra el motivo principal, y más o menos una banda a la zona secundaria

Es importante destacar que esta regla no solo se aplica cuando está presente el horizonte, sino en toda imagen que tenga una línea más o menos horizontal que divida a la composición en dos espacios significativamente diferenciados

http://www.fotonostra.com/





ÁNGULOS

Un motivo puede encuadrarse desde diversos ángulos, acercándose o alejándose de ellos, desde arriba o desde abajo, las proporciones y el fondo modifican la composición.

Los ángulos de toma se dividen en tres tipos, según el nivel de altura con respecto al motivo desde el cual se realicen:

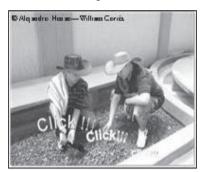
Toma a Nivel:



Es cuando la fotografía se realiza desde el mismo nivel del objeto tomado, ni por encima ni por debajo de él. Sirve para mostrar o describir algo de manera "natural" u "objetiva".

Duerme en paz en extranjera tierra, mujer desaventurada jen recompensa de tu amor, de tus sacrificios y de tu muerte, quedas abandonada hasta del mismo chactas!

Toma en Contrapicado:



Es cuando la fotografía se realiza desde un lugar más bajo que el motivo tomado, quedando este más alto que la cámara. Debido a la perspectiva que se genera, el objeto se aprecia engrandecido visualmente, puede en algunos casos connotar enaltecimiento, importancia o poder.

El almuerzo de aquel día fue copia del anterior, salvo el aumento del tapado que Gregorio había prometido, potaje que preparó haciendo un hoyo en la playa.

Toma en Picado:



Es cuando la imagen se toma desde una posición más alta que el objeto fotografiado, de arriba hacia abajo. Debido a la perspectiva que se produce el motivo, se ve disminuido en tamaño cuando se utilice sobre personas puede connotar en algunos casos poca importancia, debilidad o humillación.

Braulio, se detuvo después de pasar 100 vallas, e hizo parar a sus amigos y al escuchar los rumores de la selva, toma aire y mira hacia las bóvedas de los cedros que se encontraban encima de ellos.

http://www.fotonostra.com/ http://www.xatakafoto.com/

PLANOS

La selección del tipo de plano que usaremos depende principalmente de la información que queramos mostrar, lo cual será determinante en las emociones que transmitiremos con nuestra foto. También es importante tener claro qué no queremos que aparezca.

Plano general:

Abarca todos los elementos de una escena. Si se trata de una persona o un grupo de ellas, nos permitirá que los veamos enteros



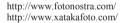
Plano medio: Muestra el cuerpo a partir de la cintura. Es adecuado para una foto de dos personas, por ejemplo.



Primer plano: Deja ver el rostro y los hombros. Implica cierto grado de intimidad y confidencialidad, así que con su uso podremos transmitir emociones más intensas que con los demás.



Primerísimo primer plano: Abarca un rostro desde el mentón hasta la parte de arriba de la cabeza. Transmite incluso más intimidad y confidencialidad que el primer plano.





RETRATO

No pueden hacerse retratos sin tener en cuenta el carácter ni el aspecto del individuo o sujeto. Un buen retrato debe transmitir el estado de ánimo del sujeto en el momento del disparo. Es importantísimo observar a la persona que se pretende retratar pero teniendo cuidado, en el caso de la fotonovela, de que no mire a la cámara.

Las imperfecciones del acercamiento

Al fotografíar a personas es muy importante que se les vea bien. Hay muchas formas de resaltar la fisonomía del personaje jugando con la luz, el fondo, la perspectiva y la composición.

En el caso de la luz, es importante que el sujeto tenga sombras en la cara que resalten sus facciones, si no es así, aparecerá una cara "plana" sin relieve. Una luz lateral puede ayudar.

En cuanto a la composición, depende de si se quiere hacer un primer plano o no. En cualquier caso hay que tratar de que el sujeto ocupe buena parte de la imagen.

Nunca las auroras de julio en el Cauca fueron tan bellas como esta María...; la cabellera de carey sombreado, suelta a medio rizar; las mejillas tintas de color rosa suavemente desvanecido, pero en algunos momentos avivado por el rubor y jugando en sus labios cariñosos aquella sonrisa castísima que revela en las mujeres como María una felicidad que no les es posible ocultar. (Isaacs, 29)

FONDO

Es muy importante elegir con cuidado el fondo de la imagen, tanto si se trabaja en estudio, como si se hace en casa del sujeto. En el retrato no deben aparecer elementos que disturben o líneas que atraviesen el fotograma. El fondo debe ser neutro, para que no se confunda el motivo principal.

El fondo debe ser reconocible y crear una composición armoniosa con el sujeto principal. El espacio que rodea al personaje o primer plano debe permitir comprender el momento que está viviendo, dentro del ambiente elegido.

La Emilia López, a bordo de la cual venía yo de Panamá, fondeó en la bahía de Buenaventura después de haber jugueteado sobre la alfombra marina acariciada por las brisas del litoral. (Isaacs, 56)

EXPRESIONES Y VESTUARIO

Al realizar una fotonovela es importante que las expresiones de los personajes estén acordes con lo que se dice en el texto; de la misma manera, el vestuario de los personajes debe estar a tono con la época: una fotonovela de María con Efraín usando tenis y *jeans* no sería muy convincente.

¡Ten cuidado que en el fondo de las fotografías no te queden aparatos de última tecnología que no existían en el siglo XIX!

CINEFORO

FICHA TÉCNICA: ADAPTACIÓN PARA EL CINE, MARÍA

Guion: Edmundo Páez, sobre la novela de Jorge Isaacs

Dirección: Tito Davison (1985)

Interpretación: Taryn Power (María); Fernando Allende

(Efraín); José Juárez; Alicia Caro; Edna Necoechea; Ómar Sánchez.

Cuando un espectador se sienta frente a una película o programa de televisión, está recibiendo mensajes que no siempre son tan claros y directos como se podría suponer; en ocasiones se requiere un ejercicio analítico en donde el espectador devele eso que le fue dicho, lo clarifique

y lo lleve a un plano consciente, para allí relacionarlo con su propia vivencia y propiciar de su parte una interacción con la obra. Un producto audiovisual propone, por lo general, una acción dramática definida; sin embargo, la trama desarrolla conflictos paralelos, que sin querer ser el eje de la misma, se plantean como subtextos que aportan elementos narrativos a la historia central y enriquecen la película.

Para propiciar esta lectura aguda y crítica existen varias herramientas de las que se puede hacer uso; una de las más ricas en posibilidades es el cine foro.

El cine foro es una herramienta metodológica que facilita y enriquece el diálogo entre el espectador y la obra audiovisual. La orientación del foro puede responder a una diversidad de temáticas; en este caso lo orientaremos hacia una comparación entre la película de *María* y la obra original escrita por Jorge Isaacs.

http://www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=7417

LEYENDO LA PELÍCULA

La escenografía romántica abunda en elementos que subrayan la naturaleza. Señale 5 escenas en que la naturaleza sea reflejo del sentir de los personajes.

El Romanticismo relaciona estrechamente el sentimiento del amor con el fenómeno de la Muerte. ¿Es el caso de María? Trate de explicar el porqué de esa relación.

El movimiento romántico es esencialmente religioso, bien por afirmación o por negación. ¿En qué escenas o detalles encuentra usted esa religiosidad?

Fíjese en el vestuario de los personajes. ¿Qué colores predominan? ¿Qué estilos? ¿A qué siglo pertenecen?

Elabore una lista de los objetos más importantes y significativos de la obra: ¿Son los mismos en la película y en el libro?

Compare el tema del esclavismo en la película y en el libro. ¿Cuál es la intención del autor frente a este tema?

Compare el tema de las relaciones familiares en la película y en el libro. ¿Qué cambios ve usted frente a las relaciones familiares de la Colombia de hoy?

En la película, los actores que interpretan a los personajes de la novela original son mexicanos. Escriba una ventaja y una desventaja de esta adaptación.

VISITANDO EL LUGAR MÁS ROMÁNTICO DE COLOMBIA

¿Sabías que la hacienda El Paraíso aún existe?

Averigua en distintas guías turísticas cómo es la hacienda El Paraíso, lugar donde se desarrollaron los acontecimientos narrados en la obra María y conviértete en guía para los visitantes.

Con lo que existe aún en este lugar y con lo que se puede apreciar en la novela, determina qué elementos representativos de la obra se pueden encontrar en los distintos lugares de la casa.

Explica a los visitantes acerca de lo que solían hacer los personajes en estos lugares.

Consigue imágenes de cada habitación y haz comentarios.

Ten en cuenta los detalles más importantes de la obra. En cuanto a los lugares de la casa puedes tener en cuenta estos: El cuarto de Efraín, los jardines, el oratorio, el costurero, el estudio.

CREA TU PROPIA FOTONOVELA

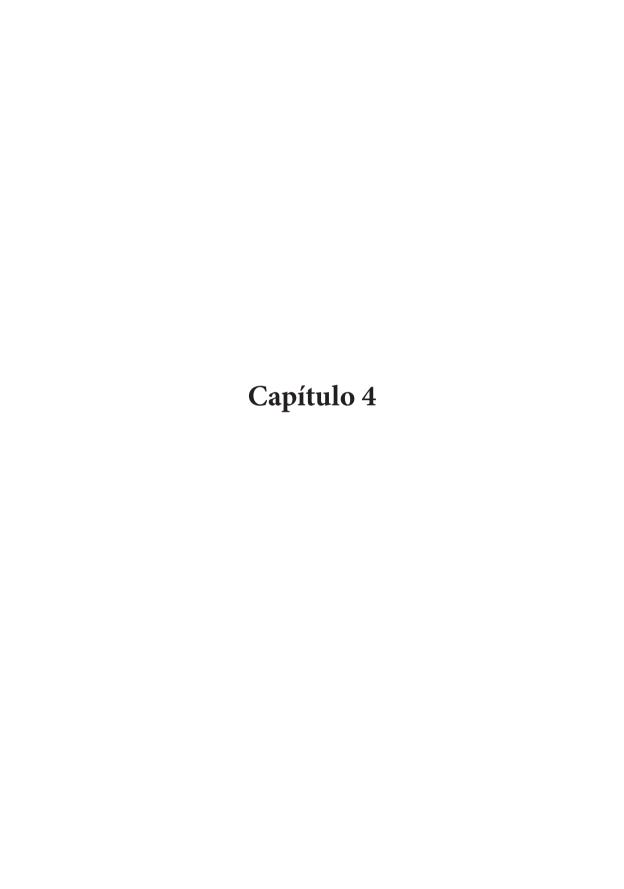
Ahora que has leído la obra y has construido tu fotonovela, es hora de compartirla con los demás compañeros.

Organiza una sesión de cine para ver y discutir sobre el trabajo que todos han elaborado, luego pueden conseguir un espacio en la biblioteca y proyectar el trabajo como exposición permanente.

Otra actividad que puedes preparar es recrear las instalaciones del Museo Hacienda El Paraíso y realizar una visita guiada a tus compañeros de otros grupos. Esto te permitirá poner en práctica tus conocimientos sobre la obra y su contexto, y además, desarrollarás competencias de comunicación oral, trabajo en equipo, e incluso, gestión de recursos.

Localiza en el siguiente mapa la Hacienda El Paraíso, luego haz una lista de los lugares por donde debes pasar para llegar hasta allá. Comienza desde cualquier lugar de Colombia.





Leer y escribir para pensar la realidad

Desfragmentar la enseñanza de la lengua, implica también la formación de una visión crítica de la realidad. Es a través del lenguaje como se hace posible conocer el mundo, conocer otras realidades y otros puntos de vista. Desde esta posición, estamos comprometiéndonos con una formación encaminada a diversificar las perspectivas del sujeto cognoscente, desarrollando en él la capacidad para visibilizar al otro y las circunstancias que lo determinan.

Al decir de Nussbaum (2010:12), las facultades del pensamiento y la imaginación nos configuran como humanos; ambas permiten construir el respeto y el interés por el otro como base para la democracia. El desarrollo de estas capacidades se fundamenta en el estudio de las artes y las humanidades, pues ellas forman la capacidad de imaginar la situación de otros seres humanos. Del mismo modo, son una herramienta indispensable para el "desarrollo del pensamiento crítico necesario para el accionar independiente y para el desarrollo de una inteligencia resistente ante el poder de la autoridad y las tradiciones ciegas". En este sentido, Nussbaum argumenta que el descuido y el desprecio de las artes y las humanidades generan un peligro para nuestra calidad de vida y para la salud de nuestras democracias.

Se espera entonces que los estudiantes conozcan la realidad que los circunda, desde una perspectiva crítica, y se sensibilicen ante ella, para que asuman otros puntos de vista, se sitúen en la posición del otro y desde allí alcancen niveles de reflexión profunda.

4.1 De la elección del texto

Frente al reto de desarrollar una conciencia crítica, la crónica juega un papel especialmente relevante. En efecto, desde su creación a partir de la llegada del mundo europeo al amerindio, estos relatos constituyen el testimonio de experiencias propias y ajenas de quienes, frente a la realidad, observan los hechos acontecidos, para luego representarlos con la pluma del artista, revitalizándolos mediante la plasticidad del lenguaje. Se trata entonces de un híbrido entre la realidad profunda del periodismo y el uso de los recursos narrativos de la literatura. La primera devela lo que pasa, la segunda sensibiliza al lector frente a esa realidad.

La crónica, como género discursivo, ha trascendido hasta la actualidad, pasando de Crónicas de Indias a Crónicas Urbanas, para narrar ya no el asombro frente a la naturaleza desconocida del nuevo mundo o las formas de vida de comunidades "sin Dios y sin ley" –como las vieron los colonizadores-; tampoco para contar a los reyes las riquezas de las tierras americanas; sino para visibilizar el asombro frente a otra barbarie, la de aquellas promesas de la modernidad que siguen sin cumplirse: injusticia social, guerras, esclavitud y destrucción de la naturaleza (De Sousa, 2006). Para relatar a otros, tal vez un poco más cercanos, estos hechos reales sucedidos en el mundo real y matizados desde la visión de un otro que, como quisiera Platón frente al prisionero de la Caverna, es consciente de que la realidad percibida contiene algo más que lo evidente.

Las crónicas que se presentan han sido elegidas cuidadosamente. El principal criterio es el grado de cercanía con la realidad del estudiante: relatos sobre jóvenes de su edad víctimas de la violencia o la injusticia, narraciones sobre personas que transitan las calles de su ciudad, pero cuyas vidas transcurren en horas insospechadas y conflictos sociales de los que todos hablan y que cobran vida en el relato con el testimonio de los personajes. Así, se eligieron relatos que se configuran como testimonio para rescatar la memoria de un país sin memoria, porque las víctimas del conflicto, que parecen estar tan lejos de los contextos urbanos, también hacen parte del país; por tanto, se hace indispensable sensibilizar y educar para el reconocimiento del otro (Nussbaum, 2010: 13).

Se trata entonces de una selección tomada de distintos libros de narraciones colombianas publicados durante las dos últimas décadas, que relatan situaciones importantes para la historia del país; por ejemplo, hechos nacionales como la tragedia de Armero, las víctimas del conflicto armado o el tema de la corrupción; todas ellas enfocando la atención en la experiencia de sus protagonistas.

En la propuesta interesa abordar la obra de escritores regionales que se encuentran más cercanos al contexto de los estudiantes. A través de este ejercicio, es posible generar acercamientos entre ellos y la figura del escritor, como sujeto real y cotidiano; y se abren opciones siempre interesantes, en torno al contacto directo con los escritores (a través de invitaciones, charlas, entrevistas, lecturas comentadas, etc.). Por este motivo, se tomaron varias crónicas del escritor Gustavo Colorado Grisales, quien retrata varios aspectos de la sociedad pereirana, a nivel histórico, político y cultural; lo anterior a través de historias que los estudiantes encuentran bastante familiares, pues fácilmente pueden encontrar un correlato en sus familias, en sus barrios o incluso, reconocer los personajes en algunos sectores de la ciudad.

Asimismo, fue un criterio relevante para la selección el estilo narrativo; aquellas que hacen un recuento casi audiovisual de una realidad cruda e impactante, que permiten sentir con el autor su angustia y sus preocupaciones. Esto facilitará la conexión inmediata entre la crónica y el estudiante lector, sensibilizándolo frente a la realidad.

La selección se configura como alternativa al denominado "plan lector", instaurado en muchos colegios, pues permite hacer transversales los contenidos usando la recopilación de crónicas. Así, la lectura no será una tarea más del currículo sino que se convertirá en un espacio para analizar los hechos de la realidad y el lenguaje que utiliza para re-presentarlos.

4.2 De los temas a trabajar

Al igual que en las secuencias anteriores, se propone trabajar alrededor de un proyecto que integre distintos saberes, incluyendo la producción escrita. Se trata de que los estudiantes asuman el rol de cronistas de su propia realidad, indagando sobre los sucesos de su entorno y mostrándolos con las herramientas de la literatura. Una experiencia semejante puede encontrarse en Pérez (2005), quien ha concebido también el género de la crónica como ejercicio capaz de integrar los saberes, estimulando la capacidad de observación y crítica de la realidad. En este sentido, el MEN (2006:26) sostiene que el trabajo con la literatura permite a los estudiantes "expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo", y el trabajo con la crónica añade a estas facultades la posibilidad de observar, reflexionar y apropiarse de esa realidad.

Las temáticas a trabajar se plantean entonces a partir de un doble objetivo: comprender a profundidad el discurso de la crónica, para luego escribir un texto

semejante a partir de una experiencia personal, es decir, relatar una realidad conocida y explorada durante el proyecto. Se inicia con el relato de las crónicas de indias, como una visión de ese mundo que es ajeno para unos y otros. Posteriormente, se trasciende hacia la crónica urbana: un género donde literatos y periodistas vuelven su pluma hacia hechos sociales y los cuentan desde la posición de quienes los sufren, como una estrategia para humanizar estos acontecimientos. La lectura de crónicas será el marco en el cual se proponen diversas actividades. La primera es la revisión de textos regionales con el posterior encuentro personal con el escritor, no solo para que tengan la oportunidad de conocer la experiencia del cronista, sino también con el objeto de fomentar en los estudiantes la consciencia de la escritura como una herramienta que ellos también pueden usar para contar sus experiencias.

Formar una conciencia crítica implica primero revisar la postura del cronista y de sus personajes; de allí que otra de las actividades que se realizan conforme se avanza en la lectura de los textos es evidenciar la relación entre la historia que se narra y la crítica social que se realiza a través de ella. Pero también se presta especial atención al estilo narrativo, donde se aborda el tema de las figuras literarias; su estudio no aparece desde el campo de lo meramente teórico sino en la reflexión sobre la forma como permiten mostrar la realidad.

En este sentido, se incluye también el análisis de una canción que presenta un hecho social a partir de la metáfora; la lectura detallada de estos textos permite a los estudiantes descubrir la plasticidad de la palabra, familiarizarse con las relaciones existentes entre el objeto y su representación, y crear, ellos mismos, otras formas de decir que contengan el significado profundo de cada experiencia.

Cabe detenerse en la construcción narrativa que juega con la voz del cronista y con la voz del personaje. En el primero se evidencia el estilo literario y la dimensión valorativa de los hechos; el segundo constituye un recurso narrativo que puede estudiarse a nivel sociolingüístico, incluyendo el tema de las variedades dialectales en tanto representación cultural. La inserción de la voz del personaje en el relato lleva a trabajar también las comillas y el guion de diálogo, un tema de especial relevancia para la comprensión y producción textual, pero que se hace significativo en la medida en que utiliza en respuesta a una necesidad de construcción textual.

Dentro de los temas frecuentes en la enseñanza de la lengua materna, que no suelen tener un correlato directo con los usos reales, está el de la oración según la actitud del hablante. Se suelen encontrar como conceptos puramente clasificatorios (Olave y Rojas, 2011), pero aquí adquieren una relación directa con la intención del autor al

momento de elaborar el título de la crónica; así, se trabaja en la construcción de una conciencia lingüística que abarca el relato como un todo significativo, donde cada una de sus partes aporta al sentido global.

En las crónicas seleccionadas suelen aparecer también intertextos con poemas, canciones y otros textos que, si son conocidos por los estudiantes, enriquecen la comprensión. Por tanto, es tarea del maestro incluir, en el análisis de la obra, la reflexión sobre estos textos y la forma como ellos también pueden relacionarlos en sus crónicas.

El papel de la imagen también es relevante en el proyecto de escritura de la crónica. En primer lugar, se presenta una mención al periodismo crítico a partir de algunas caricaturas donde los estudiantes pueden evidenciar el papel del escritor como vocero de la sociedad. En segundo lugar incluye el tema de la fotografía como una técnica alternativa para mostrar los diferentes planos de la realidad a través de lo visual. Por ello, se solicita a los estudiantes que, junto con la crónica, se incluya una foto del personaje, que permita darle un rostro al problema.

4.3 De la metodología

Como ya se expresó, las actividades propuestas se generan a partir de la lectura de crónicas. Los temas emergen de las características textuales que se van encontrando conforme se avanza en los documentos. Asimismo, el ejercicio de escritura también se presenta de manera gradual, resaltando en los estudiantes la idea de la construcción textual como un proceso de revisión permanente y reescritura. Por tanto, el análisis que se propone de las crónicas responde a ese doble objetivo de comprender y producir este tipo de textos; esto quiere decir que no existe una división temática evidente, sino que los conceptos se articulan en la medida en que avanza el proyecto.

La dimensión sociocultural de este tipo de textos lleva a trabajar con base en experiencia reales; por tal razón, se inicia con la lectura de crónicas escritas por un escritor regional que se encuentre cercano a su contexto cultural, y con quien exista la posibilidad de tener un encuentro con los estudiantes para compartir su experiencia como cronista. Con las otras crónicas, un poco más de nivel nacional, y sucedidas en otro tiempo y espacio, se resalta su papel como testimonio de hechos reales. Con respecto al ejercicio de escritura, aparece también diseminado a lo largo del proyecto, iniciando con la tarea de ubicar una persona que pueda actuar como

protagonista de la crónica porque representa un fenómeno social particular. La idea es establecer contacto directo con ella, conocer su experiencia y, posteriormente, reconstruir esa experiencia, paso a paso, incluyendo los temas estudiados sobre la elaboración del discurso y sobre la visión crítica del cronista.

El proceso de escritura se realiza básicamente en tres momentos claros que suceden a la lectura detallada de varias crónicas: Identificar el personaje y el fenómeno que representa, lo cual incluye conversar con la persona elegida y documentarse sobre el problema. Posteriormente se incluyen ejercicios de reflexión y construcción discursiva; la primera, analizando el lenguaje utilizado, la segunda, elaborando adaptaciones del estilo coloquial al literario.

Para el momento en que el estudiante ya ha establecido conversaciones con el personaje, se incluye el tema de las variables dialectales, de modo que se tome conciencia de las formas de hablar propias de cada persona y que este conocimiento pueda servir para darle realismo al relato.

Igualmente, aparece un momento para reflexionar 1. Sobre la realidad del personaje como un problema social y 2. Sobre la forma como se pueden incluir intertextos y metáforas en la crónica construida por los estudiantes. Finalmente, se redacta la historia incluyendo los fragmentos construidos durante el proyecto.

El tema de la evaluación puede generar también una didáctica enriquecedora. Al final del proyecto se incluye una reseña sobre el libro Zoológico Colombia, de José Alejandro Castaño, una de las fuentes de varias crónicas incluidas en la propuesta. La idea es que el texto de la reseña sirva como modelo para que los estudiantes actúen como críticos de sus compañeros y se genere un ejercicio de lectura compartida; así, los estudiantes intercambiarán sus relatos, valorarán el de los compañeros y emitirán un juicio sobre el texto.

4.4 De las observaciones en su aplicación

El pilotaje fue realizado con estudiantes de grado noveno, una etapa en la que se considera que pueden estar más atentos a la dinámica de la realidad circundante, sino también cuentan con la autonomía para realizar las indagaciones requeridas. Además, la propuesta puede relacionarse directamente con temas tradicionales de este nivel como la literatura amerindia o las variaciones dialectales.

Una vez reflexionado el tema de las Crónicas de Indias, se vincularon los hallazgos con dinámicas sociales más actuales, principalmente la descripción y narración de hechos sucedidos en la ciudad durante los últimos años y que son contados por uno de sus cronistas. Leer los textos de Gustavo Colorado, para tener luego un conversatorio con él, permitió a los estudiantes, entender el oficio del escritor como vocero real y cercano de la comunidad, estando ellos también en la posibilidad de realizarlo.

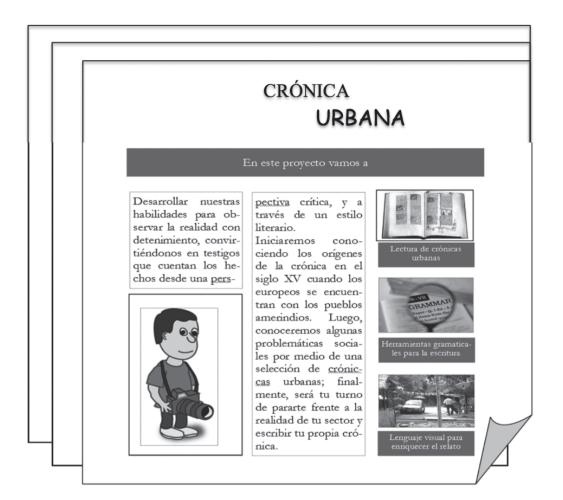
En un sentido similar, se resalta un encuentro con estudiantes del grado superior que ya habían realizado el ejercicio de escritura y contaron a los compañeros, que apenas se iniciaban, su experiencia en torno al encuentro con el personaje y la experiencia de escritura. Posteriormente, algunos de estos estudiantes fueron elegidos para ser esta vez ellos quienes relataran su experiencia a los nuevos iniciados. Se trata de un ejercicio de intercambio de saberes a nivel generacional, que brinda confianza a los segundos y genera apropiación del saber en los primeros.

Además, el ejercicio puso de relieve la necesidad de hacerse más consciente de la realidad, contemplarla desde otras perspectivas y sensibilizarse frente a las situaciones de los distintos grupos sociales.

Finalmente, evidenció una vez más el papel del texto modelo como mecanismo para orientar el análisis textual y la construcción del texto escrito. Las lecturas detalladas de las crónicas formaron en el estudiante una idea clara de las estrategias discursivas empleadas; mientras que la consciencia de la escritura los llevó voluntariamente a realizar varios borradores del texto antes de darlo por terminado. De modo que todas las crónicas cumplieron con las condiciones establecidas, y muchos de ellos alcanzaron niveles interesantes de uso consciente del lenguaje, creación literaria y crítica social.

4.5 SECUENCIA DIDÁCTICA: CRÓNICA

Conviértete en testigo de tu realidad y escribe tu propia crónica.



En la época precolombina, vivían en América tribus indígenas que cultivaban su propia cultura, explicando los fenómenos naturales y sus costumbres a través de **mitos y leyendas**. En el siglo XV, con la llegada de los españoles y la conquista del continente americano, muchas de estas expresiones culturales se perdieron para dar paso a las **crónicas**, textos que nacieron de la necesidad de los conquistadores de contar las maravillas que encontraron en estas tierras. Posteriormente la crónica fue evolucionando hasta llegar a nuestros días, siempre procurando contar, en un lenguaje literario, la realidad que nos circunda para ser testimonio histórico.

EL NUEVO MUNDO (1503?) NATURALEZA Y COSTUMBRES DE AQUELLAS GENTES Américo Vespucio

En aquellos países hemos encontrado tal multitud de gente que nadie podría enumerarla, como se lee en el Apocalipsis: gente, digo, mansa y tratable; y todos de uno y otro sexo van desnudos, no se cubren ninguna parte del cuerpo, y así como salieron del vientre de su madre, así hasta la muerte van.

Tienen cuerpos grandes, membrudos, bien dispuestos y proporcionados y de color tirando a rojo, lo cual pienso les acontece porque andando desnudos son teñidos por el sol; y tienen los cabellos abundantes y negros. Son de una bella cara que ellos mismos destruyen, pues se agujerean las mejillas y los labios y las narices y las orejas, y no se crea que aquellos agujeros sean pequeños, o bien que tuvieran uno sólo, pues he visto muchos, los cuales tienen, en la cara solamente, 7 agujeros, cada uno de los cuales tenía tamaño de una ciruela; y cierran ellos estos agujeros con piedras bellísimas y con huesos blanquísimos y otras cosas artificiosamente labradas según su costumbre, y esto es sólo de los hombres, pues las mujeres no se agujerean la cara sino sólo las orejas. Otra costumbre hay entre ellos muy atroz y fuera de toda credulidad humana, pues, siendo sus mujeres lujuriosas, hacen hinchar los miembros de sus maridos de tal modo que parecen deformes y brutales, y esto con un cierto artificio suyo y la mordedura de ciertos animales venenosos; y por causa de esto muchos de ellos lo pierden y quedan eunucos. No tienen paños de lana, ni de lino, porque nada de ello necesitan, ni tampoco tienen bienes propios, pero todas las cosas son comunes. Víven juntos sin rey, sin autoridad y cada uno es señor de sí mismo.

El suceso más importante para los españoles del siglo XV fue el Descubrimiento de América. Conquistadores, soldados y misioneros arribaron a un mundo que generó en ellos reacciones que iban desde el deslumbramiento y la fascinación hasta el mayor de los repudios. Muchos de ellos plasmaron sus impresiones en forma de relatos conocidos con el nombre de crónicas.

Las crónicas fueron el género literario más prolífico en aquella época. Por tratarse de textos testimoniales escritos en prosa, que buscaban celebrar la hazaña conquistadora, estos relatos permiten conocer de primera fuente cómo fueron los procesos de descubrimiento, conquista y evangelización de nuestro territorio. Además, por tener un estilo descriptivo y directo, registran en detalle la geografía, la flora y la fauna de los lugares conquistados. Algunos también hacen referencia a los nativos americanos.

Son textos fundamentalmente históricos, de los que, más que su valor literario, se rescata el testimonio y la exactitud en la narración de los hechos que la componen. Por lo general, estos escritos justifican la Conquista de América, tanto en el plano político como en el espiritual. Sin embargo, algunas de las crónicas escritas por frailes o misioneros denuncian el maltrato al que fueron sometidos los indígenas.

Arciniegas, G., Arango, M., Sánchez, M., Plazas, A., Rozo, L. (2010). Hipertextos 8. Bogotá: Voluntad.

Son textos fundamentalmente históricos, de los que, más que su valor literario, se rescata el testimonio y la exactitud en la narración de los hechos que la componen.

Lee de nuevo la Crónica "El Nuevo Mundo" ¿estás de acuerdo con la definición que se presenta en el segmento anterior?

¿Por	qué sí o	porqué no?	
------	----------	------------	--

Durante las etapas del descubrimiento y la conquista, la crónica pasó por tres momentos:

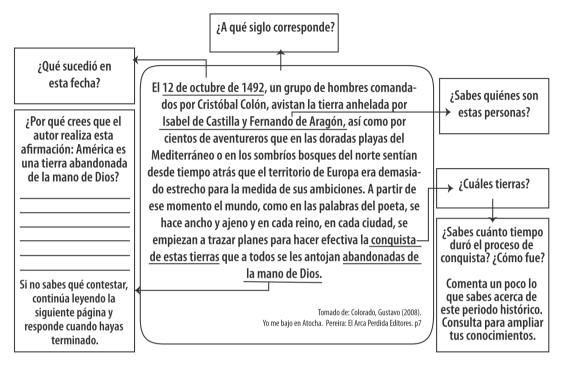
Primer momento: Los navegantes que llegan al Nuevo Mundo describen sus experiencias de forma natural y espontánea. En algunos casos la espontaneidad es reemplazada por citas tomadas de la Antigüedad clásica.

Segundo momento: Aparece la figura del historiador eclesiástico, un misionero que, además de informar a su orden, asume una posición crítica frente al comportamiento del Conquistador español con respecto a los nativos americanos y su cultura.

Tercer momento: Tanto indios como mestizos empiezan a escribir crónicas sobre sus culturas y los hábitos de sus pueblos. En este grupo se incluyen también las historias generales de las Indias, en las que pretenden dar una visión totalizadora del nuevo continente.

Luego de leer atentamente la información anterior, contesta:				
1- ¿En qué fecha ocurrió el d	descubrimiento de América?			
generó en ellos reacciones mayor de los repudios".	ristadores, soldados y misioner s que iban desde el deslumbram Escribe tres cosas que los españ ón y tres que les causaron repudio	tiento y la fascinación hasta el foles encontraron en América y		
2- Los españoles se maravill	aron ante	encontradas en América.		
3- Los españoles sintieron r	epulsión por	encontradas en América.		
político como en el espiritu	na justificación de la Conquista nal, es decir, se explica el porque desde el gobierno como desde la	é era necesario conquistar a los		
5- La iglesia católica debía e6- Identifica el momento de	gobernados por la corona españo evangelizar a los indígenas y conv la crónica al que pertenece cada os aspectos que se pueden encont	vertirlos al cristianismo porque uno de los siguientes cronistas,		
Fray Pedro Simón	Cristóbal Colón	_ Titu CusiYupanqui		
En la que lleves de este uni	dad te has podido enterar de la f	orma como se dio el proceso de		

En lo que llevas de esta unidad te has podido enterar de la forma como se dio el proceso de descubrimiento y conquista. Redacta un texto con cuatro párrafos en el que describas el mundo Americano antes de la llegada de los españoles, cómo se dio el encuentro entre europeos y americanos, incluye información sobre la forma como estos dos hechos históricos se reflejan en la literatura de cada época. Si requieres más información puedes consultarla en internet o en la biblioteca. Guíate con el siguiente esquema:



AMÉRICA: ANTES Y DESPUÉS DE 1492

Párrafo 1 - El mundo amerindio

Antes de la llegada de los españoles a América, diversas tribus indígenas habitaban nuestro territorio. Estas comunidades se caracterizaban por.....

Párrafo 2 - Mitos y leyendas de los pueblos indígenas

Todas estas costumbres se explicaban a través de los mitos y las leyendas. Los indígenas transmitían estas historias de generación en generación porque...... Se conocen mitos como....

Párrafo 3 - Llegada de los europeos

Pero en Cristóbal Colón llegó a América y en ese momento.... Los indígenas.... mientras que los españoles.....

Párrafo 4 - Crónicas del encuentro entre dos mudos

Los europeos relatan sus experiencias en el Nuevo Mundo a través de...

¿Y LA CRÓNICA URBANA?

Mitos y leyendas Crónicas de Indias Colonia Crónicas Urbanas

- Mundo amerindio.
- Tradición oral.
- Reflejan y explican las tradiciones del pueblo indígena.
- Creadas por indígenas.
- Siglos XV y XVI.
- Escritas en prosa.
- Describen el Nuevo Mundo y los procesos de descubrimiento y conquista.
- Escritas por conquistadores, sacerdotes y mestizos.
- Siglos XVII y XVIII.Escritas en prosa.
- Describen la vida en las ciudades colonizadas por los españoles.
- Escritas por mestizos y criollos.
- Actualidad.
 - Escritas en prosa.
 - Relatan hechos sociales.
 - Escritas por periodistas.

Para entender mejor el concepto de crónica urbana, que es el que necesitarás para tu producción escrita, te invitamos a leer el siguiente fragmento de un conversatorio con Gustavo Colorado Grisales. Él es un periodista pereirano que ha escrito varios libros de crónicas donde cuenta la realidad de su ciudad.

A continuación te presentamos un fragmento de esta conferencia.

"La crónica es un híbrido entre la literatura y el periodismo. Tiene de literatura el hecho de que es un relato a través del cual un autor recrea un determinado acontecimiento con sus protagonistas; eso lo hace la ficción también, eso lo hacen los autores de cuentos, de novelas. Y entonces ¿cuál es la diferencia?, la diferencia está en que la crónica no es una ficción; la crónica es sobre un acontecimiento real con personajes reales que es contado por un autor utilizando la herramienta esencial de la literatura que es el lenguaje. Por eso decimos que es un punto donde la literatura y el periodismo se encuentran, pero el elemento fundamental es el pacto que hacen el autor de la crónica y el lector en el sentido de que mientras lo que le estoy contando en un cuento o en una novela lo estoy inventando (al menos en parte), en el caso de la crónica estamos relatando un hecho real; en la crónica no estoy inventando nada, estoy haciendo uso del lenguaje literario para contar una historia".

"Ahora, ¿qué se deriva de una crónica? Si yo tomo las crónicas escritas por los cronistas de indias o por los cronistas del siglo XX, ¿qué obtengo de allí? Primero: conocimiento de mí mismo, como individuo y como parte de una sociedad y en esa medida entonces también obtengo conocimiento de una sociedad. Cuando los cronistas de la Pereira de comienzos del siglo XX e incluso de finales del siglo XIX nos cuentan en sus textos cómo se estaba transformando la sociedad en ese momento, estaban llegando los primeros automóviles o la televisión o los computadores, nos sirve para tener memoria de esos acontecimientos y entender nuestros orígenes. Lo que es normal para nosotros: el celular, el internet, fue toda una novedad y cambió la vida de la gente. Cuando uno cuenta esas cosas está ayudando a entender sus efectos en nosotros y en la sociedad".

"Pero hay otro elemento que aporta la crónica, y es el disfrute, el goce estético; me refiero a que una crónica tiene que estar bien escrita para que el lector pueda disfrutar el libro que tiene en sus manos. Y hay otro muy importante también, y es el componente político; cuando a nosotros nos hablan de política nos imaginamos a un señor prometiendo salud y empleo para todos los colombianos; pero la política no es eso, política significa participar de manera autónoma en las acciones que implica la sociedad donde yo vivo, y al escribir una crónica estoy actuando como sujeto político".

"La crónica se fundamenta entonces sobre tres elementos: el conocimiento de uno mismo, el goce estético y la decisión política".

Gustavo Colorado. Conferencia "Yo me bajo en Atocha" Comfamiliar Risaralda, 2008

Con base en la lectura del texto anterior, responde:

 Escribe qué toma la c 	rónica de la literatura	a y qué toma del periodismo
De la literatura toma		
Y del periodismo toma		

- 2- ¿Qué tipo de acontecimientos se pueden relatar en una crónica? Escribe ejemplos concretos.
- 3- Recuerda los tres aspectos sobre los cuales se fundamenta la crónica. Explícalos brevemente con tus palabras:

LAS ESQUINAS DESNUDAS O LA CRÓNICA COMO REINVENCIÓN DE LA CIUDAD

Despuntando el año 2008, los habitantes de Pereira nos despertamos con la noticia del incendio de dos caseríos construidos con plásticos y esterilla, bautizados por sus fundadores con nombres tan bucólicos como "La Laguna" y "La Florida". Por eso mismo, al principio muchos pensaron que el incendio estaba localizado en el Parque de los Nevados, hasta que un periodista complementó la noticia: los ranchos pertenecían a la comuna de Boston y estaban habitados por familias provenientes del Chocó ¿Cómo? ¿Hay negros en Pereira? Gritaron, entre sorprendidos y asustados, varios expertos de esos que creen que el mundo cabe en la pantalla del computador, ignorantes de que las llamas estaban sacando a la luz uno de los muchos rostros que al entretejerse nos revelan las múltiples facetas de una ciudad, que como todas, está lejos de ser el territorio uniforme y sin fisuras soñado por quienes conciben el mundo como un gigantesco mercado en el que la gente tiene que limitarse a consumir y desechar, dependiendo de cómo le vaya en el paseo, olvidando de paso un pequeño detalle: que mientras existen, las personas van construyendo lenguajes, códigos, mitos y símbolos que le dan sentido a la existencia y por eso mismo le permiten afirmarse en el mundo y comunicarse con los otros. Tal vez por eso, y a lo mejor sin ser consciente de ello, una semana después del incendio, un anónimo cronista decidió contar la historia de "Los Calimenios". Justicia universal, llaman algunos a eso.

Con su gesto, el autor de la crónica le dio un contexto distinto a la historia de una comunidad expulsada de sus campos por una de las hordas de bárbaros que van por la tierra desplazando, masacrando, despojando y empujando hacia la periferia de las ciudades a legiones enteras de seres humanos, que en su intento por hacerse a un sitio en esos lugares que se les antojan una tierra de promisión, van dejando su huella mientras tratan de reconstruir los lazos de solidaridad que un día les permitieron saberse parte de un destino común.

Algunas de esas personas, las que hacen música y las que perdieron sus ranchos, se reúnen en una esquina de la calle 17 con carrera 16 de Pereira, en un sitio conocido como "La gran esquina del chontaduro". Allí escuchan canciones de la orquesta Guayacán o de Joe Arroyo, amenizadas con aguardiente Blanco del Valle,

mientras evocan los atardeceres rumorosos del río Atrato. A veces, cuando tienen alguna conquista femenina entre manos, se hacen servir una porción doble de jugo de chontaduro afrodisíaco, cuya fórmula secreta está rodeada de tantas precauciones como las establecidas por Coca-cola para su producto estrella. En medio de la euforia producida por la música y el aguardiente, <u>uno de ellos cuenta</u> que hace una semana, a una cuadra de allí fueron abaleados tres indigentes por un grupo de jóvenes que viajaban a bordo de una camioneta último modelo. <u>La noticia nunca trascendió a las páginas de los periódicos locales</u>, ni siquiera a las de aquellos que han encontrado en la ascendente oleada de violencia que nos agobia el mercado perfecto para satisfacer sus apetitos, mediante la exacerbación del placer morboso que algunos experimentan frente al espectáculo de la desgracia aiena.

Estas esquinas donde pueden coincidir la maravilla y el horror son el escenario natural del cronista, como bien lo demuestra Rubén Blades en esa obra maestra del periodismo narrativo titulada "Pedro Navajas". De su capacidad para aproximarse a ellas y desnudarlas sin violentarlas dependerán los alcances de su propuesta que, no sobra insistir en ello, tendrá que encontrar el justo equilibrio entre lo estético, lo ético y lo político, si quiere contribuir de veras e esa reinvención de la ciudad y de la realidad toda que se antoja indispensable para comprenderla y, por lo tanto, para amarla mejor.

4- ¿Podrías explicar por qué están subrayadas algunas frases en el texto? ¿Cuál es su importancia?

Recuerda que el objetivo de esta unidad es que tú escribas una crónica urbana. Ya te hemos dado algunas herramientas para que conozcas de dónde proviene una crónica y cuáles son sus características. Pero tu labor apenas empieza, te has convertido en cronista y por eso necesitas reconocer algunas de las cualidades que necesitas.

Observa con atención las siguientes imágenes y escribe una opinión sobre el trabajo del periodista en la sociedad.

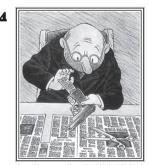


http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~0 4000134/gaviota/images/periodismoindependiente inc



http://avcomics.files.wordpress.com/2009/09/mafal





http://www.annalisamelandri.it/public/periodista.jpg

PLAN LECTOR

Hemos transitado un poco por las historias de Gustavo Colorado, un escritor que nos interesa especialmente porque es un cronista de la realidad más cercana a nosotros, narra sobre nuestra ciudad e incluso podemos conocerlo y conversar con él.

Gustavo es profesor de la Universidad Católica Popular del Risaralda y director del Área Cultural de Comfamiliar Risaralda. Es autor de diversos libros de crónicas titulados: Un altar para la desmemoria (1994), Rosas para rubias de neón (1997), No disparen, soy sólo el cronista (1999) y Besos como balas (2004).

Otros autores de crónica colombiana que te recomendamos:

Germán Santamaría (Líbano, Colombia, 1950). Es uno de los más reconocidos periodistas y narradores colombianos. Ganador de premios nacionales e internacionales de periodismo y literatura, su novela No morirás fue galardonada como la mejor novela latinoamericana de 1993. También son importantes sus libros de relatos Colombia y otras sangres y Morir último Daniel Samper Pizano (Bogotá, 8 de junio de 1945) es un cuentista, columnista y novelista colombiano, colaborador de varios medios de comunicación escritos y series de televisión. Es herman del ex presidente Ernesto Samper Pizano y padre de Daniel Samper Ospina.

Gabriel García Márquez (Aracataca, Colombia, 1928). Aunque es reconocido por sus novelas, publicó también libros de crónicas, guiones cinematográficos y varios volúmenes de recopilación de sus artículos periodísticos.

Con tu profesor puedes escoger muchos otros más.

PREPÁRATE PARA LEER

Te recomendamos leer las siguientes crónicas del libro Zoológico Colombia de José Castaño: ... Lázaro

La desenterradora

Además, lee la crónica de Germán Santamaría, titulada La niña que agoniza en el barro. La puedes encontrar en: http://ultimominutoreportajes.blogspot.com.co/2008/12/la-nia-que-agoniza-en-el-fango.html

1- Mira el video sobre la tragedia de Armero que puedes encontrar en la siguiente dirección, para que conozcas los hechos sucedidos.

http://www.youtube.com/watch?v=AuvdCZoZnBk

- 2- Consulta:
- A) Algunos de los problemas que tienen las cárceles en el país.
- B) ¿Qué son las minas antipersonas? ¿A quiénes afectan?
- C) ¿Quién es el personaje bíblico *Lázaro*?

Recuerda que Gustavo Colorado nos hablaba de la función política de la crónica: el escritor contempla la realidad, se sorprende ante ella y toma partido; además, escribe exponiendo su propio punto de vista. Todas las crónicas que has leído plantean una crítica a la sociedad. Identificala y escríbela en el siguiente esquema:

CRÓNICA	CRÍTICA QUE REALIZA A LA SOCIEDAD
La niña que agoniza en el barro	
La cárcel al desnudo	
El cumpleaños de Alejandro	
Lázaro	
La desenterradora	

AQUÍ PASABA A PIE POR ESTAS CALLES

Gustavo Colorado Grisales

Besos como balas: v otras crónicas de la zona oscura.

Editorial: Bogotá: Intermedio Editores, 2007.

En esta crónica de Gustavo Colorado se encuentran algunas herramientas literarias que te ayudarán en la escritura de tu crónica urbana:

"Señoraaaas y señoreeees, caaaaballeros y señooooritas, niñoooos y niñaaaas, me perdona si vengo a quitarles unos minutos de su agradable tiempo. Yo sólo vengo a ofrecerles estas ricas y deliciosas frunas; estas ricas y deliciosas frunas que solo tienen un valooor de cien pesitos. Cien pesitos que no empobrecen ni enriquecen a nadie; cien pesitos que usted se gasta en un cigarrillo. Ahora vamos a ver a la persona de buen corazón que no le duela meterse la mano al bolsillo y colaborarme pa'yo poder llevar panelita a la casa. A las personas que me colaboren que Dios las bendiga y a las que no, que también la virgen las acompañe..."

En el párrafo anterior, por ejemplo, puedes encontrar:

Usa comillas y da la voz al personaje, copiando textualmente su forma particular de hablar:

Hace referencia a productos característicos de una comunidad (frunas).

El uso de expresiones incompletas en el habla remiten a un personaje poco culto (pa'yo). Creencias y expresiones particulares de los colombianos (llevar panelita a la casa).

Uso de metáforas

- Edward es ya un veterano de muchas guerras
- Tentáculos siniestros de esa criatura de pesadilla que se llama Historia de Colombia
- Desgranar su historia
- Gestos de solidaridad que florecen

Dialecto

- Jornaliaba y nosotras lo ayudábamos por los laítos.
- "Ahora sí hijueputas, malparidos, les vamos a cobrar por andar ayudándole a los bandoleros"

Dichos populares

"Yo que estaba más tragada que media de montañero"

Intercala la voz del narrador y del personaje

Fabiola... parte con sus dientes cariados cuatro pedacitos de manzana y los reparte entre los cuatro niños que divierten a los transeúntes con su algarabía. "Así fue como llegamos a Apartadó en junio del ochenta y ocho donde Milton se rebuscaba negociando a veces con pescao...

Lugares comunes, los comparten el lector y el personaje

- Aguaditas (Tolima)
- Fotografía del Deportivo Pereira
- Esquina de la quince con once
- Bolsa de jabón Fab
- Aguardiente Tapa Roja
- Chiclets Adams

Realidad social

- Colaborar con la guerrilla.
- Recoger con sus propias manos los pedazos del cuerpo del hombre que amó.
- Empezaron a matar gente que en la vida lo único que había hecho era trabajar como burros.
- Nos metimos en el negocio porque no había otra salida para asegurarle un futuro a la familia.
- fragmentos de una historia que es la misma de tantos en el país.
- problemas de los cocaleros en el Putumayo y el Caquetá

Crítica social

- "Uno se lo vendía, sin preguntar quién era el comprador, o si no ¿pa´qué era que trabajábamos pues?"
- El asunto es que los gringos son los que mandan y el gobierno el que obedece y ahora salieron con el cuento chimbo de que dizque los cultivadores son guerrilleros, ¡pura paja pa' embolatar a la gente!
- El gobierno le negaba créditos a unos tipos que ni siquiera tenían títulos de propiedad, a pesar de que tenían testigos pa' demostrar que habían trabajado como animales.

Intertexto

- No todo lo que brilla es Coca.
- Nadie es eterno en el mundo

En la poesía encontramos también referencias a la vida de la ciudad. El poema de Ernesto Cardenal contiene un intertexto con la crónica de Gustavo Colorado Aquí pasaba a pie por estas calles. Léelo y escribe por qué crees que Gustavo tomó una parte de este poema para su crónica.

Aquí pasaba a pie por estas calles

Aquí pasaba a pie por estas calles, sin empleo ni puesto y sin un peso. Sólo poetas, putas y picados conocieron sus versos.

Nunca estuvo en el extranjero. Estuvo preso. Ahora está muerto. No tiene ningún monumento...

Perc

recordadle cuando tengáis puentes de concreto, grandes turbinas, tractores, plateados graneros, buenos gobiernos.

Porque él purificó en sus poemas el lenguaje de su pueblo, en el que un día se escribirán los tratados de comercio, la Constitución, las cartas de amor, y los decretos.

Ernesto Cardenal

Ya te has dado una idea de lo que es una crónica urbana y sus características, así que puedes empezar a preparar tu trabajo final: ESCRIBIR UNA CRÓNICA URBANA.

Para ello sigue las instrucciones:

RECUERDA!

- * La crónica es un texto narrativo que cuenta hechos reales.
- La crónica se encuentra a medio camino entre la literatura (usa un lenguaje literario) y el periodismo (narra hechos reales y cuenta problemas sociales teniendo en cuenta la visión de las víctimas).
- * Los lugares en los que se desarrollan los hechos son característicos de la ciudad: bares, plazas de mercado, esquinas, buses.
- * Los personajes son reales y cuentan los acontecimientos problemáticos de su vida, una realidad que es la de muchos otros.
- * El cronista escribe desde la sorpresa.

ESCRIBIR UNA CRÓNICA URBANA Primer paso

El oficio de escribir requiere un trabajo cuidadoso, por eso no podemos hacer todo al mismo tiempo. Empezaremos por elegir el personaje e identificar el problema.

1. Piensa en una persona de tu comunidad (edificio, barrio, ciudad, colegio, etc.) que pueda ser personaje de una crónica urbana. Recuerde que se trata de rescatar o revelar una historia en medio de la normalidad cotidiana de la ciudad. Esa persona será el protagonista de la historia.

El personaje central de mi crónica es:	
Lo conozco porque	
2. Identifica el problema social que esa persona representa.	
El problema social que ella representa es:	
3. Consulta información sobre el tema para conocerlo a fondo.	
Consulté información sobre el problema de	_ en la sociedad y

CONVERSA CON TU PERSONAJE

- « Hacerle un seguimiento o acompañamiento al personaje (escógelo bien, para que no represente ningún peligro)
- * Conversa con tu personaje para que te cuente sus experiencias respecto a lo que te interesa destacar (un oficio, una situación social o un fenómeno cultural)

FIGURAS LITERARIAS

Una crónica urbana puede contarse también desde otros lenguajes: el audiovisual, a manera de documental, el musical, el lírico y el fotográfico.

Busca una crónica urbana en video, por ejemplo esta sobre los Biciharlistas: https://www.youtube.com/watch?v=y0sAwnsw83w

- 1. ¿Quién cuenta la historia?
- 2. ¿Cuál es el problema social que este personaje representa?
- 3. ¿Qué crítica realiza este personaje a la sociedad?
- 4. ¿Qué lugares de la ciudad identifica?

Muchos artistas se han referido en sus producciones musicales a los problemas sociales; por ejemplo, Mercedes Sosa y Calle 13 han realizado una canción llamada *Hay un niño en la calle*. Allí combinan la música con el lenguaje literario para que el mundo no se olvide de la existencia de los niños que sobreviven en las calles de la ciudad. Escucha la canción y presta atención a las figuras literarias que se emplean. Reescribe con tus palabras las oraciones subrayadas.

CANCIÓN PARA UN NIÑO EN LA CALLE (CON RENE PÉREZ - CALLE 13) Mercedes Sosa

A esta hora exactamente, hay un niño en la calle ¡Hay un niño en la calle!
Es honra de los hombres proteger lo que crece, ¿A quién se refiere? cuidar que no haya infancia dispersa por las calles, evitar que naufrague su corazón de barco, Es decir, los hombres deben evitar que su increíble aventura de pan y chocolate poniéndole una estrella en el sitio del hambre. ¿Cuál es el sitio del hambre? ¿Qué simboliza la estrella?
De otro modo es inútil, de otro modo es absurdo ensayar en la tierra la alegría y el canto, porque de nada vale si hay un niño en la calle.
Todo lo tóxico de mi país a mí me entra por la nariz. ¿Qué es eso tóxico que le entra por la nariz? Lavo auto, limpio zapato, huelo pega y también huelo paco Robo billeteras pero soy buena gente, soy una sonrisa sin dientes. Lluvia sin techo, uña con tierra, soy lo que sobró de la guerra Un estómago vacío, soy un golpe en la rodilla que se cura con el frío. ¿Qué quiere decir el cantante cuando se refiere al niño de la calle con las siguientes
expresiones?: - Sonrisa sin dientes: - Lluvia sin techo: - Uña con tierra: - Lo que sobró de la guerra: - Estómago vacío:
El mejor guía turístico del arrabal por tres pesos te paseo por la capital No necesito visa para volar por el <u>redondel</u> porque yo juego con aviones de papel ¿Qué es el redondel? Arroz con piedra, mango con vino y lo que falta me lo imagino ¿Qué otras cosas debe imaginar?

No debe andar el mundo con el amor descalzo Es decir, en el mundo se requiere					
enarbolando un diario como un ala en la mano					
trepándose a los trenes, canjeándonos la risa,					
golpeándonos el pecho con un ala cansada.					
No debe andar la vida, recién nacida, a precio, la niñez arriesgada a una estrecha ganancia					
En este fragmento el autor se refiere a los niños que deben					
porque entonces las manos son inútiles fardos					
y el corazón, apenas, una mala palabra, es decir					
Cuando cae la noche duermo despierto, un ojo cerrado y el otro abierto					
Por si <u>los tigres me escupen un balazo mi vida es como un circo</u> pero sin payaso <i>Un niño en la calle corre muchos peligros, como:</i>					
Voy caminando por la zanja haciendo malabares con cinco naranjas					
Pidiendo plata a todos los que pueda en una bicicleta en una sola rueda					
Soy oxígeno para este continente, soy lo que descuidó el presidente					
No te asustes si tengo mal aliento, si me ves sin camisa con las tetillas al viento					
Yo soy un elemento más del paisaje los residuos de la calle son mi camuflaje					
como algo que existe que parece de mentira, algo sin vida pero que respira					
En este fragmento el autor realiza una crítica a la sociedad, ¿qué tipo de crítica?					
Pobre del que ha olvidado que hay un niño en la calle,					
que hay millones de niños que viven en la calle					
y multitud de niños que crecen en la calle.					
Yo los veo apretando su corazón pequeño,					
mirándonos a todas con fábula en los ojos.					
La fábula es el símbolo de					
<u>Un relámpago trunco les cruza la mirada,</u>					
El relámpago es el símbolo de					
porque nadie protege esa vida que crece					
y el amor se ha perdido, como un niño en la calle.					
¿Reconoces esta figura literaria? ¿Cuál es? ¿por qué?					
Oye: a esta hora exactamente hay un niño en la calle					
Hay un niño en la calle					
Con la palabra "oye", el autor pretende					

ESCRIBIR UNA CRÓNICA URBANA Segundo paso

1. Ya has escogido a la persona que protagonizará tu crónica urbana y tienes conocimientos del problema social que representa. Escribe algunas descripciones o situaciones que vas a relatar y luego conviértelas en lenguaje literario utilizando metáforas, símiles o expresiones poéticas:

Descripción del personaje:	
Lenguaje corriente:	
Lenguaje literario:	
Descripción del problema:	
Lenguaje corriente:	
Lenguaje literario:	

- 2. Recuerda que en las crónicas de Gustavo Colorado encontramos varios intertextos, o fragmentos tomados de otros textos. Has memoria y compara el tema de tu crónica con el de canciones, poemas, novelas, cuentos, fábulas o cualquier otra expresión literaria que conozcas. Anótalas acá para que luego las incluyas en tu crónica.
- 3. Recuerda también que en las crónicas leídas en las páginas anteriores, en la video crónica y en la canción *Hay un niño en la calle*, los autores realizaban críticas a la sociedad planteando su visión del problema. Escribe en las siguientes líneas una crítica que le hagas al problema social que vive el personaje de tu crónica. ¿Por qué las personas tienen ese tipo de problemas?

EVITA utilizar expresiones como "yo creo" o "a mí me parece", esto le resta credibilidad y realismo al relato. Puedes sustentar tus ideas con base en la información de periódicos o de internet. Recuerda la crónica de *La desenterradora*:

"A veces, los paramilitares cortaban y desangraban a sus víctimas solo para ahorrar munición. Eso está probado. Un paramilitar preso en la cárcel La Picota de Bogotá negoció una reducción de su pena informando la ubicación de una fosa con ocho campesinos a los que machetearon porque su jefe calculó que las balas podían hacerles falta. La Fiscalía al fin sabe que los gritos de los sentenciados, sus aullidos de súplica, de infinito dolor, también era un método de poder con el que el ejército paramilitar se aseguraba de horrorizar a los que dejaba vivos. ¿Puede la crueldad evolucionar más?, ¿acaso un cerebro puede perfeccionar esa idea de aniquilar ahorrándose pertrechos? Sí, en Colombia sí".

Castaño, J. (2008). Zoológico Colombia. Bogotá: Panamericana.

VARIEDADES SOCIALES DE LA LENGUA

Cuando hablaste con el personaje de tu crónica, habrás notado que utiliza formas particulares de expresarse. Observa estos fragmentos de crónicas escritas por tus compañeros:

- * "Vea chino, yo me tiré la vida por güevón, por comerle cuento a los amigos"
- "Tanto tiempo ellos solos, y como está la calle de insegura, con tanto vicio y tanto malandro por ahí, no quiero que mis hijos vayan a coger malas mañas por estar solos".
- "Usted no puede ser más tarupido que tapado, ¡Obvio! No crea que usted va allá a que le den cafecito y lo traten como su hijo, ¡no!, ¡despierte!, usted va allá a proteger la vida de los demás."

¿Podrías decir qué edad tiene cada uno de los personajes de los fragmentos anteriores? ¿Puedes inferir otras características: género, profesión, lugar en la familia?

A la hora de hablar del estudio del lenguaje, es muy importante reconocer la existencia del *lenguaje*, la *lengua* y el *habla*.

Podemos entender el **lenguaje** como la capacidad para establecer comunicación mediante signos, ya sean orales, escritos, gráficos, sonoros, etc. De esta manera, el lenguaje presenta muchísimas manifestaciones distintas en las diversas comunidades que existen en nuestro planeta. Estas manifestaciones son lo que conocemos por lenguas o idiomas, como el español, el inglés, el francés o el alemán. No sería correcto hablar, por tanto, de "lenguaje español" o de "lenguaje francés".

Por otro lado, la **lengua** es, como hemos dicho, un sistema de signos que los hablantes aprenden y retienen en su memoria. Es un código que conoce cada hablante, y que utiliza cada vez que lo necesita (que suele ser muy a menudo). Este código es muy importante para el normal desarrollo de la comunicación entre las personas, pues el hecho de que todos los hablantes de una lengua lo conozcan es lo que hace que se puedan comunicar entre sí.

El **habla** se refiere a la materialización o recreación momentánea de la lengua en cada miembro de la comunidad. Es un acto individual y voluntario en el que a través de la fonación y la escritura, el hablante utiliza la lengua para comunicarse. Son las diversas manifestaciones de habla las que hacen evolucionar a la lengua.

http://lengua.laguia2000.com/general/los-conceptos-de-lenguaje-lengua-y-habla http://es.wikipedia.org/wiki/Lenguaje http://es.wikipedia.org/wiki/Torre de Babel

Las particularidades en la forma de hablar que has notado en el personaje de tu crónica pertenecen al nivel del *habla*, cada persona utiliza su lengua de una manera particular según su forma de pensar, el estrato social al que pertenece, la edad que tiene, etc. Veamos algunas de esas variedades.

VARIEDAD DIACRÓNICA

Dia (a través de) - Cronos (tiempo)

ELTIEMPO.COM / ARCHIVO

Cementerio para palabras agonizantes

José Navia EL TIEMPO, Domingo 24 de junio de 2001

Tarugo, ponga el aguamanil cerca del alféizar para que lo vea ese gandul esmirriado que siempre anda vuelto un cochambre y así viene a darme ósculos y a hacerme carantoñas...

Que... qué...?, exclamaría seguramente un quinceañero si oyera por primera vez este pequeño sermón, conformado por palabras que agonizan con el paso del tiempo, el cambio de costumbres y la desaparición de los objetos que les dieron origen.

Los niños del nuevo milenio, por ejemplo, que crecen embutidos en edificios de apartamentos o hipnotizados por los videojuegos, difícilmente podrán jugar en un zaguán. A los panaderos, la crisis ya no les permite dar vendaje y la antigua juerga se ha transformado en una rumba refull.

Para que esas palabras no fallezcan sin pena ni gloria, el historiador y antropólogo de la Universidad de los Andes, Germán Ferro, se ha propuesto elaborar lo que él llama *Breve diccionario de palabras que están muriendo*.

El trabajo está prácticamente en su fase final. Hasta ahora ha coleccionado 131 vocablos, casi todos del altiplano cundiboyacense. Son palabras castizas. Este diccionario, que semeja una partida de defunción, no admite regionalismos, galicismos y anglicismos.

Tampoco son palabras extraídas de libros y diccionarios. "Es la exploración de una comunidad hablante durante tres generaciones", explica Ferro. Inicialmente buscó palabras usadas por personas de 70 años y las confrontó con cuarentonas y veinteañeras.

Algunas palabras le llegaban por Internet. Otras arribaron a su libreta a la una o dos de la mañana, aportadas por amigos que lo despertaban para dictársela por teléfono y las más emocionantes fueron las recolectadas en reuniones, hasta la madrugada, con amigos que, en ocasiones, terminaron llorando porque cachirula, chorote, chambergo, cuja o gaznápiro, le trajeron a la memoria los antepasados también fallecidos.

Ferro afirma que le diccionario tiene un carácter relativo, pues palabras que dejaron de existir en una región, pueden estar muy vivas en otras, sobre todo en zonas rurales o entre personas que proceden de ellas.

Aunque considera que el Breve Diccionario está próximo a cerrarse, todavía recibe y somete a valoración las palabras que le quieran regalar en la dirección electrónica: gferro@uniandes.edu.co.

Aunque algunas de las palabras recogidas, no han desaparecido como tales, su contenido ha cambiado. Los jóvenes de ciertos estratos sociales cargan con un sentido peyorativo a guisa (empleada doméstica), muy distinto del a manera de, que usaban los abuelos.

Estas palabras, concluye Ferro, tienen la fuerza y la potencia para evocar otros escenarios, el mundo doméstico y familiar, regiones... recuerdan a abuelos. Son palabras que desaparecen por cambios tecnológicos, nuevo ideales y el papel de la mujer. Cambian los valores de la sociedad y las palabras ya no responden a los nuevos intereses de la sociedad contemporánea.

Insultos otrora tan serios como zoquete, majadero, muérgano, gandul, mentecato, chisgarabís y tarugo suenan inocentes ante los nombres de enfermedades venéreas, catapultados como insultos de grueso calibre por las películas y los libros de sicarios.

La siguiente es una muestra del breve diccionario de los tiempos idos.

Aguamanil. (Del latín aguamanile). m. Jarro con pico para echar agua en un recipiente para lavarse las manos.

Alféizar. (De origen incierto, quizás del árabe al-fesha, el espacio vacío). m. Corte del muro

alrededor de una puerta o ventana.

Asueto. (Del latín féstum assuétum). m. Temporada corta de vacación. Día o tarde de descanso que se da, especialmente a los estudiantes: Dios mio! Qué vamos a hacer con estos niños en asueto!.

Carantoñas. f. fam. Halagos y caricias que se hacen a alguien para conseguir de él alguna cosa: Por más carantoñas que me haga, no podrá salir a la calle.

Cochambre. (De cocho, puerco). f. fam. Suciedad, basura. Conjunto de cosas viejas, rotas y sucias.

Chacota. f. Burla que promueve un suceso o la presencia, actuación o palabras de alguien. Broma, chanza. Bulla y alegría con que se celebra alguna cosa. No me hagan chacota.

Esmirriado. adj. fam. Raquítico, muy delgado, consumido, extenuado, sin lozanía.

Gandul. (Del árabe gandur, fatuo, ganapán). adj. fam. Holgazán, perezoso, inútil.

Guisa. (Del alemán wloc. adv. A modo, de tal suerte, en tal manera: Lo dijo a guisa de ejemplo.

Obolo. (Del latín obolus, y este del griego m. Antigua moneda griega. fig. Exigua cantidad de dinero con el que se contribuye a una causa. Pequeña limosna.

Palangana. (De origen incierto, quizá del prerromano pala, pepita de oro). f. Recipiente redondo de hierro, de porcelana o de loza utilizado para lavarse.

Pite. (Del quechua piti, cosa pequeña). m. Gota, porción o cantidad mínima. Se aplica en especial a los niños pequeños.

Sopapo. (De so, del latín sub, debajo de, y papo). m. Golpe dado en la cara con los dedos o con el dorso de la mano.

Sorrostricar. (Derivada de sorrostrada, de so y rostro, insolencia, descaro). Decir oprobios, echar en cara cosas que den pesadumbre. No me sorrostrique más ese tema!.

Tarugo. (Palabra con parientes en lenguas romances y célticas, con el grupo tm. Trozo de madera o pan, generalmente grueso y corto. Zoquete. Ese muchacho se atarugó de chocolates.

Vendaje. (De venda, del latín vendita). m. Ñapa, yapa, adehala, encime. Pan de más que se da al cliente como un reconocimiento por su compra.

Zoquete. (Del árabe suqat, desecho, objeto sin valor). m. fig. y fam. Torpe, lento para entender, mentecato.

Imagina una conversación entre un abuelo y su nieto. Escríbela y represéntala.

VARIEDAD DIATÓPICA

Dia (a través de) - Topos (lugar)

El idioma español es la lengua oficial de Colombia y de varios países de América. Pero en Colombia, según estimaciones, se hablan aproximadamente 11 dialectos del castellano que le dan lugar a algunas particularidades.

Dialecto paisa o antioqueño

Este es el español del Departamento de Antioquia y de la zona típicamente cafetera, poblada por gentes originarias de la región paisa: Medellín, Risaralda, Quindío y Caldas. El español de esta zona de Colombia tiene su base en el castellano del norte de España ya que buena parte de sus primeros colonos procedían de Asturias, Cantabria y el País Vasco. Por esta base española

el paisa destaca a oídos de otros hispanoamericanos por su /s/ cóncava, articulada con la punta de lengua en la zona alveolar (detrás de los dientes). El voseo (vos sos, querés, hablás) es típico del dialecto paisa y es plenamente aceptado por los hablantes cultos al contrario de lo que sucede en otras partes del país.

Dialecto bogotano o rolo

Hablar de un dialecto meramente bogotano es difícil en estos tiempos; es en Bogotá donde confluyen todas las diferentes culturas del país. Sin embargo, todavía se encuentran rasgos característicos del rolo o del cachaco antiguo, habla que manifiesta una notable semejanza con el español de Castilla (España). Esta semejanza se observa en la articulación plena de la -s postvocálica sin la tendencia a la aspiración o elisión de los dialectos costeños del caribe. También es típico de Bogotá, como de todo el interior de Colombia, la -n final alveolar como en Castilla, la no confusión ni trueque de -l y -r. En los hablantes de más edad aún se oye la distinción entre el fonema palatal lateral de "pollo" y la semiconsonante de "poyo", aunque el yeísmo se ha extendido hoy entre casi todos los hablantes de la capital, incluso entre los hablantes más cultos. Existe cierta tendencia, común a buena parte de Colombia, a usar usted en vez de tú entre familiares y amigos, aunque los hablantes cultos suelen usar tú y usted según la norma panhispánica.

Dialecto costeño

El habla costeña de la Región Caribe de Colombia pertenece a los dialectos españoles de base meridional o atlántica, con rasgos afines al español de Andalucía y Canarias y al resto de dialectos caribeños. Este español atlántico, más o menos extendido por las zonas bajas de América, presenta la debilitación de las consonantes finales: la -s preconsonántica se realiza aspirada [h], costa [kóhta], o se elimina en posición final, las manos [lah máno]; la -n final de palabra se articula en el velo del paladar (pan > pang) y entre los hablantes menos cultos la /l/ postvocálica se articula como una /r/ simple, algún > argún!. Entre los hablantes menos cultos de algunas zonas se da un fenómeno de geminación de consonantes, posiblemente de origen africano: Cartagena > Cattagena, verdad > veddá, cargar > caggá (rasgo común con el español cubano). Al contrario del resto de Colombia, el español costeño hace uso muy amplio del pronombre tú, a veces entre desconocidos o en situaciones de formalidad. El voseo es muy escaso y solo se oye de forma esporádica en las formas verbales, especialmente en situaciones muy familiares o informales entre los hablantes de los departamentos de Guajira (sur) y el Cesar (norte): "¿A dónde vai(s)?" "Mira dónde te sentái(s)".

Dialecto vallecaucano

Este acento es típico de la región del valle del río cauca. En fonética destaca por la articulación bilabial nasal [m] de la /-n/ final (tren > trem, pasión > pasiom). La /s/ final y preconsonántica suele mantenerse (no es extraña la aspiración entre los hablantes menos cultos), pero en posición prevocálica es común la realización faríngea /s /> [h], especialmente en los enlaces: necesitar > [nehesitár] nejesitar (hablantes menos cultos), los hombres [loh ómbres] lojombres. El uso de tú es muy excepcional en la zona valluna al igual que el vos. El uso del usted es utilizado en situaciones de formalidad.

http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_espa%C3%B1ol_en_Colombia

VARIEDAD DIASTRÁTICA

Día (a través de) - strático (estrato socioeconómico

El Parlache

El **parlache colombiano** es un conjunto de modismos utilizados por los jóvenes originado en las comunas populares de Medellín y suburbios de Bogotá y Cali. Originalmente era un dialecto, que se ha extendido sin embargo no sólo a los jóvenes de clase media y alta de la ciudad sino que también ha tenido una influencia en el habla popular de otras regiones de Colombia a través de los medios de comunicación que le han dado espacio. La palabra **parce**, por ejemplo, se utiliza prácticamente en toda Colombia y ya es considerada un colombianismo.

http://es.wikipedia.org/wiki/Parlache

Algunas expresiones del parlache antioqueño, (Medellín, Colombia)

Castañeda, L. y Henao, J. (2006). Diccionario de Parlache. Medellín: La carreta editores.

Las siguientes son algunas expresiones del parlache, aunque como lenguaje popular es cambiante. Una palabra además puede cambiar de sentido a través del tiempo:

- · A la lata (denota cantidad o rapidez)
- · A lo bien (correctamente; a decir verdad)
- · Abrirse (irse ya)
- · Armar videos (mentir, crear historias)
- · Avión (persona lista, hábil)
- · Banderiar (avergonzar públicamente a alguien)
- · Breve (fácil, afirmativo [de una])
- · Cacho (cigarrillo, canuto de marihuana)
- · Camello (empleo)
- · Carretudo (hablador)
- · Cascar (dar una paliza)
- · Catana (mujer pasada de años)
- · Chichipato (tacaño, de poco valor, mediocre)
- · "¡Qué chimba!" (denota una situación agradable)
- · Chimbiar (molestar, fastidiar)
- · Chupar Gladiolo (persona muerta)
- · Cruce, cruzado (negocio, favor especial)
- · Dar tren de bala (ametrallar, disparar)
- · En bombas (de prisa, rápido)
- · Encaletar (esconder en un sitio seguro)
- · Filo (hambre)
- · Gallada (grupo de amigos)
- · Gallo (tarea o trabajo dificil)
- · Hablar caspa (hablar bobadas)

- · Luca (mil pesos)
- · Miti-miti (en partes iguales, 50/50)
- · ¡Qué liace! (¡Qué importa!)Deformación de ¡Qué le hace!
- · Parce, parcero, llave, llavería, cálida', calidoso (amigo muy querido)
- · Peluda, gallo (difícil; "La cosa está peluda")
- · Perder el año (morir, terminar algo definitivamente con alguien para mal)
- · Quedar sano (quedar inocente, no darse por enterado)
- · Salir pa' pintura (estar listo)
- · Sisas, Sika, Jei (afirmativo)
- · Teso (diestro, experto, fuerte)
- · Tombo, sapo o aguacate (agente de policía)
- · Torcerse (cambiar de opinión radicalmente)
- · Torcido (trabajo sucio, acción pícara)
- · Tramar (sentir atracción por alguien "Estar tramado/a por..." "Sentirse atraído por")
- · Vientos o maletas (forma de saludo)
- · Visaje ("Dar visaje": Llamar la atención innecesariamente)
- · Vuelta (negocio, tarea o trabajo)

Relaciona con números el tipo de variedad, el concepto y el ejemplo.

1	Variedad Diastrática	Es el tipo de variación del habla de acuerdo con el lugar de origen del hablante. Tiene que ver con los dialectos geográficos de cada país.	- Era una dicha recibir la cuelga el día de cumpleaños y tener asueto en el colegio.
2	Variedad Diacrónica	De acuerdo con la clasificación en niveles socioeconómicos, ocurren variaciones en el uso de una lengua. Hay que tener en cuenta que la cantidad de ingresos económicos influye, pero no determina ciertas formas de utilizar la lengua, sino que es más importante la competencia comunicativa del hablante, es decir, la habilidad de elegir los términos más adecuados para cada situación.	- Futbol, fútbol. - Futból ché, futból!
3	Variedad Diatópica	La lengua sufre cambios a lo largo del tiempo, su naturaleza no es estática, sino que se transforma en relación con los cambios que van ocurriendo en la sociedad. El estudio de los textos permite comprender estas transformaciones.	Este man tan visajoso.

El parlache es una variación diastrática propia de las clases socioeconómicas bajas? ¿por qué se pueden escuchar sus usos entre personas que tienen diferentes ingresos económicos?

EL PREFACIO DE FRANCISCO VERA

Tomás Carrasquilla

(fragmento)

Vivía en el pueblo un taitón muy macizo, muy acuerpado y de mucha fortaleza, que se llamaba Francisco Vera. Era tan buscarruidos y altanerote, que le armaba camorra al que lo volteaba a ver. ¡Qué tal sería de caudillo y de ventajoso, que en vez de sacar la muñeca que Dios le había dado y tumbar cristianos a cada zuque, pelaba, muy

sí señor, una guasparria tamaña de grande, que manejaba siempre en la cintura! Cada rato había en el pueblo trifulcas y garroteras asuntadas a las contiendas del tal Francisco Vera. A más de esto era tan tramposo y malostratos, que nadie le fiaba un cuartillo de perro; y tan fabuloso, que por más que jurara y perjurara, no le creían una palabra. Pero eso sí: devoto como él solo de la Virgen de las Mercedes. Cada día 25 de septiembre, aunque no se confesara ni se enmendara cosa, le llevaba su buena ofrenda y asistía a toditas las funciones. Tal vez por eso el alcalde mayor y los alguaciles le disimulaban sus fechorías.

¿Qué significan las palabras subrayadas?
a) Vivía en el pueblo un <u>taitón</u> muy macizo.
b) Él tenía fama de <u>ventajoso.</u>
c) Nunca he conocido una persona tan <u>malostratos</u> como Francisco Vera.
d) Era tan <u>fabuloso</u> que por más que jurara y perjurara, no le creían una palabra.
e) Le armaba <u>camorra</u> al que lo volteaba a ver
f) Pelaba una guasparria tamaña de grande, que manejaba siempre en la cintura.

ROSARIO TIJERAS Jorge Franco Ramos (fragmento)

- Rosario me habla mucho de vos, loco- me dijo Johnefe esa noche-. Dice que vos sos un bacán, loco—y se abrió la camisa y apretó la medallita. A mí la gente que quiere a Rosario me parece chimba, loco—se sacó el escapulario con mucho cuidado, como si tuviera cadenita de oro. -Tenga bacán, póngaselo y me la cuida, que no le vaya a pasar nada a mi Rosario, usté tiene cara de responsable, loco, tenga este es el Divino Boy, y los cuida a los dos—me cogió la cara con las manos, me apretó los cachetes y me dio un beso en la boca. -Nos echamos otro soplo, ¿o qué?

Eso jue lo que sacamos De las jerias de Ubaté, Las naguas a media pierna Y el chino puro a vusté.

3. ¡Zoquete!

1. Teniendo en cuenta la forma de expresarse del narrador de cada uno de los textos anteriores, ¿Puedes describirlos? Completa la siguiente tabla.

	Francisco Vera	Rosario Tijeras
Nivel educativo		
Lugar donde vive		
Época en la que vive		

2. Escribe al frente de cada expresión la variedad social a la cual pertenece:	
1. "No sea pingo, mano. Deje la bolera, que el Bucaramanga es el mejor equipo de todos 2. ¿Entonces qué loco, todo bien o pa'qué?	_

3. Anota las expresiones dialectales que usa el personaje de tu crónica:

4. Completa la siguiente tabla con las variedades correspondientes. Especifica las características del hablante

SITUACIONES	VARIACIÓN DIACRÓNICA	VARIACIÓN DIATÓPICA	VARIACIÓN DIASTRÁTICA
Saludar			
Tipo de hablante			
Despedirse			
Tipo de hablante			
Agradecer			
Tipo de hablante			
Insultar			
Tipo de hablante			
Referirse a un			
amigo			
Tipo de hablante			

USO DE LAS COMILLAS

Cuando escribas tu crónica, es necesario que le des la palabra al personaje para que tu texto sea más convincente y realista. Por lo tanto, tendrás fragmentos de tu propia creación y otros tomados del habla espontánea del personaje, por eso es necesario que utilices las comillas o la rava.

Consulta en el diccionario de la Real academia española el uso de las comillas

1. Escribe frente a cada uno de los textos, a qué uso de las comillas pertenecen

1.1 N°113 – Buenos Aires, 15 de octubre de 2003

LECTURAS

"El lengua es como un juguete" Entrevista con el escritor Luis María Pescetti

Por Silvina Friera

- 1.2 Bush reconoció que se viven tiempos "difíciles", pero dijo que la situación "será controlada".
- El presidente de EE.UU admitió la delicada situación que se atraviesa por la crisis financiera, aunque buscó tranquilizar a los inversores.
- 1.3 "La Cocleada", un cadena solidaria que no para de crecer. En marzo les dará de comer a 100 mil personas. Buscan que en Brasil y Paraguay también lo hagan.
- 1.4 Una cámara que "desnuda" a las personas.
- 2. Busca en periódicos, revistas, libros o internet, otros ejemplos para el uso de las comillas. Recórtalos y pégalos en este espacio; al frente escribe a qué uso pertenecen.

USO DE LA RAYA Y EL GUION

Además de las comillas, puedes usar también la raya para insertar los diálogos de tu personaje. Es muy importante que elijas uno de los dos signos y utilices solo ese, sin mezclarlos.

Consulta en el Diccionario de la Real Academia Española el uso de la raya y el guion

- 1. Escucha la lectura de un diálogo, luego transcríbela teniendo en cuenta el uso del guion para diferenciar las voces.
- 2. En el siguiente texto, subraya con un color las oraciones en las que interviene el narrador y con otro las que pertenecen a los personajes. Luego escribe los guiones donde sea necesario.

¿Para qué necesito yo el dinero señor? Preguntó ¿Me lo quiere decir?

Tenía las manos cruzadas sobre la mesa, y el comisario se fijó en aquellos dedos deformados y enrojecidos por el frío.

Usted necesita el dinero para asegurarse la vejez dijo.

La señorita se echó a reír a carcajadas.

Perdone, señor, pero llegué a esta ciudad hace muchos años dijo y creo haberle dado pruebas suficientes de poder asegurarme yo sola la vejez.

¿Hace muchos años? preguntó.

3. Escribe las comillas o guiones que hacen falta en el siguiente fragmento de una crónica de Gustavo Colorado

ZAPATERO, NO SIEMPRE A TUS ZAPATOS Gustavo Colorado (fragmento)

En un billar del barrio Berlín, Rubén Albeiro Agudelo apura un trago que le hace olvidar las ampollas en las yemas de los dedos y el retumbar de los martillos que ajustan las suelas, mientras enciende un cigarrillo cuenta la historia de su vida. Estoy metido en este oficio desde que estaba chiquito; tenía diez años cuando llegué a Pereira a vivir donde unas tías solteronas que querían mantenerme alejado de lo que ellas llamaban la indecencia, el pecado y el olvido de Dios, porque ¿sabe? yo ni siquiera conocí a mi papá y mi madre trabajaba en lo que los pueblos llaman El barrio o la zona de tolerancia, usted me entiende, y a mí me tocaba quedarme encerrado en la pieza del *reblujo* de la casa donde mi mamá trabajaba, oyendo la cháchara de los borrachos y los insultos en los cuartos de enseguida cuenta mientras se hurga los dientes con unas uñas largas y negras como de bruja de película. Pero no duré mucho donde las viejas esas, ¿sabe?, eran unas biatas que ni pa q´le digo, cualquier cosita que yo hiciera me agarraban con una cincha de afilar barberas y me hacían ver el diablo en calzoncillos, así que un día de tantos, mamao de aguantar rejo, agarré las mechas y me fui a vivir a la casa de Don Hugo Cardona, un zapatero que estaba progresando y cada rato me decía que no fuera pendejo, que me fuera a vivir a su casa a hacerle compañía a su señora, donde me enseñaban el oficio a cambio de la dormida, la comida y unos pesos pa´ir al cine al Pereira o al Caldas y yo ahí mismo le cogí la caña y me pisé de la casa sin

avisarle si quiera a las cuchas. El aire de la casa está impregnado de olor picante y nauseabundo que han ido dejando cajetillas y cajetillas de cigarrillos...

Recuerda:

ORACIONES SEGÚN LA ACTITUD DEL HABLANTE

Si observas bien, cuando nos comunicamos o expresamos nuestros pensamientos asumimos diferentes actitudes: afirmamos, negamos, expresamos un deseo o una posibilidad en el futuro. En cada caso, siempre hay un procedimiento fónico, gramatical o léxico que distingue una oración de otra. Por ejemplo, cuando en una oración escrita vemos la palabra *ojalá*, ya sabemos que se trata de una oración desiderativa, y si vemos un *quizá*, de una oración dubitativa.

ORACIONES ENUNCIATIVAS

Si se presenta un hecho real o presumiblemente real.

Afirmativas: La crónica es un texto narrativo.

Negativas: En una crónica nunca se cuentan hechos fantásticos.

ORACIONES INTERROGATIVAS

Si se quiere consultar a otra persona o a sí mismo a través de una pregunta.

Directas: ¿Cuándo ocurrió el desastre de Armero?

Indirectas: Quisiera saber si el texto *El cumpleaños de Alejandro* es una crónica.

ORACIONES EXCLAMATIVAS

Se manifiesta sorpresa, admiración. Predomina el sentimiento. ¡Te conozco, mosco!

ORACIONES DUBITATIVAS

El emisor expresa duda respecto al enunciado que está comunicando. Quizá esta situación no vuelva a repetirse.

ORACIONES EXHORTATIVAS

También llamadas imperativas. El emisor comunica un mandato, un ruego o un consejo. ¡Cállate! ¡No vengas!

http://www.comunicate.edu.ni/index2.php?option=com content&do pdf=1&id=104

Este tema te ayudará con la creación del título para tu crónica, porque la actitud modifica el estilo y el efecto sobre el lector.

1. Frente a cada uno de los siguientes títulos de crónicas escribe cuál crees que es la intención

del autor al redactarla de esa forma, luego determina qué tipo de oración es según la actitud del hablante.

TÍTULO DE CRÓNICA	INTENCIÓN DEL AUTOR	CLASE DE ORACIÓN
Aquí pasaba a pie por estas calles	Señalar una experiencia real sucedida en el pasado.	
¿La droga me controlará?		
Doctor, un pancito por favor.		
Para servirle a usté		Enunciativa afirmativa
¡No disparen! Soy solo el cronista.		

2. Escribe qué diferencias encuentras entre las siguientes oraciones:

¿Por qué hay niños en la calle? Hay un niño en la calle Ojalá no hubiesen niños en la calle

2	T 1		1	, .	, , .	1	٠,	1 /	/ 0		7.0
4	En el	provecto	n de	cronica	tane fino	de	oracion	convendría	mas?	inor a	11167
\mathcal{L}	LII CI	proyection	, ac	or ornicu,	Lique tipo	uc	oracion	convenience	mus.	7.POI 9	uc.

ESCRIBIR UNA CRÓNICA URBANA Tercer paso

El oficio de escribir requiere un trabajo cuidadoso, por eso no podemos hacer todo al mismo tiempo. Sigamos con la estructura del relato y el título.

Has hablado con el personaje de tu crónica, por eso ya conoces muchos acontecimientos de su vida a través de los cuales contarás ese problema social que es el mismo de muchos otros colombianos. Como la crónica tiene una estructura narrativa, escribe en pocas palabras los hechos que referirás al inicio del relato, los que pertenecerán al problema y finalmente, el desenlace de esta historia.

Recuerda que puedes variar este orden, pero conservando cada una de las partes. Puedes iniciar con el problema para luego explicar cómo sucedió todo, o puedes empezar con el desenlace. Lo importante es que no olvides el formato narrativo.

INICIO CONFLICTO DESENLACE

Crear el título de la crónica puede ser el trabajo más difícil; aquí te damos algunas orientaciones que pueden ayudarte:

- 1. Piensa en lo más significativo de la historia que vas a contar: el sufrimiento del personaje, su tenacidad para salir adelante, su cualidad más sobresaliente, su personalidad, algo en la forma de hablar o de vestir, etc. También puedes enfocarte en el problema social que representa, ¿qué es lo que más te atrae y deseas comunicar?
- 2. Transforma en palabras esta idea, este sentimiento que te produce la historia, aquella situación particular que llamó tu atención.
- 3. Aplica tus conocimientos del estilo literario para que redactes nuevamente la idea del punto
- 2. Puedes utilizar intertextos, refranes, descripciones de la situación, del sentimiento, alguna frase particular del personaje. La idea es que el título exprese de la forma más clara posible la historia en su totalidad. Recuerda tener en cuenta la importancia de las oraciones según la actitud del hablante.

CONTAR CON IMÁGENES

Otras personas cuentan la realidad desde la fotografía. Observa estas imágenes de momentos importantes en la historia de la humanidad tomadas de http://listoparausar.blogspot.com/2007/02/fotografas-con-historia.html, luego estudia las recomendaciones para una buena foto y prepárate para agregar este elemento visual a tu crónica urbana.



Omayra Sánchez fue una niña víctima del volcán Nevado del Ruiz durante la erupción que arrasó al pueblo de Armero, Colombia en 1985. Omayra estuvo tres días atrapada en el fango, agua y restos de su propia casa. Omayra se mostró fuerte hasta el último momento de su vida. Durante los tres días, estuvo pensando solamente en volver al colegio y en sus exámenes. El fotógrafo Frank Fournier, hizo una foto de Omayra que dio la vuelta al mundo y originó una controversia acerca de la indiferencia del Gobierno

Colombiano respecto a las víctimas. La fotografía se publicó meses después de que la chica falleciera. Muchos ven en esta imagen de 1985 el drama humano de la tragedia.

En 1994, el genial fotógrafo documentalista sudanés Kevin Carter ganó el premio Pulitzer de fotoperiodismo con una fotografía tomada en la región de Ayod (una pequeña aldea en Sudan), que recorrió el mundo entero. En la imagen puede verse la figura esquelética de una pequeña niña, totalmente desnutrida, recostándose sobre la tierra, agotada por el hambre, y a punto de morir, mientras



que en un segundo plano, la figura negra expectante de un buitre se encuentra acechando y esperando el momento preciso de la muerte de la niña. Cuatro meses después, abrumado por la culpa y conducido por una fuerte dependencia a las drogas, Kevin Carter se quitó la vida.

The Falling Man es el título de una fotografía tomada por Richard Drew durante los atentados del 11 de septiembre de 2001 contra las torres gemelas del World Trade Center, a las 9:41:15 de la mañana. En la imagen se puede ver a un hombre caer desde una de las torres, que seguramente eligió saltar al vacío en lugar de morir por el calor y el humo. La publicación del documento poco después de los atentados encolerizó a ciertos sectores de la opinión pública norteamericana. Acto seguido, la mayoría de los medios de comunicación se auto-censuraron, prefiriendo mostrar únicamente fotografías de actos de heroísmo y sacrificio. Un documental trató de averiguar la identidad de aquel hombre.



Wikipedia

TÉCNICAS DE FOTOGRAFÍA Parte 1

http://www.fotonostra.com/fotografia/composicion.htm

Las informaciones más lejanas que tenemos hoy en día sobre la composición visual se las debemos a los griegos de la edad clásica, quienes los usaron en pintura, escultura y arquitectura.

Posteriormente, durante el Renacimiento Europeo, en los siglos XV y XVI, los grandes maestros hicieron uso de estos parámetros, legándonos algunas de las más bellas imágenes que tiene el patrimonio mundial.

En los tiempos modernos han sido criticados en varias oportunidades debido al surgimiento de corrientes artísticas muy cuestionadoras, pero nunca han perdido su vigencia, siendo actualmente de uso común no sólo en las artes gráficas sino también en los medios de comunicación social como la fotografía, el cine, la televisión y la publicidad

Pero estas leyes no son para seguirlas al pie de la letra, son normas que nos pueden ser muy útiles para comenzar a componer partiendo de ellas, y que podemos emplearlas o no según nuestro criterio y su adecuación al tema que se esta trabajando. Una buena práctica, es realizar varias versiones de una misma imagen, respetando estas leyes en unos casos y en otros no, para luego comparar los resultados.

Saber mirar es algo que resulta difícil en fotografía pero a la vez indispensable para obtener buenas fotografías, que sean aceptadas por el público en general y expresen la idea que queremos comunicar.

Aunque las normas en fotografía estén para saltárselas, cuando uno lo crea oportuno, existen

unas reglas que ayudan a dar expresividad a una fotografía.

Componer es organizar las formas dentro del espacio visual disponible, con sentido de unidad, de forma que el resultado sea armonioso y estéticamente equilibrado.

Lo expresivo de una foto, no son los detalles, sino su efectismo, el cual no puede tener el mismo significado para todo el mundo, porque las personas no son todas iguales, pero si es efectiva, siempre encontrará personas que sabrán valorarla en su significado.

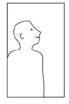
Otro de los factores más importantes que conforman el conjunto de la fotografía, es la composición, selección y disposición de sujetos, en el área de la imagen fotográfica, dando como resultado la capacidad para comunicar algo.

Encuadre

El ojo humano observa un espacio sin límites, pero en la cámara el encuadre está limitado por cuatro lados. Por lo tanto es necesario elegir lo que se quiere incluir y lo que vamos a excluir desde nuestro marco fotográfico.



La Ley de la Mirada

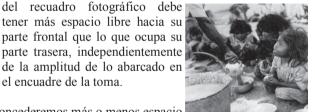




tener más espacio libre hacia su parte frontal que lo que ocupa su

Es aquella ley en que toda persona, animal o cosa, dentro

parte trasera, independientemente de la amplitud de lo abarcado en el encuadre de la toma

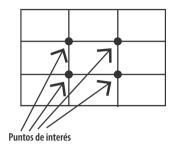


Siguiendo la pauta de estas leyes, concederemos más o menos espacio a nuestro objetivo principal, (el individuo, personaje o plano) según la importancia del campo que tengamos delante, siempre que sea directamente proporcional entre el valor de lo mostrado y el espacio que nos ocupa.

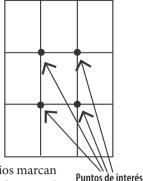




¿Cuál de las dos fotografías aplica la ley de la mirada? ¿por qué?

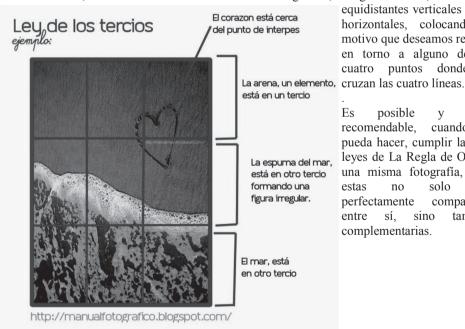


LEY DE TERCIOS: La denominada regla de los tercios divide la escena en tres partes, tanto horizontal como verticalmente. Las líneas que determinan estos tercios se cortan en puntos estéticamente adecuados para situar el centro de interés, con lo que evitamos que éste, al estar situado en el centro de la imagen resulte estático.



Según la división por tercios de una escena, la confluencia de los tercios marcan unos puntos donde se hacen llamativos los objetos, llamados puntos fuertes. El centro es un punto fuerte. Es recomendable hacer coincidir los objetos con estos puntos.

Para marcarla, deben trazarse en el recuadro fotográfico, imaginariamente, dos líneas



equidistantes verticales y dos horizontales, colocando el motivo que deseamos resaltar en torno a alguno de los cuatro puntos donde

Es posible y hasta recomendable, cuando pueda hacer, cumplir las tres leyes de La Regla de Oro en una misma fotografía, pues estas no solo compatibles perfectamente también sí, sino complementarias.

Elige dentro de las siguientes fotografías aquellas que no cumplan con las leyes estudiadas. ¿Por qué, cómo se podrían mejorar?











Antes de escribir la versión definitiva de tu crónica ten en cuenta:

- Da la voz al personaje con sus expresiones propias. Recuerda usar comillas o raya.
- * Utiliza un narrador omnisciente.
- * Utiliza recursos literarios (metáforas, saltos en el tiempo, descripciones).
- Puedes incluir versos de canciones o dichos populares que se relacionan con su historia. Úsalos como subtítulos o para dar ejemplos de lo que la gente dice.
- Describe el lugar, no sólo los objetos, también lo que escucha, lo que huele, es decir, "las atmósferas", entre otras sensaciones (olores, ruidos, imágenes, texturas, colores)...
- * Incluye algunos párrafos u oraciones donde realices una crítica a ese problema social.

Escribe la crónica a mano en dos hojas de block, carta, con buena letra y ortografía.

Aplicando las orientaciones sobre fotografía desarrolladas en clase, incluye fotos del personaje de la crónica y/o de los lugares donde se desarrolla la historia.

FORMATO DE VALORACIÓN CRÓNICA URBANA

1. Caligrafía, presentación. Fotografía	
2. Redacción, orden de las ideas, formato narrativo.	
3. Personaje y problema social definido.	
4. Estilo literario, uso de metáforas, título original.	
5. Investigación (conversó con el personaje, incluyó otros textos relacionados	
con el tema).	

EVALÚA

Hemos terminado el proyecto de crónica urbana, ahora puedes evaluarlo.

EL PROYECTO 1. ¿Trata temas que te resultan interesantes? SÍ NO ¿por qué?
2. ¿Te gustaron las crónicas leídas? SÍ MÁS O MENOS NO ¿por qué?
3. ¿Las herramientas estudiadas para la escritura de la crónica urbana fueron adecuadas y suficientes?
SÍ NO ¿qué faltó? ¿qué sobró?
Ahora vas a realizar un ejercicio de evaluación de los textos escritos por tus compañeros. Esto te permitirá conocer lo que otros escribieron y cómo lo hicieron.

0 te permitira conocer lo que otros escribieron y como lo hicieron.

1. Lee una de las crónicas de tus compañeros. Valórala según la siguiente tabla, marcando 0 a 1 en cada ítem.

1. Caligrafía, presentación. Fotografía	
2. Redacción, orden de las ideas, formato narrativo.	
3. Personaje y problema social definido.	
4. Estilo literario, uso de metáforas, título original.	
5. Investigación (conversó con el personaje, incluyó	
otros textos relacionados con el tema).	
TOTAL	

- 2. Escríbele a tu compañero un acierto y un desacierto que hayas observado en su crónica.
- 3. Revisa la reseña crítica que hace el periodista Luis Fernando Afanador sobre el libro *Zoológico Colombia* de donde leíste algunas de las crónicas presentadas anteriormente. Léela con atención y básate en este texto para realizar una reseña crítica de la crónica de tu compañero.

PAÍS DESCONODICO

Por Luis Fernando Afanador

LIBROS.: Un libro de crónicas periodísticas que trasciende los lugares comunes sobre la violencia en Colombia.

Sábado 27 Septiembre 2008

http://www.semana.com/noticias-cultura/pais-desconocido/115910.aspx

José Alejandro Castaño, Zoológico Colombia, Norma, 2008. 179 páginas

TÍTULO DE LA CRÓNICA DE TU COMPAÑERO

Nombre de tu compañero
Tu opinión sobre el problema social que trata la crónica
¿Cuál es la historia que se cuenta en la crónica?
Opinión sobre la crónica de tu compañero.
En una oración, el mayor acierto de tu compañero.

A manera de conclusión

Volver a la pregunta por los fines de la lectura y la escritura

La tendencia a la estabilización de la enseñanza en las trayectorias curriculares deviene frecuentemente en cierta idealización de los contenidos a enseñar y de las formas de llevarlo a cabo. La idealización responde a una descontextualización del saber lingüístico, tanto desde el campo intelectual (saberes teóricos) en el que son producidos, problematizados y discutidos, como del mundo de la vida (saberes de referencia), de donde provienen de modo vivenciado. Las idealizaciones modifican estos saberes, al seleccionar los menos controversiales, simplificar las zonas teóricas oscuras o pendientes por desarrollar, y condensarlos en comprimidos fácilmente digeribles; en cuanto a los modos de enseñarlos, se idealiza los métodos "infalibles" de planear y adelantar las clases, así como la perspectiva del aprendizaje esperado por parte de los estudiantes. Los saberes quedan recolocados y reenfocados en las propuestas de enseñanza, como capítulos aislados (un contenido planeado en la agenda, un tema del libro de texto, una clase preparada, una hora escolar) del paquete curricular, y en el ámbito de la escuela, es decir, un saber circunscrito a los límites fronterizos de la misma (Olave, 2015).

Si bien la pregunta por los fines del enseñar está supeditada a respuestas que se anidan en los niveles operativo y pragmático, los fines de la enseñanza trascienden (o deberían trascender) la dimensión práctica. En perspectiva histórica, el recorrido de la enseñanza arroja un predominio de esa dimensión traducida en el papel preponderante de la actividad en los procesos de conocimiento, la objetivación de los

procesos de enseñanza y de aprendizaje ("Escuela Activa") y el énfasis posterior en el diseño de "ambientes para el aprendizaje ("Tecnología Educativa"): se ha llegado así a confundir la enseñanza con el enseñar y a pensar la primera en términos de "lo que acontece" en la escuela. Contra un *activismo* en la enseñanza de la lengua, pensamos en las actividades menos como objetivos finales que como medios para pensar los fines de la enseñanza, esto es, apostamos por repensar la enseñanza de la lengua a partir de acciones articuladoras que le permitan al estudiante ver el aula de castellano como un espacio de quehaceres con la lengua que abren a la reflexión sobre sus posibilidades en la vida, más allá del aula.

En este libro hemos pretendido volver a esa pregunta esencial, la de los fines, y responderla de manera propositiva. No se trata, como advertimos en la introducción, de una respuesta unívoca ni final, sino todo lo contrario: las propuestas de trabajo planteadas son una invitación a los docentes lectores para que se dejen interpelar por la misma pregunta y generen sus propias respuestas, de acuerdo con las necesidades e intereses de sus estudiantes y comunidades.

En esta línea, tenemos en cuenta que los contenidos específicos influyen en el tipo de prácticas lectoras y escritoras, es decir, que no pensamos tales prácticas como habilidades generales, aplicables a cualquier contenido a aprender, sino más bien nos interesan las especificidades, desafíos y posibilidades que demarca cada contenido para los quehaceres del lector y del escritor.

La investigación que sustenta este libro nos permitió repensar algunos aspectos y prácticas instaladas de la enseñanza usual, que requieren la reflexión didáctica para ser examinados. Entre ellos, el rol de las consignas de trabajo que, basadas en el cuestionario a partir de un texto, limitan la comprensión textual a la identificación y extracción de fragmentos del texto para elaborar respuestas unívocas, lo cual da cuenta de "una modalidad de lectura muy superficial, insuficiente para aprender" (Aisenberg, 2005:3), frente a la posibilidad de elaborar consignas abiertas, que otorguen "a los alumnos un espacio de libertad necesario para leer y las consignas globales, [que] preserven el sentido de los contenidos a enseñar con la lectura" (Aisenberg, 2005:8). En este mismo orden, Aisenberg y Lerner (2008:28) encuentran que "la construcción progresiva de la consigna es una de las condiciones que permite ofrecer a todos los alumnos un espacio de autonomía, así como trabajar tomando en consideración la heterogeneidad de la clase".

En el orden de la comprensión de los procesos cognitivos, problematizamos la fragmentación y generalización al respecto del aprendizaje, que devienen en visiones aplicacionistas de la lingüística en el aula, sin el tamiz de las especificidades de los

contenidos a enseñar y del establecimiento de metas que puedan cohesionar tanto las teorías como las prácticas. Por otro lado, el hecho de que los objetos de enseñanza se definan tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura, abona al propósito de "formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita" (Lerner, 2001:85-86).

Desde la década del 90, Lerner (1993:1) ha insistido en que uno de los desafíos de la escuela es:

"lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos sociales cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica)", es decir, hacer que "los chicos pasen de ser alumnos-lectores a ser, simplemente, lectores (...), hacer que pasen de ser alumnos-que-escriben a ser personas que recurren a la escritura y la utilizan con eficacia cada vez que lo necesitan" (Lerner et al., 1997:14).

El objetivo es, entonces, enseñar a leer y escribir lo que no está "dentro" de la escuela: la multiplicidad de fuentes sobre un tema, que obliga a aprender a seleccionar y descartar con criterio; los puntos de vista que circulan en el mundo globalizado; la divergencia en los estilos de escritura de acuerdo con formatos, géneros discursivos y tipos textuales; la necesidad de recopilar sistemáticamente información para resolver problemas; y la posibilidad de comunicar lo aprendido de diferentes modos, de acuerdo con el propósito o énfasis con que se quiera presentar, es decir, con la apropiación de los datos recopilados y su transformación al ser comunicados.

Desfragmentar las propuestas de enseñanza y aprendizaje de la lengua

Guiados por la metáfora del rompecabezas, en este libro nos propusimos poner en cuestión la conveniencia de seguir enseñando saberes atomizados y la posibilidad de desfragmentarlos, reuniendo algunas de esas piezas dispersas que conforman los saberes sobre la lengua. El término *desfragmentación*, si bien poco usual en el campo didáctico, nos parece especialmente potente para enfatizar en la necesidad de proponer conexiones transversales en los saberes y las prácticas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.

Una de las fortalezas más evidentes del tipo de propuestas que ponemos a consideración en este libro la constituyen las condiciones didácticas que se plantean. La primera de ellas tiene que ver con el sostenimiento durante varias horas de clase del trabajo de lectura y escritura referido al mismo tema, abordándolo desde diferentes reflexiones, actividades y proyecciones. Lerner (2001:6) ha advertido la importancia

de esta consideración sobre los tiempos de las actividades al relacionarlos con la formación de la autonomía en los aprendizajes, pues se otorga al alumno cierto poder sobre los tiempos de las actividades, que avanzan de acuerdo con sus progresos clase a clase y no de manera impuesta por los tiempos de planeación del docente o del currículo. De otro lado, el sostenimiento del mismo tema en varias sesiones le permite al docente presentar una enseñanza menos compartimentada y superficial, típica de los libros de texto, por ejemplo.

La segunda condición favorable de esta secuencia es la articulación de situaciones de lectura individual y por equipos. De una articulación tal entre trabajo individual y colectivo se desprende no solo la variación de actividades, que hace más dinámica la clase alrededor de los textos, sino además la asunción de nuevos conocimientos a partir de la colaboración y la discusión entre pares.

La tercera condición favorable es la posibilidad que dan este tipo de propuestas de involucrar las preguntas de los estudiantes en los objetivos de cada proyecto, es decir, que se opta por diseños flexibles en los cuales los intereses de los estudiantes puedan articularse con los del docente. Ese ir y venir entre los objetivos planteados y los textos leídos involucrados hace tomar conciencia de la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje que permiten reelaborar conocimientos a partir de problemas, lo cual evidencia una intención de meta-aprendizaje.

¿Enseñar y aprender quehaceres Vs. enseñar y aprender contenidos?

La pregunta por la enseñanza y aprendizaje de quehaceres o de contenidos no representa una dicotomía, sino una actividad de doble entrada simultánea. El docente puede encauzar el aprendizaje no solo de lo concerniente a los temas lingüísticos, sino además de la manera en que esos temas se anudan en prácticas para producir textos de diversa índole: en palabras de se trata de "aspectos de lo que se espera que los alumnos aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los alumnos se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y la escritura" (Lerner (2001:98).

El quiebre de la oposición entre aprender contenidos o aprender quehaceres en la clase de castellano implica un quiebre también en la concepción de enseñanza, desde la perspectiva del docente. Este quiebre apertura el planteamiento de proyectos como estrategia central en la construcción de conocimientos; favorece la discusión en torno a los problemas/desafíos que van surgiendo y las estrategias para solucionarlos; alienta la formulación de conceptualizaciones sobre los contenidos

disciplinares de la lengua y sobre los quehaceres de la lectura y la escritura para aprenderla; y promueve que los estudiantes se involucren en propuestas de trabajo que los lleva a plantearse problemas que tienen que ver tanto con la escuela como con lo que acontece por fuera de ella.

Agradecimiento final

Las propuestas de trabajo que conforman este libro no tendrían ningún sentido sin la presencia activa de nuestros estudiantes, en diferentes instituciones de educación básica y en distintos momentos de nuestra labor docente. La mayoría de ellos ya se encuentran finalizando su etapa colegial y muchos ingresando a las aulas universitarias, donde tendrán que enfrentar otros desafíos diferentes en cuanto a las prácticas de lectura y escritura y con respecto a los fines de su aprendizaje. Es nuestro deseo que todos ellos continúen enfrentando esos retos y construyéndose a sí mismos como lectores y escritores –más que competentes- intencionales y desfragmentados. Les debemos, pues, nuestro reconocimiento y les estamos agradecidos.

RESPUESTAS A LOS TALLERES

Capítulo 2. Leer y escribir para aprender: Dinosaurios

Pronominalización	
1- ¿A quiénes se refiere	"los primeros"? <u>SAURISQUIOS</u>
2- ¿A quiénes se refiere	"los segundos"? <u>ORNISTIQUIOS</u>
3- Saurisquios	Part Lyann
Ornistiquios —	
4- ¿Cuál posición? c	on la cabeza cerca del suelo
	e texto con los términos a los que se refieren los pronominales.
5 Complete of Signification	tento con los terminos a los que se reneren los pronominares.
¿SABÍAS QUÉ?	
Esta Era (¿cuál Era?)	el Mezosoico
	nimales?) los dinosaurios
	y enorme reptil (¿cuál temible reptil?) el dinosaurio.
	, entre ellos (¿entre quiénes?) los grupos de dinosaurios
Estos (¿quiénes?) los t	
esta especie (¿cuál especie	e?) los terópodos
antes de desaparecer (¿q	uiénes?) <u>los dinosaurios</u> .
Por ejemplo, estas huell	as (¿cuáles?) las icnitas
Eso ayudó (¿qué ayudó?)	las huellas fueron recubiertas por depósitos y sedimentos
Cotextualización	
0 0 11111111111111111111111111111111111	do huavos
2- C - Erguida – Parada	de huevos.
3- B – Ornitología: Estu	dio de los pájaros
4- A – Plausible – Posib	
5- m.a – millones de año	
6- Pretérito – pasado.	io.
7- Dígitos – dedos.	
8- Patológico: Enfermed	ad
9- Análogo: Semejante.	
10- Preceder: Que apare	cieron antes.
	urios grandes con cuello alargado.
Disgregación: Disgregar	
	e se suspende de un líquido y se posa en el recipiente que la contiene.
Icnitas: Huellas de pisad	
Estrato: Capas.	

Radicación

- 1- Se llama argentinosaurus porque vivía en lo que hoy es Argentina.
- 2- Ptero significa volar

- 3- Ornito significa pájaro.
- 4- Fitofago quiere decir que come plantas.

5-

Paleontología: Ciencia que estudia hechos antiguos (fósiles de seres desaparecidos).

Paleobiología: Ciencia que estudia el materia biológico de seres antiguos.

Peleoecología: Ciencia que estudia el ambiente en el que vivieron seres desaparecidos.

Morfológico: Ciencia que estudia la forma de un sistema.

Paleoclimático: Ciencia que estudia el clima de la época en la que vivieron los dinosaurios.

Enraizada: Dentro de la raíz.

Patológico: Relativo a las enfermedades. Microbio: Forma de vida pequeña.

Teratológico: Ciencia que estudia las deformaciones.

Paleontogenia: Estudia los fósiles donde han quedado huellas de su desarrollo desde el embrión.

Paleoneurología: Estudio de aspectos neurológicos de los dinosaurios.

Paleopsicología: Infiere el comportamiento de los dinosaurios a partir de los fósiles.

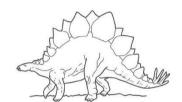
Encéfalo: Al interior del cráneo. Geológico: Estudio de la tierra.

TEMA: ¿De qué se trata el texto?

1- El Estegosaurio.

Tomado de: http://es.hellokids.com/c_15281/dibujos-para-colorear/animales/dinosaurios/estegosaurio

- 2- La desaparición de los dinosaurios.
- 3- Dinosaurios carnívoros.
- 3.1- Predadores pequeños
- 3.2- Cazar en manada
- 3.3- Cazadores de emboscada
- 3.4- Carroñeros oportunistas





5- DINOSAURIOS HERBÍVOROS

Introducción donde se mencionen las características generales de los dinosaurios herbívoros.

Guiar el uso adecuado de los signos de puntuación y el orden de las ideas. La información se obtiene de la descripción de los dibujos y ampliándola con una consulta electrónica.

Aspecto físico: Describir los aspectos más relevantes y generales relacionados con el aspecto físico de los dinosaurios herbívoros.

Modo de vida: Describir los aspectos más relevantes sobre los modos de vida de los dinosaurios herbívoros

6- Dinosaurios voladores - Los pterosaurios

7-

1º párrafo: El vuelo de animales vertebrados (animales con espina dorsal)...

2° y 3° párrafo: subtiitulo: El tamaño

Se han encontrado fósiles de pterosaurio en muchas partes del mundo...

4° párrafo: subtítulo: El hocico

Algunos pterosaurios tenían hocicos largos como pinzas o tenazas...

5° y 6° párrafo: subtítulo: Los huesos

Al igual que los pájaros modernos, los pterosaurios tenían una estructura de huesos...

EL PUNTO: ¿Dónde se divide el texto?

1- Los fósiles son restos de organismos tanto animales como plantas, que vivieron en épocas geológicas pasadas <u>punto</u> La ciencia que se dedica a su estudio es la paleontología, que viene a ser una especie de puente entre la biología y la geología <u>punto</u> Generalmente los fósiles se encuentran en rocas sedimentarias, porque este tipo de rocas no han sufrido procesos traumáticos, como altas temperaturas y fuertes presiones, que habrían provocado la destrucción de los fósiles <u>punto</u> Cuando en un lugar determinado se encuentra una concentración elevada de fósiles se le considera un yacimiento <u>punto</u> Los fósiles más antiguos que se conocen pertenecen a bacterias acuáticas, encontradas en rocas que pueden tener más de 3000 millones de años.

Adaptado de: http://www.todo-ciencia.com/geologia/0i27112400d998669876.php

2-

- 4 Los minerales habitualmente implicados en este proceso son:
- <u>3</u> en el cual se sustituyen los compuestos orgánicos del animal muerto por sustancias inorgánicas.
- 2 También la podemos definir como un proceso de mineralización,
- <u>5</u> sílice, carbonato, calcio, pirita, fosfato, cálcico y otros sulfatos y sulfatos.
- 1 La fosilización es el proceso por el cual se conservan restos de animales o vegetales en las rocas.

3- La fosilización

4- Los paleontólogos despejan los fósiles con mucho cuidado <u>punto</u> antes de trasladar el esqueleto, dibujan en un plano la posición de cada hueso <u>punto</u> luego, los envuelven con yeso: de esta manera los protegen adecuadamente antes de transportarlos.

5- Los fósiles nos proporcionan informaciones muy valiosas. Por ejemplo, nos han ayudado a explicar los cambios que ha sufrido la distribución de los continentes a lo largo de los siglos. Cómo partiendo de un gran continente inicial llamado Pangea, tras sucesivas divisiones se ha llegado a la situación actual. Punto aparte La rama de la paleontología que estudia la distribución de los continentes basándose en la distribución de los fósiles se llama paleogeografía, y gracias a los diferentes tipos de fósiles encontrados en las rocas, se determina la edad de éstas, lo que permite establecer el correcto orden de los estratos. Punto aparte La paleoecología, por su parte, permite reconstruir los ambientes de épocas pasadas basándose también en los fósiles de los organismos que vivieron en cada una de ellas. Podríamos seguir citando más ramas de la paleontología, pero nos conformaremos con mencionar por último que el registro fósil ha sido fundamental para el estudio de la evolución de los organismos. Punto aparte Todas estas disciplinas nos cuentan cosas del pasado, y todas beben de la misma fuente, del estudio de los fósiles, de ahí que los consideremos verdaderos libros en la roca.

6-7-

- A 3 Los carnívoros mayores utilizaban la fuerza bruta y garras afiladas
- C 8 para saber cómo ataca un animal
- A 1 Los dinosaurios atacaban de distintas maneras según su tamaño
- B 4 Los herrerosaurios fueron unos de los primeros cazadores
- B 6 tenían largas y ágiles patas traseras para perseguir a su presa y alcanzarla
- A_2 Los cazadores pequeños confiaban en su velocidad y afilados dientes para atrapar y matar a su presa
- C 12 no para clavarse en ella.
- C 7 Los dientes son algunas de las mejores pistas
- C 10 pero los dinosaurios no tenían colmillos
- B 5 La mayoría eran altos como un hombre y armados con afilados dientes puntiagudos
- C 9 Los grandes felinos actuales clavan profundamente sus cuatro colmillos en la carne de su presa
- C 11 Sus dientes afilados estaban adaptados para cortar la carne

8- Título: EL ATAQUE DE LOS DINOSAURIOS

Los dinosaurios atacaban de distintas maneras según su tamaño. Los cazadores pequeños confiaban en su velocidad y afilados dientes para atrapar y matar a su presa. Los carnívoros mayores utilizaban la fuerza bruta y garras afiladas.

Subtítulo 1 Los herrerosaurios

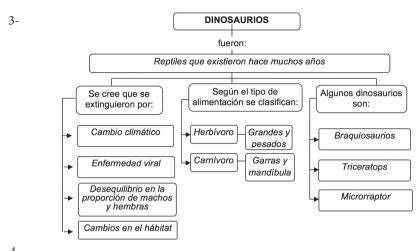
Los herrerosaurios fueron unos de los primeros cazadores. La mayoría eran altos como un hombre y armados con afilados dientes puntiagudos. Tenían largas y ágiles patas traseras para perseguir a su presa y alcanzarla.

Subtítulo 2: Los dientes como evidencia

Los dientes son algunas de las mejores pistas para saber cómo ataca un animal. Los grandes felinos actuales clavan profundamente sus cuatro colmillos en la carne de su presa, pero los dinosaurios no tenían colmillos. Sus dientes afilados estaban adaptados para cortar la carne, no para clavarse en ella.

IDEA CENTRAL: ¿Cuál es la idea más importante?

- 1- El branquiosaurio tiene una longitud de 30 metros.
- 2- Triceratops, braquiosaurio, microrraptor, tiranosaurio



4-		
PÁRRAFO	TEMA	IDEA CENTRAL
	¿De qué se trata el párrafo?	¿Qué se dice del tema?
		Se redacta como una oración con sujeto y predicado, no olvides el verbo.
1	Extinción de los	Se desconocen las causas de la extinción de los dinosaurios.
	dinosaurios	
2	Dinosaurios herbívoros	Los dinosaurios se clasifican en herbívoros y carnívoros según
	y carnívoros	su tipo de alimentación.
3	El braquiosaurio	E braquiosaurio es uno de los animales herbívoros más largos.
4	El triceratops	El triceratops es uno de los dinosaurios más famosos.
5	El microrraptor	El microrraptor era un dinosaurio carnívoro pequeño

- 6- <u>Muchos dinosaurios</u> <u>eran</u> <u>carnívoros</u>

 Sujeto <u>verbo</u> <u>predicado</u>
- 7- <u>Los dinosaurios carnívoros pequeños</u> <u>tenían</u> <u>vista aguda y velocidad</u> *Sujeto* <u>verbo</u> <u>predicado</u>
- 8- <u>Los dinosaurios medianos</u> <u>cazaban</u> <u>en manada</u> Sujeto <u>verbo</u> <u>predicado</u>
- 9- <u>Los dinosaurios</u> <u>tenían</u> <u>una dieta mixta de carroña y animales vivos</u> Sujeto <u>verbo</u> <u>predicado</u>
- 10- <u>La mayoría de los predadores</u> <u>son</u> <u>carrroñeros</u>

 Sujeto <u>verbo</u> <u>predicado</u>

Para saber más: Los Dinosaurios

- 11- a) Tienen el hueso pélvico dirigido hacia atrás.
- 12- c) El primero en clasificarlos y nombrarlos.
- 13- c) Son ovíparos y de piel impermeable.
- 14- d) Sauroposeidón.
- 15-d) Plesiosaurus.
- 16- Los dinosaurios se pueden clasificar según el tamaño y el habitad.

CAPÍTULO 3. LEER Y ESCRIBIR PARA CREAR: María, de Jorge Isaacs

Capítulo 1

- 1- B
- 2- C
- 3- a) Me separó del abrazo de mi madre.
 - b) Mi padre evitaba mirarme
- 4- El paisaje
- 5- Efraín. Esta pregunta permite valorar los presaberes del estudiante sobre la novela.
- 6- Un río
- 7- Tristeza

Capítulo 2

- 1-
- amor patrio sentimiento patriótico
- nubecillas de oro... exaltación de la naturaleza
- Las herraduras de mi caballo... mi madre subjetividad e individualismo

Capítulo 3

1

- 1) Costumbres sociales: Mi padre ocupó la cabecera de la mesa y me hizo colocar a su derecha; mi madre se sentó a la izquierda, como de costumbre; mis hermanas y los niños se situaron indistintamente, y María quedó frente a mí. [...]
- 1) Costumbres sociales (La cena): Concluida la cena, los esclavos levantaron los manteles; uno de ellos rezó el Padrenuestro, y sus amos completamos la oración.
- 2) Descripción de María: María me ocultaba sus ojos tenazmente; pero pude admirar en ellos la brillantez y hermosura de los de las mujeres de su raza...
- 3) La naturaleza como obra de arte: Desde él se veían las crestas desnudas de las montañas sobre el fondo estrellado del cielo. Las auras del desierto pasaban por el jardín recogiendo aromas para venir a juguetear con los rosales que nos rodeaban. El viento voluble dejaba oúr por instantes el rumor del río. Aquella naturaleza parecía ostentar toda la hermosura de sus noches, como para recibir a un huésped amigo.
- 5) Costumbres sociales (Relaciones familiares). María tomó en brazos al niño que dormía en su regazo, y mis hermanas la siguieron a los aposentos: ellas la amaban mucho y se disputaban su dulce afecto.

Ya en el salón, mi padre, para retirarse, les besó la frente a sus hijas. Quiso mi madre que yo viera el cuarto que se me había destinado.

Mis hermanas y María, menos tímidas ya, querían observar qué efecto me causaba el esmero con que estaba adornado.

- 7) Descripción del cuarto de Efraín
- El cuarto quedaba en el extremo del corredor del frente de la casa:
- 8) Alusión del amor de Efraín a María

María, abandonándome por un instante la suya, sonrió como en la infancia me sonreía:

2- <u>Simón Bolívar</u> es el personaje que vivió en Colombia durante la época del Romanticismo. Justifica tu respuesta representa los ideales de libertad y amor a la patria.

Capítulos 6 al 9

- 3-
- 1. Efraín
- 2. Jorge Isaacs
- 3. Para estudiar

- 4. El Valle del Cauca
- 5. Amable, prevalece la idea del buen salvaje
- 6. María usa rosas para decorar la habitación de Efraín.
- 7. Na Dolores v Ñor Anselmo son esclavos
- 8. c) La valoración de lo no racional: los sueños, las emociones, las pasiones.
- 9. d) Los románticos elevan la naturaleza a la categoría de obra de arte.
- 10. b) La descripción de las costumbres sociales.
- 11. a) Personificación, pues se otorgan rasgos humanos a animales o cosas.
- 12. b) Confirmar su amor mediante miradas y gestos

Capítulos 11 y 12

- 1-b) María era inocente
- 2- Efraín miraba a María de forma romántica, por el temblor en la mano de María al señalar una explicación solicitada por Efraín, cuando Efraín se confunde en una explicación porque María se le acerca.
- 3-Las rosas
- 4- B
- 5- **Viajero:** La obra de Friedrich presenta la imagen de un hombre de frente al horizonte como quien ha recorrido un largo camino y se detiene contemplar la naturaleza en su inmensidad.

Viaje: Los hombres del Romanticismo abandonan su hogar para dirigirse hacia otros horizontes.

Objetos: El bastón y la postura del hombre revelan que es un caminante.

Escenario: Se presenta un paisaje en toda su magnificencia, que se deja contemplar.

Friedrich: Pintor (paisajista) romántico alemán del siglo XIX. Trataron de representar la naturaleza como una «creación divina, que debe ajustarse contra el artificio de la civilización humana».

Revolucionarios: _En la pintura aparecen como protagonistas los hombres que lucharon por la causa libertaria, además de los cadáveres de los combatientes y en primer plano la figura de la libertad.

Revolución: Se presenta la lucha por los derechos del hombre, por la igualdad del pueblo.

Objetos: _Como símbolo de la lucha los personajes empuñan sus armas, y como símbolo del patriotismo, la figura de la libertad lleva una bandera.

Escenario: Las calles de la ciudad son las protagonistas de los enfrentamientos.

- 6-b) Triunfa la ética del dinero, las personas se interesan más por el tener que por el ser.
- 7-d) El capitalista avaro y soberbio.
- 8-b) El siglo XIX

Capítulo 13

2-, 3- y 4-:



- 5- María sufría de ataques de epilepsia.
- 6- Un ave negra y un viento tempestuoso
- 7- El caballero se llama Carlos y es amigo de Efraín
- 8- Dinero- Se ubica en la característica del romántico como ser bondadoso
- 9- a) La naturaleza como obra de arte.
 - b) Para el romántico la vida es trágica.
- 10- A cazar

Capítulo 20

- 1- Respuesta libre relacionada con la mayor o menor legibilidad de la novela, según cada estudiante.
- 2- Un tigre.

Capítulos 22 a 37

- 1- Negocio que no se pudo concretar.
- 2- Ave negra.
- 3- Se enferma.

Figuras literarias

Figura literaria	Definición	Ejemplo tomado de <i>María</i>
Símil	Establece una relación entre un término real y uno alegórico.	Y La cabellera abundante y medio crespa sombreaba su tersa frente, de ordinario serena como un rostro de porcelana
Metáfora	Expresar una idea a través de otra con la cual guarda analogía o semejanza.	Y Antes de ponerse el sol, ya había yo visto blanquear sobre la falda dela montaña la casa de mis padres.
Pleonasmo	Redundancia.	Y Visto por Emigdio lo que vio y oído lo que oyó, que ojalá para su reposo y el nuestro nada hubiese visto ni oído.

Símbolos en María

a. Ave negra
b. La noche
c. Rosario
d. Trenzas
e. La caza del tigre
f. Rosal

F	Duración del amor de Efraín hacia María.
В	Símbolo de la tristeza, de los
	sentimientos de los personajes.
A	Presagio de muerte o desgracia.
С	Devoción religiosa de los personajes.
Е	Fuerza masculina de Efraín.
D	Feminidad de María.

Capítulos 61 a 64

- 1- c. El padre de Efraín.
- 2- b) María y Efraín nunca se besaron.
- 4- b) Un ave negra se poza sobre la cruz de la tumba.

5-

Sus cartas	Cartas enviadas durante la ausencia de Efraín que
	reflejaban el amor que se tenían.
Flores	Las flores fueron la primera muestra de amor de María
secas	hacia Efraín, pero ya se habían secado y se acercaba la
	muerte de María.
Guardapelo	Antes de la primera partida de Efraín, María cortó uno
	de sus cabellos para tenerlo como recuerdo.
Sortija	El compromiso de casarse al regreso de Efraín.
Trenzas	Presencia de María.

VISITANDO EL LUGAR MÁS ROMÁNTICO DE COLOMBIA

En el cuarto de Efraín encontramos:

La escopeta con la que sale de cacería, el baúl para guardar la ropa y el crucifijo símbolo de la fe de la época, el florero que usaba María para poner rosas en su habitación y los libros de historia que usaban para estudiar.

En los jardines:

Los jardines de la Hacienda conservan las plantaciones de distintas clases de flores que María ayudaba a cuidar.

El Oratorio era:

El oratorio era el lugar donde se celebraban las eucaristías dominicales, también allí se hacían los bautizos de los nuevos miembros de la familia.

En el costurero:

En el costurero aún se conserva la guitarra de Emma y la máquina en donde las mujeres de la casa pasaban largas jornadas

Uno de los fragmentos más románticos de la novela es:

Respuesta libre a juicio del estudiante.

En el estudio:

En el estudio se conservan los libros de Efraín, el mapa donde le enseñaba a María dónde quedaba Europa, y el calendario en la fecha de la partida de Efraín

Capítulo 4.

LEER PARA PENSAR LA REALIDAD

- 1- 12 de octubre de 1492.
- 2- Los españoles se maravillaron ante ____La naturaleza, la comida de los indígenas, la forma como andaban semidesnudos, la organización social encontradas en América.
- 3- Los españoles sintieron repulsión por Los sacrificios rituales, las reglas de la guerra, costumbres como las de agujerearse el cuerpo encontradas en América.
- 4- Los indígenas debían ser gobernados por la corona española porque _el imperio español estaba en expansión ____
- 5- La iglesia católica debía evangelizar a los indígenas y convertirlos al cristianismo porque _Creían que su misión es convertir a los salvajes y darles un alma con el bautismo.
- 6- Fray Pedro Simón: Segundo momento. Posición crítica frente a la realidad.

Cristóbal Colón: Primer momento. Experiencias en el nuevo mundo.

Titu Cusi Yupanqui: Tercer momento. Escriben sobre su propia cultura.

¿Y la crónica urbana?

- 1- De la literatura toma el estilo literario
- Y del periodismo toma la realidad
- 2- Referidos a hechos reales de interés social.
- 3- Conocimiento de uno mismo, goce estético, decisión política.
- 4- Ayudan a determinar el punto de vista y el análisis de la realidad.

Plan lector

CRÓNICA	CRÍTICA QUE REALIZA A LA SOCIEDAD
Omayra y Consuelo,	La imposibilidad de conseguir los medios que hicieran posible salvar
dos niñas en el barro	la vida de la niña, especialmente la demora con la motobomba.
La cárcel al desnudo	Las irregularidades de los centros penitenciarios donde tanto las
La carcei ai desnudo	autoridades como los presos cometen los más cruentos delitos.
El cumpleaños de	La realidad de violencia que se intenta resolver con regalos
Alejandro	materiales.

Lazaro	Las injusticias que pueden cometerse por procesos legales inadecuados.	
La desenterradora	Crítica a los actos violentos que maquinan los seres humanos.	

Aquí pasaba a pie por estas calles

Resalta la visión del ciudadano que camina por entre una realidad social problemática.

Canción "Hay un niño en la calle"

¿A quién se refieren? A los niños

Es decir, los hombres deben evitar que pasen hambre física y emocionalmente.

¿Cuál es el sitio del hambre? El corazón

¿Qué simboliza la estrella? Esperanza

¿Qué es eso tóxico que le entra por la nariz? alucinógenos

¿Qué quiere decir el cantante cuando se refiere al niño de la calle con las siguientes expresiones?:

- Sonrisa sin dientes: Pobreza y felicidad

- Lluvia sin techo: Abandono

- Uña con tierra: <u>Trabajo, vida de la calle</u>
- Lo que sobró de la guerra: Sobreviviente

- Estómago vacío: <u>Hambre</u> ¿Qué es *el redondel*? El mundo

¿Qué otras cosas debe imaginar? Otros bienes necesarios.

Es decir, el mundo debe tener: amor

En este fragmento el autor se refiere a los niños que deben; trabajar

Es decir, insignificante

Un niño en la calle corre muchos peligros, como: ser víctima de asesinos

En este fragmento el autor realiza una crítica a la sociedad, ¿qué tipo de crítica? La

indiferencia con los niños

La *fábula* es el símbolo de: <u>esperanza</u> El *relámpago* es el símbolo de: <u>problemas</u>.

¿Reconoces esta figura literaria? ¿Cuál es? <u>Símil, porque se está comparando el amor perdido</u>

con el niño en la calle.

Con esta palabra el autor pretende: Llamar la atención del lector

Variedades sociales de la lengua

1	Variedad Diastrática	3	Es el tipo de variación del habla de acuerdo con el lugar de origen del hablante	2	- Era una dicha recibir la cuelga
2	Variedad Diacrónica	1	De acuerdo con la clasificación en niveles socioeconómicos, ocurren variaciones en el uso de una lengua	3	- Futbol, fútbol
3	Variedad Diatópica	2	La lengua sufre cambios a lo largo del tiempo, su naturaleza no es estática	1	Este man tan visajoso.

El prefacio de Tomás Carrasquilla

a) Taitón: Hombre

b) Ventajoso: Aprovechado, sagaz.
c) Malostratos: De mala clase.

d) Fabuloso: Fantasioso, increíble.

e) Camorra: Pelea.

f) Guasparria: Elemento bélico.

	Francisco	Rosario	Copla
	Vera	Tijeras	
Nivel educativo	Bajo	Bajo	Bajo
Lugar donde vive	Pueblo de	Medellín	Boyacá
	Antioquia		
Época en la que	50's	90's	50's
vive			

- 1. "No sea pingo, mano. Deje la bolera, que el Bucaramanga es el mejor equipo de todos. <u>Diatópico</u>
- 2. ¿Entonces qué loco, todo bien o pa'qué? <u>Diastrático</u>
- 3. ¡Zoquete! <u>Diacrónico</u>

Uso de comillas

- 1.1 Introducir una cita textual.
- 1.2 Introducir una cita textual.
- 1.3 Introducir el nombre de un objeto o situación.
- 1.4 Expresar el valor simbólico del término.

Bibliografía

Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(3), 13-29.

Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. Lectura y Vida, *Revista Latinoamericana de Lectura*, 29(3), 35-42.

Almeida Filho, J. (1991). Maneiras de compreender lingüística aplicada. *Letras, Revista do Programa de Pós-graduação em Letras, 2,* 4-10.

Álvarez, E. (1996). *La magia de la plastilina*. Bogotá: McGrawHill.

Arciniegas, G., Arango, M., Sánchez, M., Plazas, A., Rozo, L. (2010). *Hipertextos* 8. Bogotá: Voluntad.

Bernal, G. (2010). Enseñanza de gramática en Colombia: Resultados de un análisis de cuadernos escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 509-534.

Berns, M. (2010). Applied Linguistics. In: M. Berns & K. Brown, *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp.3-13). Great Britain: Elsevier.

Brandenberg, A. (1985). Los dinosaurios son diferentes. España: Juventud.

Braslavsky, C. (1999). Los procesos contemporáneos en la educación secundaria en América Latina. En C. Braslavsky, *La educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad?* (págs. 210-227). Buenos Aires: Santillana/IIPE Unesco.

Bronckart, J. P. (1985). Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza? París: Unesco.

Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57.

Camps, A. (2001). Introducción. En: *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp.7-22). Barcelona: Graó.

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(23-41).

Castañeda, L. y Henao, J. (2006). *Diccionario de Parlache*. Medellín: La carreta eds. Castaño, J. A. (2008). *Zoológico Colombia*. Bogotá: Norma.

Chimal, C. (2004). Más allá de los dinosaurios. México: Santillana.

Cisneros-Estupiñán, M. (2005) "Mejorar los procesos lectoescriturales desde la educación básica", En: Varios autores (2005) *Didáctica de la lengua materna: estado de la discusión*, Cali: Universidad del Valle, ICFES.

Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G. y Rojas-García, I. (2010) *La Inferencia en la Comprensión Lectora: de la Teoría a la Práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Cisneros-Estupiñán, M. y Olave-Arias, G. (2012). Redacción y publicación de artículos científicos. Bogotá, ECOE

Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G. y Rojas-García, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá, ECOE

Coll, C. y Solé, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigación en la escuela*, 3, 19-27.

Colorado, G. (2008). Yo me bajo en Atocha. Pereira: El Arca Perdida Editores.

De Rios, J. (2001). Fósiles, libros en la roca. En: http://www.todo-ciencia.com/geologia/0i27112400d998669876.php

De Soussa Santos, B. (2006). Conocer desde el Sur, para una cultura política emancipatoria. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de San Marcos.

Dussel, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Buenos Aires:PRELAC.

Flower, L. & Hayes, J. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg, & E. Steinberg, *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

García, R. (2006). Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Barcelona: Gedisa.

Hamilton, W.R. (1984). *La vida de los animales prehistóricos*. Madrid: Espasa– Calpe. Identidades.org (2008). *Cronistas de indias, selección de textos*. Madrid. En: http://www.identidades.org/pasado/historia_indias_gomara.htm

Iturrioz, P. (2006). *Lenguas propias, lenguas ajenas*. Conflictos en la enseñanza de la *lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Jurado, F. (2000). Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica: un estado de la cuestión. En: *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: Colciencias-Socolpe-Icfes.

León, F. y otros. (2006). *Palabras en contexto 7*. Bogotá: Libros & Libros. Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner D., Levy, H., Lobello, S., Lotito, L. y otros (1997). *Lengua. Documento de Trabajo no 4*. Buenos Aires: Dirección de Curriculum, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.

Litwin, Edith (2000). Las configuraciones didácticas. Una agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) (2005). *II Estudio regional comparativo y explicativo 2004-2007. Análisis curricular.* Santiago: Unesco-Icfes.

Martínez, M.C. (1985:1995:1997:2001). Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor, 3ª Edición. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Martínez, M.C. (1999:2002). Pensar la educación desde el discurso. En: *Propuestas de intervención pedagógica para la comprensión de textos académicos Vol 1 y 2*. Cali: Cátedra UNESCO y Universidad del Valle.

Melendez, B. (1982). Paleontología, Tomo 1. Madrid: Paraninfo.

MEN (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá: Autor.

MEN (2008). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Bogotá: Autor.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión.

Moya, J. (2007). *Fotos con historia*. Disponible en: http://listoparausar.blogspot.com/2007/02/fotografas-con-historia.html

Murillo, M. (2005). Hacia una didáctica de la lengua materna. En: Varios autores (2005). *Didáctica de la lengua materna, estado de la discusión en Colombia*. Santiago de Cali: Universidad del Valle. Pp. 119-130.

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid: Katz Editores.

Olave, G., Rojas, I., y Cisneros-Estupiñán, M. (2016). Exploración del ethos del docente de español en Colombia. Artículo en proceso de publicación.

Olave, G. (2015). Propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en educación media. Tesis inédita de Maestría en Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Olave, G. y Rojas, I. (2011). Análisis crítico de secuencias didácticas para enseñar gramática en manuales escolares para básica secundaria. Tesis de maestría en Lingüística, Universidad Tecnológica de Pereira.

Parodi, G. (2008). ¿Qué significa ser lingüista en el siglo XXI? Reflexión teórica y metateórica. Signos, 41(67), 135-154.

Pérez, C. y Leal, M. (2011). El sentido de las reformas educativas en América Latina. Un estudio de los casos de Argentina, Brasil y Chile. *IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, SAECE.

Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. En: http://buscon.rae.es/dpdI/SrvltGUIBusDPD?lema=comillas

Red Lenguaje (2013). Ponencias del XI Taller Nacional de la Red. La construcción de la política pública en el área de lenguaje. Cali: Autor.

Red Lenguaje (2014). *Acta de la Asamblea Nacional, enero 24 y 25.* Disponible en http://www.redlenguaje.com/78-latina/colombia/86-asamblea-nacional-de-la-red. html

Rincón, G. (2003). La enseñanza de la lengua en Colombia. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 32, 24-31.

Rincón, G. (2006). *La didáctica de la lengua castellana*. Reconceptualizaciones y retos actuales. Cali: Red de Lenguaje.

Rojas, I., Olave, G. y Cisneros-Estupiñán, M. (2016). Orientaciones lingüísticas, pedagógicas y sociales en los currículos de formación de docentes de lengua materna en Colombia. Artículo en proceso de publicación.

Romero, S. (2011). La enseñanza del lenguaje: Estado del arte y propuesta inicial de tronco común para Centroamérica. 1er ciclo, educación básica. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultura Centroamericana.

Sábato, E. (1979). *Apologías y rechazos*. Buenos Aires: Seix Barral.

Samper Pizano, Daniel (2004). Antología de grandes crónicas colombianas. Bogotá: Aguilar.

Sardi, V. (2001). La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela. En Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1(1), 121-126. Bs. As., El Hacedor.

Schön, Donald (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Buenos Aires: Santillana.

Van Dijk, T. (1978). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

Varios autores (2005). Didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia. Cali: Univalle-Colciencias.

