

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE EDUCACIÓN



**MODELO DIDÁCTICO DE INTERPRETACIÓN
SEMIÓTICA DE TEXTOS NARRATIVOS PARA EL
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
LENGUA Y LITERATURA**

AUTOR

HERNANDEZ PADILLA DELUIDES

ASESOR

Lic. MARCO OSWALDO ARNAO VASQUEZ

Chiclayo, 2019

DEDICATORIA

A Brander e Imer, mis dos hermanos inseparables, y excelentes grandes amigos.

AGRADECIMIENTOS

- Al Lic. Marco Arnao Vásquez, por su ayuda y apoyo constantes a lo largo de esta investigación.
- A Facundo y Elena, mis padres, porque empezaron a confiar en mi formación profesional.
- A Liz, mi esposa. Un gran apoyo y gran mujer que a pesar de las dificultades siempre está ahí conmigo.

Índice

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

ABSTRACT

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	9
1.1. Título descriptivo de la investigación.....	9
1.2. Descripción del problema.....	9
1.3. Formulación del problema.....	12
1.4. Hipótesis	13
1.5. Objetivos de la investigación.....	13
1.5.1. Objetivo general	13
1.5.2. Objetivos específicos.....	13
1.6. Justificación.....	14
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	15
2.1. Antecedentes del problema.....	15
2.2. Marco teórico.....	17
2.2.1. Fundamentación pedagógica	17
2.2.1.1. Planeación Curricular	20
2.2.1.2. Modelos Curriculares desde el Paradigma Cognitivo– Contextual.	21
2.2.2. Fundamentación didáctica	23
2.2.3. Fundamentación curricular	25
2.2.4. Fundamentación disciplinar.....	30
2.2.4.1. El texto narrativo	33
2.2.4.1.1. Definición del texto narrativo.....	35
2.2.4.1.2. Propiedades de los textos narrativos.....	36
2.2.4.1.3. El proceso de construcción narrativa	38
2.2.4.1.4. Niveles del texto narrativo.....	39
2.2.4.1.5. El nivel del discurso	39
2.2.4.1.5.1. Narrador	40
2.2.4.1.5.2. Funciones del narrador	41
2.2.4.1.5.3. Tiempo	42
2.2.4.1.6. Nivel de historia	46
2.2.4.1.6.1. Los personajes o actores	46
2.2.4.1.6.2. Los acontecimientos.....	48
2.2.4.1.6.3. El espacio	49
2.2.4.2. La semiótica.....	50
2.2.4.2.1. Objeto de la semiótica	50
2.2.4.3. Sentido y significación	51
2.2.4.4. Propiedad y significación.....	51
2.2.4.5. Estilo de categorización.....	52
2.2.4.6. Recorrido de la significación	55
2.2.4.6.1. Isotopía.....	59
2.2.4.6.2. La instancia de discurso.....	62
2.2.4.6.3. La sintaxis del discurso	64
2.2.4.7. Aportes de la semiótica	70
2.2.4.7.1. Axiología / Ideología	70
2.2.4.7.2. Enunciación/enunciado	72

2.2.5.	Cultura y cultura social	79
2.2.6.	La lectura forma parte de la gestión cultural	81
2.2.6.1.	Querer leer: dimensión afectiva, actitudinal y valorativa	82
2.2.6.2.	Querer leer	82
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....		83
3.1.	Tipo y diseño de la investigación	83
3.2.	Identificación de las variables	84
3.2.1.	Tipos de variables.....	84
3.2.2.	Operacionalización de las variables.....	84
3.3.	Población, muestra y muestreo	85
3.4.	Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos	85
3.4.1.	Técnicas e instrumentos.....	85
3.4.2.	Procedimientos de análisis e interpretación de datos.....	86
3.4.3.	Técnicas de recolección de datos.....	87
3.4.4.	Instrumentos de recolección de datos.....	87
3.5.	Tratamiento estadístico	88
3.5.1.	Medidas de tendencia central	88
3.5.2.	Medidas de dispersión	89
3.6.	Procedimientos	89
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN		91
4.1.	Análisis de resultados	91
4.1.1.	Validación del modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos	91
4.1.2.	Diagnóstico del nivel de desarrollo de la competencia literaria	97
4.1.2.1.	El diagnóstico y el piloto	97
4.1.2.2.	Diseño del Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos	107
4.1.2.2.1.	Modelo de Interpretación Semiótica de textos narrativos.....	108
4.2.	Discusión de resultados	114
CONCLUSIONES.....		121
SUGERENCIAS		123
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		124
ANEXOS		
1.	Prueba de entrada y salida	128
2.	Sesión de Aprendizaje N° 01	128
3.	Sesión de Aprendizaje N° 02	128
4.	Sesión de Aprendizaje N° 03	128
5.	Sesión de Aprendizaje N° 04	128
6.	Sesión de Aprendizaje N° 05	128
7.	Sesión de Aprendizaje N° 06	128

RESUMEN

Esta investigación titulada: Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes del área de Comunicación del 5to. año de educación secundaria de la I.E "Juan Tomis Stack" de Chiclayo. 2017 tiene como objetivo general validar un *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria* y los específicos; 1. Realizar un diagnóstico del nivel de desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes del 5° Año del Nivel Secundaria, 2. Elaborar un *modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria* de los estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año del nivel secundaria y 3. Aplicar un piloto del *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria* con los estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo. Por lo tanto, la finalidad de esta investigación es elaborar un modelo didáctico semiótico para la interpretación de textos literarios, que vincule la relación entre sociedad-cultura, escuela, docentes y estudiantes, y entre contenidos literarios y métodos de intervención en lectura literaria. Además, servirá como material pedagógico de consulta bibliográfica para crear instrumentos y establecer estrategias para la interpretación de textos en los distintos niveles de nuestro sistema educativo, desde una perspectiva científica y pedagógica, a partir de distintas fuentes epistemológicas que sustentan los estudios de interpretación semiótica. En cuanto a la metodología utilizada, la investigación fue aplicada cuantitativa-propositiva con *diseño preexperimental* de tipo *grupo único con pretest y postest* (Campbell & Stanley, 1995) esto, porque se analizó y explicó en un piloto el efecto que produjo la aplicación de la variable independiente, *modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos*. En el desarrollo de la variable dependiente, *competencia literaria* de los estudiantes; se utilizó tanto la recolección de datos para probar la hipótesis con base en la medición numérica exhaustiva y controlada, su esquema es: G: O1 – X - O2 donde: G: Grupo de experimento O1: Pre Test O2: Post Test X: Manipulación de la Variable Independiente.

Los resultados de esta investigación comprueban la hipótesis alternativa (H₁) que afirmaba que la aplicación de un modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos

desarrollará la competencia literaria de los estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo. 2017. La confiabilidad y validez del *Modelo* se comprobó a través de los estadísticos *Prueba Z*, *Alfa de Cronbach Spearman-Brown* y el análisis factorial. mostraron un *p-valor* menor a 5% (0,05): Pretest = 0.000 y Postest = 0.000. Por consiguiente, con un nivel de confianza del 95%, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1). El *Alfa de Cronbach* del *Modelo* fue de un *p-valor* = 0,880 y en el análisis de factibilidad de cada ítem se observó que todos alcanzaban valores mayores a 0,87 Alfa de Cronbach si se elimina un elemento. El diagnóstico del nivel de desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes del 5º Año de Educación Secundaria, Área de Comunicación, de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo – 2017 arrojó valores globales de 62% en el nivel de *inicio*, 21% en el nivel de *proceso*, 18% en el nivel de *logro previsto* y 0% en el nivel de *logro destacado*. Es decir, los estudiantes ingresaron al programa con un bajo nivel de competencia literaria.

Palabras Clave: Modelo didáctico de interpretación semiótica, textos narrativos, competencia literaria.

ABSTRACT

This research entitled: Didactic model of semiotic interpretation of narrative texts for the development of the literary competence of students in the communication area of the 5th. Year of secondary education of the I.E "Juan Tomis Stack" of Chiclayo. 2017 has as its general objective to validate a didactic model of semiotic interpretation of narrative texts for the development of literary competence and the specific ones: 1. To make a diagnosis of the level of development of the literary competence of the students of the 5th Year of Secondary Level, 2 To elaborate a didactic model of semiotic interpretation of narrative texts for the development of the literary competence of the students of the Communication Area of the 5th. Year of the Secondary Level and 3. Apply a pilot of the didactic model of semiotic interpretation of narrative texts for the development of the literary competence with the students of the Communication Area of the 5th. Year of Secondary Education of the I.E. "Juan Tomis Stack" from Chiclayo. Therefore, the purpose of this research is to develop a semiotic didactic model for the interpretation of literary texts, linking the relationship between society-culture, school, teachers and students, and between literary content and intervention methods in literary reading. It will serve as pedagogical bibliographic reference material to create instruments and establish strategies for the interpretation of texts in the different levels of our educational system, from a scientific and pedagogical perspective, from different epistemological sources that sustain the studies of semiotic interpretation. Regarding the methodology used, the research was applied quantitatively-propositively with pre-experimental design of a single-group type with pre-test and post-test (Campbell & Stanley, 1995). This because it analyzed and explained in a pilot the effect that produced the application of the independent variable Didactic model of semiotic interpretation of narrative texts in the development of the variable dependent literary competence of the students; used both data collection to test the hypothesis based on exhaustive and controlled numerical measurement; Its scheme is: G: O1 - X - O2 Where: G: Experiment group O1: Pre Test O2: Post Test X: Manipulation of the Independent Variable. The results of this investigation prove the alternative hypothesis (H1) that affirmed that the application of a didactic model of semiotic interpretation of narrative texts.

Keywords: didactic model of semiotic interpretation, narrative texts, literary competence.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. TÍTULO DESCRIPTIVO DE LA INVESTIGACIÓN

MODELO DIDÁCTICO DE INTERPRETACIÓN SEMIÓTICA DE TEXTOS NARRATIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA DE LOS ESTUDIANTES DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN DEL 5TO. AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. "JUAN TOMIS STACK" DE CHICLAYO - 2017.

1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La presente investigación se realizó con estudiantes de la I.E. Monseñor Juan Tomis Stack ubicado en el PP.JJ. Túpac Amaru de la ciudad de Chiclayo, en el departamento de Lambayeque. Esta institución pertenece al Estado peruano y cuenta con una población estudiantil que supera los 500 alumnos. Se realiza en el contexto de las mejoras continuas de aprendizajes de los estudiantes, específicamente en el Área de Comunicación. A consecuencia de estudios diversos sobre la realidad educativa en

educación secundaria en el Perú, los cuales señalan que existen tres problemas generales en el área de comunicación: el bajo nivel de comprensión de textos en estudiantes y profesores, la carencia de metodologías interpretativas de textos literarios en la enseñanza docente y la desactualización de los profesores en contenidos o conocimientos sobre teoría literaria y textos narrativos.

Se puede afirmar que los profesores no actualizaron, en la práctica didáctica, los aportes y propuestas de la teoría literaria contemporánea, especialmente de las teorías posmodernas: pragmática del texto, lingüística textual, análisis del discurso y semiótica del discurso, entre otras. Se siguen priorizando en la enseñanza literaria el biografismo, la historiografía, la lectura anecdótica e impresionista de algún texto escogido, en el mejor de los casos. La lectura literaria ha sido desplazada por los datos pretextuales del autor o en su defecto, queda reducida al estudio retórico y formal, descontextualizada de la realidad y la cultura. Por ello, esta investigación se sustenta en un modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria en estudiantes del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" Chiclayo - 2017, relacionando coherentemente las necesidades, finalidades, contenidos, métodos y evaluación, articuladas con los requerimientos de aprendizaje emergidos de un contexto social específico.

El Área de Comunicación en la Educación Básica Regular, nivel secundaria, tiene como finalidad fortalecer la competencia comunicativa desarrollada por los estudiantes en Educación Primaria. Este desarrollo debe expresarse en la reflexión permanente que hace el estudiante sobre los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen una mejor comunicación y en sus aceptados niveles de comprensión y producción de textos diversos, en distintas situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores, con la finalidad de satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación, ampliar su acervo cultural y disfrutar de la lectura o la creación de sus propios textos (MED, DCN, 2015, p. 341). Si el texto es una “unidad mínima de comunicación a través del cual se puede transmitir impresiones, opiniones, sentimientos, quejas, alegrías, denuncias, en fin, todo lo que se nos pueda ocurrir; todas nuestras vivencias y experiencias tanto positivas como negativas” (Pozuelo, 1989), entonces la educación debería desarrollar en los alumnos competencias y capacidades dirigidas a explotar al máximo la información textual durante los cinco grados de Educación Secundaria, con crecientes niveles de complejidad.

La Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) han publicado los resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo (terce). Una de las innovaciones que ha implementado el Laboratorio, desde la aplicación del SERCE (2006), ha sido la evaluación de habilidades de escritura. La capacidad de organizar y expresar coherentemente ideas mediante un texto escrito es una herramienta fundamental para el desarrollo humano y profesional en el siglo XXI, y es también reflejo de la calidad de la educación que reciben los niños y niñas de la región. Por esto mismo, el TERCE también evaluó esta dimensión. sobre las últimas evaluaciones en comprensión de textos. No obstante, el Perú, obtuvo mejoras leves, pero que aún se ubican por debajo del promedio total de los países participantes (Unesco, 2015).

Sin lugar a duda podemos constatar que la comprensión de textos es uno de los más grandes problemas de la educación peruana, ya que hay alumnos que terminan la secundaria sin haber aprendido a organizar, reflexionar y enjuiciar un texto. Los estudiantes tienen problemas para interpretar literalmente un texto. En el caso de la literatura, el problema se agudiza por diversos factores contextuales, interdisciplinarios y pedagógico-didácticos. El factor contextual se refiere a que hoy en día los estudiantes han reemplazado el libro impreso por medios virtuales y audiovisuales. La imagen visual ha tomado por asalto los mecanismos de aprehensión de la cultura y ejerce su hegemonía sobre la imagen gráfica de los libros. Por ejemplo, leer un libro de cien páginas resulta estresante.

Sobre la interdisciplinaria, se afirma que los profesores no han actualizado en la práctica didáctica los aportes y propuestas de la teoría literaria contemporánea, especialmente de las teorías posmodernas: pragmática del texto, lingüística textual, análisis del discurso y semiótica del discurso, entre otras. Se siguen priorizando en la enseñanza literaria el biografismo, la historiografía, la lectura anecdótica e impresionista de algún texto escogido, en el mejor de los casos. La lectura literaria ha sido desplazada por los datos pretextuales del autor. Y cuando existe, queda reducida al estudio retórico y formal, descontextualizada de la realidad y la cultura. Los textos narrativos de la cultura se abordan casi tangencialmente, sin ningún mecanismo interpretativo que permita analizar su estructura textual y el sentido del texto.

En cuanto a las propuestas didácticas para la enseñanza de la literatura, estas siguen patrones de los años 50 y 60 del siglo pasado, ya no hay espacio para la lectura de textos literarios. La lectura instrumental ha reemplazado a la lectura estética. Esto se evidencia en el gran desconocimiento que tienen los egresados de secundaria de los diferentes poetas, escritores y dramaturgos de talla universal y por la cantidad de obras que han leído sobre los mismos. La dificultad se hace mayor por la naturaleza simbólica del texto literario. Más bien, el estudiante se enfoca en aspectos como géneros, especies, métrica, nombre del autor al que pertenece el texto literario, lo cual no es suficiente para promover en el estudiante un análisis crítico que es uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de la literatura. En consecuencia, se lee menos, y mucho menos, textos literarios. Si la literatura presenta las dimensiones interpretativa, creativa y crítica, para su estudio, entonces su enseñanza debería orientarse a desarrollar la competencia literaria de los estudiantes en el ser, saber y hacer de dichas dimensiones, a partir de una variedad de propuestas venidas de las distintas perspectivas literarias.

Finalmente, la literatura es la expresión máxima del lenguaje. Su finalidad es poner al estudiante en contacto directo con el texto literario, con el fin de estimular el goce estético, la curiosidad intelectual y fomentar su formación humanística. La literatura contribuye a fomentar la práctica de la lectura, a enriquecer la expresión y a desarrollar la creatividad. Esta se desarrolla a partir de las manifestaciones propias de cada comunidad hasta llegar a las obras de la literatura universal, estableciendo vínculos entre las manifestaciones literarias de diversos contextos. En la realidad, se desarrolla historia literaria, más no un análisis literario.

La propuesta de esta investigación es diseñar un modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria en estudiantes del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack", Chiclayo – 2017. Relacionando coherentemente las necesidades, finalidades, contenidos, métodos y evaluación, articuladas con los requerimientos de aprendizaje emergidos de un contexto social específico.

1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué características tiene un modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes del Área

de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo - 2017?

1.4. HIPÓTESIS

La hipótesis Alternativa (H_1) o aseveración declarativa (afirmación o negación) a demostrar o comprobar en el proceso de esta investigación fue la siguiente:

H_1 : La aplicación de un *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos* desarrollará la competencia literaria de los estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo – 2017.

En consecuencia, la hipótesis Nula (H_0) se enunció de la siguiente manera:

H_0 : La aplicación de un *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos* NO desarrollará la *competencia literaria* de los estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo - 2017.

1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar un *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria* de los estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo - 2017.

1.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Realizar un diagnóstico del nivel de desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes del 5º Año de Educación Secundaria, Área de Comunicación, de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo - 2017.
2. Elaborar un *modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria* de los estudiantes

del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo - 2017.

3. Validar un *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria* con los estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo – 2017. (Etapa de Construcción Modélica o Planeación Curricular)

1.6. JUSTIFICACIÓN

Que, habiendo encontrado dificultades de comprensión y análisis de textos narrativos en los estudiantes del 5to año de educación secundaria de área de Comunicación, esta investigación se define por la necesidad institucional de construir un modelo didáctico semiótico para la lectura literaria en sus educandos, debido a la deficiente calidad de la Enseñanza de la Literatura, que se viene dando. Esta investigación permitirá también orientar la labor didáctica del docente al desarrollar los contenidos del componente de Literatura, buscando que cada estudiante sea capaz de interpretar un texto literario desde un enfoque semiótico.

Por lo tanto, la finalidad de esta investigación es elaborar un modelo didáctico semiótico para la interpretación de textos literarios, que vincule la relación entre sociedad-cultura, escuela, docentes y estudiantes, y entre contenidos literarios y métodos de intervención en lectura literaria. Además, servirá como material pedagógico de consulta bibliográfica para crear instrumentos y establecer estrategias para la interpretación de textos en los distintos niveles de nuestro sistema educativo, desde una perspectiva científica y pedagógica, a partir de distintas fuentes epistemológicas que sustentan los estudios de interpretación semiótica.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Un estudio realizado por Cruz Calvo Mery (2012). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. España. Esta investigación está enmarcada en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura. Se relaciona de forma directa con las investigaciones que se llevan a cabo sobre la lectura literaria en secundaria. Los objetivos son: general, indagar en los discursos escritos y orales de los docentes sus interpretaciones personales sobre la formación literaria que brindan a sus estudiantes. Para alcanzar este propósito se planteó una serie de objetivos específicos. El primero es analizar los discursos de los docentes sobre el trabajo que realizan en las clases con la literatura, a través de registros narrativos con la lectura de obras de ficción, especialmente con los cuentos y novelas. El segundo objetivo específico es identificar aquellas intervenciones didácticas, que podrían propiciar que los repertorios lectores de estudiantes se activen por medio de las diversas estrategias metodológicas descritas por los docentes y un último objetivo específico se refiere al canon escolar de lecturas: valorar con qué criterios

construyen este listado, a qué enfoques pedagógicos y literarios responde esta selección qué lugar ocupan los intereses lectores juveniles en la toma de decisión sobre las obras narrativas que se leen en clases.

Respecto a la metodología seleccionada y al diseño de la investigación se ha utilizado el enfoque cualitativo, por sus facetas y características de observación y valoración desde el punto de vista de los agentes de la investigación. Desde este enfoque cualitativo se ha utilizado como herramientas de recolección de la información algunas que también se aplican en la etnografía educativa. Esta investigación está enmarcada en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura. Se relaciona de forma directa con las investigaciones que se llevan a cabo sobre la lectura literaria en secundaria.

Vega Herreros, C. (2017). *El desarrollo de la competencia literaria desde una perspectiva hermenéutica: entornos participativos y convergencia cultural en las aulas de secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de la Rioja. España. Este trabajo de investigación se enmarca en estos nuevos horizontes educativos hacia los que nos dirigimos como individuos, educadores y como sociedad. La encrucijada en la que nos encontramos docentes, expertos en lengua y literatura, en este caso se hace presente el deber profesional de fraguar una labor constante de reflexión crítica y de práctica metodológica en una labor docente eficaz y que acompañe, o al menos lo intente, a la utopía o no utopía del cambio de este horizonte educativo en el que nos encontramos inmersos. Este trabajo dibuja un camino experiencial y la vez trata de reflexionar y dar respuestas a problemáticas complejas como la interacción de aprendizajes y conocimiento a conceptos como la interpretación, intencionalidad, la conciencia, el lenguaje y la significación de la lectura en contextos educativos; y pretende, además, poner un foco en la vinculación entre realidad y sujeto en el proceso de la enseñanza y aprendizaje. Una preocupación muy frecuente en el ámbito de la docencia de la lengua y la literatura sobre todo ¿por qué nuestros alumnos no quieren leer? O les aburre leer. El alojamiento de los estudiantes hacia los textos canónicos y la dispersión de la literatura juvenil junto a las nuevas tecnologías suscitan algunos de los interrogantes a la hora de establecer el corpus literario de las lecturas.

Otro estudio realizado por Sánchez (2003) pretende aplicar la teoría semiótica de Greimas como método de análisis del acto didáctico, tal así que profesores y alumnos se ven inmersos en un proceso de comunicación. Por lo tanto, considera el discurso como

mediador semiótico esencial que interviene decisivamente tanto en la construcción de la identidad del sujeto como en la construcción del acto educativo. Para ello, el discurso del aula es analizado como un Programa Narrativo en el que intervienen diferentes roles actanciales. Pues bien, la posibilidad de que se den estos roles, da origen a la correspondiente diversidad de diferentes modelos de docencia y de aprendizaje (Greimas, 1971).

“Analizar una obra literaria consiste en estudiar el fondo y la forma del discurso literario. El análisis del mismo conlleva a escudriñar, qué dice la obra y profundizar en el contenido, en otras palabras; es abordar el fondo y la forma de esa organización de enunciados que conducen al significado y al significante. Los rasgos expresivos que caracterizan la obra literaria, son el motivo principal de su existencia y, esta a su vez, contribuye a comprender la unidad. (Greimas, 1971).

Para comentar un texto literario hay que analizar conjuntamente lo que el texto dice y cómo lo dice. Estos dos aspectos no pueden separarse, pues, como opina el profesor Carreter (2001): "No puede negarse que en todo escrito se dice algo (fondo) mediante palabras (forma). Pero eso no implica que forma y fondo puedan separarse" Separarlos para su estudio sería tan absurdo como deshacer un tapiz para comprender su trama: obtendríamos como resultado un montón informe de hilos. Es evidente que para efectuar el análisis sistemático de una obra es necesario partir de su semántica esencial, de su idea primordial perceptible a primera vista. Por otro lado, se deben considerar a la hora del estudio dos aspectos importantes: el externo (la forma) y el interno (fondo) como se señaló anteriormente.

2.2. MARCO TEÓRICO

2.2.1. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

La construcción de una propuesta semiótica en el campo pedagógico es de vital importancia, debido a que contribuirá a desarrollar en los estudiantes capacidades de análisis crítico e interpretativo de elementos de nuestro contexto.

Los docentes al trabajar la interpretación de textos literarios deben encontrar un punto de equilibrio entre los niveles conceptual, curricular y didáctico para desarrollar en

el estudiante una mejor interpretación de las lecturas que trabajamos en nuestra práctica pedagógica diaria. Esto es justamente lo que se propone en esta investigación.

Conociendo la necesidad de la construcción de propuestas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de comunicación y más si partimos de la idea que las propuestas dentro del campo educativo no evolucionan ni lineal ni fragmentadamente, sino que son una construcción mental mayor en la que convergen distintas fuentes del pensamiento, por citar, epistemológicas, sociales y fisiológicas, antropológicas y psicológicas y que asignan sistematicidad, coherencia y sentido al quehacer educativo.

Al respecto (Mora 2014) afirma que:

Toda propuesta dentro del campo educativo o resulta una propuesta de enseñanza alternativa, pertinente e innovadora, dentro de las prácticas educativas. En tal sentido la propuesta debe ser atendida como una estructura organizada que describe, explica y predice distintas opciones y realidades, una fuente de hipótesis contrastables con la práctica docente, y una macro estructura para desarrollar capacidades de pensamiento e interpretación.

En este primer nivel se plantea la exploración de las manifestaciones reales de un proceso pedagógico específico; en este caso la enseñanza-aprendizaje en la interpretación de textos literarios dentro del área de Comunicación. Esta realidad será diagnosticada en dos aspectos generales: en su aspecto discursivo o referencial que hace referencia a los datos académicos de la problemática en estudio y en su aspecto empírico o existencial que hace referencia a los datos fácticos.

Los datos académicos caracterizan el estado de la cuestión a partir de la diagnosis de los marcos discursivos que describen, analizan, explican e interpretan o polemizan académicamente acerca de un proceso pedagógico, en este caso, acerca de la interpretación de textos literarios. Para lo cual se necesita la revisión y análisis de la literatura académica respectiva.

El segundo aspecto exige una incursión analítica en la realidad pedagógica concreta. Estos datos se obtienen a través de la aplicación de instrumentos explicativos que permiten registrar y organizar la información fáctica pertinente, en este caso como se

viene trabajando la interpretación de texto literario en las distintas instituciones educativas.

Por lo tanto, esta propuesta semiótica fundamenta su elaboración en la situación pedagógica tanto en su manifestación teórica como en su manifestación fenoménica. Mientras que la realidad teórica aporta datos académicos; ambos datos pasan a ser globalizados como datos empíricos los cuales debidamente organizados, jerarquizados y ordenados constituirán en conjunto el bloque de sistema de rasgos empíricos, permitiéndose obtener una base situacional que abrirá espacio para la construcción de la propuesta semiótica para interpretar textos literarios dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

En este segundo nivel la construcción de un modelo semiótico de interpretación de textos analizará el marco conceptual o construcción de las bases disciplinarias y pedagógicas que sustentan el mismo en el área de comunicación conteniendo las ideas o fuerzas que defienden la construcción de la nueva propuesta.

Los fundamentos respecto de las bases disciplinarias se establecen a partir de la selección y organización comprensiva del saber teórico acerca del objeto de estudio. En este caso, como la construcción de la propuesta narrativa, está dentro del área de Comunicación, los objetos de estudio que subyacen en la enseñanza aprendizaje son el aspecto literario y la teoría comunicativa. Estas como bases disciplinarias, han producido distintos enfoques discursivos para explicarlos, siguiendo la interpretación de textos

Por ello, las bases pedagógicas contienen un marco conceptual acerca de los procesos, sujetos y elementos del proceso pedagógico. Entre estos podemos citar la sociedad, la cultura el proceso enseñanza – aprendizaje son procesos pedagógicos; las instituciones educativas, el docente y el estudiante son sujetos pedagógicos; las necesidades propósitos, contenidos métodos y evaluación son elementos pedagógicos. Cada proceso sujeto y elementos disponen de su debida base conceptual y sobre esa base se concretaron luego los aspectos curriculares y didácticos del área de Comunicación.

Para la construcción de la propuesta primero se identificará el marco teórico que explica el objeto de estudio; en segundo lugar, se abstraerá conceptos esenciales; en tercer lugar, promover las ideas o fuerzas que fundamentan estas bases disciplinarias y pedagógicas.

2.2.1.1. Planeación Curricular

Todo lo planteado en el segundo nivel de construcción de la propuesta semiótica se plasma en la planeación curricular. Es decir, las bases conceptuales de la propuesta se organizarán en planes curriculares. Es por ello que, tendremos en cuenta, la concepción currículo, también deben establecerse la constitución y dinámica de los componentes formativos: necesidades, propósitos, contenido, método y evaluación.

- Funcionalidad de los componentes pedagógicos en la construcción de la propuesta semiótica.

- En este punto, se hace referencia, a la función que desempeñan los componentes pedagógicos en planeación curricular de la propuesta. Entre estos podemos mencionar:

a) Problema del área de Comunicación: es el portador de las necesidades sociales de formación. A nivel de área son desarrolladoras, se definen como ciencias informativas vinculadas con el desarrollo de capacidades y actitudes, dichas carencias derivan del sistema de problemas identificados en análisis de los datos fácticos citando por ejemplo que la gran mayoría de estudiantes tienen las bases disciplinares y pedagógicas para la solución de tal problemática educativa.

b) En el problema: una necesidad de la sociedad se transforma en necesidad de la institución educativa. Si la sociedad requiere un ciudadano con capacidad crítica interpretativa y autoreflexiva, entonces en la locomoción básica de dicho ciudadano, la institución educativa deberá prever o incorporar un conjunto de contenido que permita al estudiante desarrollar su capacidad crítica, interpretativa y autoreflexiva que permita al estudiante desarrollarse en la sociedad.

c) Objetivo de la propuesta: es la aspiración que se pretenden alcanzar. En este caso lo que se busca con esta propuesta es que el estudiante logre desarrollar un sistema de capacidades para interpretar textos literarios de una manera más profunda en relación a un contexto cultural determinado.

El objetivo en este caso, será desarrollador expresa las capacidades facultades y actitudes que deben ser potenciadas en el estudiante como consecuencia de las habilidades y conocimientos que gradualmente este domina. La capacidad se desarrolla como

habilidad y la habilidad se perfecciona con destreza: por ejemplo: la capacidad “interpreta” se convierte en las habilidades” organiza jerarquía” esquematiza.

- d) Contenidos de la propuesta: es decir saber cultural que se selecciona jerarquía y secuencia para ser dominado y asimilado por el estudiante con miras a lograr el objetivo propuesto y estos se seleccionan en base al contexto cultural.
- e) Método de la propuesta pragmática: responde a las interrogantes cómo se aprende y cómo se enseña transformar el contenido para alcanzar el objetivo, se comporta como vía, camino o modo escogido por el docente y los estudiantes para abordar los contenidos, estableciendo el orden y la estructura de las tareas didácticas para desarrollar capacidades, nivel de método corresponde establecer el enfoque metodológico, el modelo didáctico, los procedimientos y las técnicas.

2.2.1.2. Modelos Curriculares desde el Paradigma Cognitivo– Contextual

A partir de 1990, en base a este paradigma surgen el modelo humanista centrado en experiencias de aprendizaje, los modelos Contextuales del Currículo que tratan de incorporar en el aula el contexto social o escolar donde está inmerso el proceso de enseñanza–aprendizaje; y los modelos cognitivos que insisten en el aprendizaje al cual pretenden subordinar la enseñanza.

Los *modelos humanistas* surgen tratando de suavizar los formatos curriculares de base conductual, apoyándose a la psicología humanista de Rogers y de Maslow. En este contexto, los contenidos dejan de ser lo nuclear del Currículo, para dar mucha importancia a las actividades. Los autores más representativos de esta corriente son: Schwale y Wheeler. En este sentido, la escuela activa trata de recuperarse y se insiste de nuevo en la educación personalizada y la metodología activa, reforzando las actividades frente a los contenidos. El profesor en este modelo vuelve a recuperar el viejo papel de animador, socio–cultural, tratando de dinamizar las actividades y la interacción en el aula.

Por nuestra parte diremos que el sentido básico de los objetivos en la propuesta nos indica la orientación general de un modelo de enseñanza. Antiguamente, en los modelos de base conductual el sentido de los objetivos era el aprendizaje de los contenidos. En cambio, en la propuesta, según la reforma educativa actual, se busca con el planteamiento de los objetivos, en el marco del paradigma cognitivo contextual,

identificar capacidades para tratar de desarrollarlas aprendiendo a aprender, enseñando a pensar al estudiante.

El *modelo contextual* está dentro del paradigma contextual la concepción socio-crítica es la más representativa. Este modelo plantea que las variables fundamentales que hay que tener en cuenta en el aula son el contexto y la interacción didáctica. Se potencia un modelo de profesor reflexivo y técnico-crítico. Las actividades siguen siendo lo nuclear de la vida del aula y las programaciones son muy variadas y de hecho cada profesor tiene la suya.

Este modelo trata de redescubrir los procesos de aprendizaje del alumno, desde la perspectiva de Piaget, Ausubel, Bruner, Vigotsky. Estos modelos siguen una doble dirección. En uno casos se centran en los procesos de aprendizaje del alumno como son el constructivismo, aprendizaje significativo, zona del desarrollo potencial, aprendizaje por descubrimiento, desarrollo de capacidades, destrezas, valores-actitudes. Y en otros casos tratan de analizar las formas didácticas del profesor; como mediado de aprendizaje, ayuda pedagógica, el profesor como profesional activo que procesa información, toma decisiones.

Para (Sacristán 1991) Una propuesta o modelo de enseñanza es una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es representación conceptual, simbólica y por lo tanto indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no es y aquello que no aprecia como pertinente a la realidad que considera.

Teniendo en cuenta estos aportes, la propuesta semiótica-pedagógica es un esquema a través del que se intenta dar una visión de cómo debe desarrollarse la interpretación de textos, teniendo en cuenta los aportes del lenguaje literario. En ella se trata de cristalizar el proceso enseñanza-aprendizaje desde un punto de vista de la teoría y la practica; sugiriendo procedimientos concretos de actuación en el aula por parte del docente y el alumno al trabajar las actividades de interpretación de textos.

El *modelo comunicativo-interactivo* se refiere al proceso instructivo formativo que requiere del dominio y desarrollo de la capacidad comunicativa, en sus dimensiones semántica, sintáctica y sobre todo desde el punto de vista de la pragmática. Este modelo

ha de adaptarse a la realidad concreta en la que trabajamos y construirse incoherencia con los desafíos interculturales. Al respecto (Cazden 1998) manifiesta que la capacidad comunicativa a de afectar el análisis de las estructuras de participación, el estudio comprensivo de la lección, el proceso y planteamiento de las demandas de los estudiantes y las interrogantes del docente y respuestas del estudiante.

2.2.2. FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA

La didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza, en cuanto que propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos. Por ello, es considerada una de las disciplinas nucleares del corpus pedagógico, que se ha centrado en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se le considera una disciplina de naturaleza pedagógica orientada por las finalidades educativas y comprometidas con el logro de la mejora de los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos sociocomunicativos, y la adaptación y el desarrollo apropiado del proceso enseñanza-aprendizaje.

Su aplicación requiere un gran esfuerzo reflexivo–comprensivo y la elaboración de modelos teórico–aplicados que posibiliten la mejor interpretación de la tarea docente y de las expectativas e intereses de los estudiantes; responde principalmente a cómo y con qué medios debemos realizar el proceso de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico como punto central del saber didáctico. Así como la selección y el diseño de los medios formativos que mejor se adecúen a la cultura a enseñar y al contexto de la interculturalidad e interdisciplinaridad, valorando la calidad del proceso y los resultados formativos. (Fernandez Huerta 2003) expresa que:

La reflexión didáctica es el puente normativo–fundamentado entre la teoría y la práctica, que implica una sistematización rigurosa del proceso de enseñanza-aprendizaje, planificado con tal base y previsión que las decisiones que han de asumirse en torno al conocimiento y al trabajo del aula deben realizadas mediante la aplicación justificada y deliberadamente secuenciada de las acciones más eficaces y eficientes que el saber científico nos puede aportar. (p.75)

Según lo manifestado por el autor antes citado, se dice que la didáctica es una disciplina que permite tomar los aportes tecnológicos, como el uso de las Tics durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para encontrar el camino más pertinente, de tal manera que se alcance el desarrollo de las capacidades en los estudiantes. Debemos pensar en la didáctica como un escenario de reflexión e indagación permanente acerca de los procesos enseñanza-aprendizaje, orientados a formar integralmente a los estudiantes y a contribuir al desarrollo profesional de los docentes mejorando la práctica educativa. En tal sentido su objeto esencial es la enseñanza transformadora que participa y tiende al logro de aprendizaje representativo, de calidad y relevancia para los estudiantes.

La didáctica es una disciplina pedagógica aplicada, en otras palabras, la didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza, en cuanto que propicie el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos. Esto tiene singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos implicados (escuela, familia, multicultural e intercultural). Por otro lado, la pedagogía es la teoría y disciplina que busca la mejora permanente de la educación y de los hechos educativos, implicada como está en la transformación ética y axiológicas de las instituciones formativas y de la realización integral de todas las personas. (Ibíd.)

En tal sentido, la didáctica es una disciplina de naturaleza pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los estudiantes mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos sociocomunicativos y la adaptación y el desarrollo apropiado del proceso enseñanza-aprendizaje. Amplía el saber pedagógico aportando los modelos sociocomunicativos y las teorías más explicativas y comprensivas de las acciones docentes-estudiantes ofreciendo la interpretación y el compromiso más coherente para la mejora continua del proceso enseñanza-aprendizaje. (Ibíd.)

La didáctica requiere un gran esfuerzo reflexivo-comprensivo y la elaboración de modelos teóricos-aplicados que posibiliten la mejor interpretación de la tarea del docente y de las expectativas e intereses de los estudiantes. Es una disciplina con una gran proyección práctica ligada a los problemas concretos de docentes y estudiantes que ha de responder a las siguientes interrogantes: ¿para qué formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el profesorado?, ¿quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden?, ¿qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber?;

especialmente, ¿cómo y con qué medios se realizaron la tarea de enseñanza?, el sistema metodológico del docente y su interrelación con las restantes preguntas que derivan del proceso enseñanza- aprendizaje, como un punto central del saber didáctico, así como la selección y el diseño de los medios formativos que mejor se adecúen a la cultura a enseñar y al contexto de interculturalidad e interdisciplinaridad, valorando la calidad del proceso y de los resultados formativos.

La didáctica desde una perspectiva socio-comunicativa. Lo que caracteriza a la didáctica como disciplina es su visión comunicativa, considerando que esta disciplina tiene un núcleo de estudio desde la interacción comunicativa. En tal sentido, construir una concepción de la didáctica desde el enfoque socio-comunicativo es situar el proceso de enseñanza aprendizaje como un acto comunicativo singular, caracterizado por la intencionalidad formativa y el compromiso de los agentes, profesores, estudiantes y comunidad educativa para generar un proceso de enseñanza transformador- innovador (Sánchez,1995).

Es por ello que la didáctica es la disciplina comprensiva-explicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto comunicativo e interactivo, diseñado mediante formas de convivencia social más adecuadas para lograr la formación integral de cada estudiante. El conocimiento y la reflexión didáctica desde el enfoque comunicativo sitúan a esta disciplina como la base para interpretar los modos de enseñanza-aprendizaje desde el análisis de las marcas sociales, culturales y ambientales en relación con los contenidos del área específica desde donde se desarrollan.

En conclusión, se afirma que la didáctica desde una perspectiva socio-comunicativa pretende comprender y desarrollar la práctica de los docentes como una actividad comunicativa- contextualizada, coherente con las finalidades formativas en relación al desarrollo de los contenidos teniendo en cuenta las necesidades socioculturales y educativas de los estudiantes existentes en su realidad.

2.2.3. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

El proyecto de investigación se enfoca en dos dimensiones básicas: Currículo como Cultura Social–Escolar: Lo concebimos por Currículum la cultura social convertida en cultura escolar por medio de las Instituciones Educativas y los docentes. Esta cultura

social escolar implica integrar de una manera adecuada capacidades, valores y métodos– procedimientos y ellos aplicarlos a un contexto determinado Grundy, (1998).

Como Modelo de Aprendizaje–Enseñanza: Éste ha de ser constructivo y significativo; en tal sentido se orientará al desarrollo de capacidades y valores (objetivos) por medio de contenidos y procedimientos. El profesor es concebido como mediador del aprendizaje, el cual favorecerá el enseñar a pensar, potenciando capacidades y el enseñar a querer desarrollando valores.

El procedimiento: Es un conjunto de acciones hacia la consecución de una meta (objetivo). Es el camino para la consecución de una capacidad y/o un valor. Y también podemos decir que es el camino para el desarrollar una capacidad y/o un valor por medio de un contenido y un método.

La estrategia es el camino para la consecución de una destreza o una actitud. Es el camino para desarrollar una destreza y/o una actitud por medio de un contenido y un método. Donde este último responde a la manera de hacer en el aula, lo cual indica una forma de saber hacer. Y, finalmente, decimos que estos se concretan en técnicas metodológicas. Tarea/actividad. Tarea es un método específico.

De la capacidad decimos que es una habilidad general que puede o utiliza un estudiante para aprender. Ayudado de una destreza; esto es una habilidad específica que utiliza o puede utilizar el mismo individuo para aprender. Siendo que un conjunto de destrezas constituye una capacidad, un conjunto de habilidades constituye una destreza. Las habilidades son un proceso o componente mental.

Entendemos por capacidad: Una habilidad general para...Ej.: Sintetizar es una capacidad que sirve para realizar tareas de síntesis y globalización. Destreza es una habilidad específica para una constelación o conjunto de destreza constituyen una capacidad. Ej: Sintetizar como capacidad se puede descomponer en un grupo de destrezas básicas, tales como resumir, globalizar, estructurar, titular, esquematizar, subrayar, jerarquizar, diferenciar, etc.

Una habilidad cognitiva, desde la perspectiva de enseñar a pensar, se suele considerar como un proceso o componente mental estático. Una constelación de habilidad

constituye una destreza. Al descomponer una destreza en paso más pequeños surgen el desarrollo de las habilidades.

Un procedimiento es el camino para desarrollar una capacidad. Ésta suele ser de ordinario estática e indica una mera potencia o posibilidad, mientras que el procedimiento es mecánico. (A menudo los procedimientos se suelen confundir con enseñanza activa, lo cual es un enorme error, desde la perspectiva del aprendizaje constructivo mediano). Ej.: Sintetizar se realiza por medio de procedimientos y operaciones de “Síntesis” tales como estructurar un texto o un discurso, subrayar los elementos fundamentales de un texto diferenciando lo relevante y lo irrelevante, resumir una lectura en función de un criterio y todo esto no es otra cosa que “estrategias”. En sentido estricto, el procedimiento sería “sintetizar realizando síntesis u operaciones de síntesis”.

Una estrategia es el camino para desarrollar una destreza. Una constelación o conjunto de estrategias constituyen un procedimiento. De este modo, a una destreza le añadimos un qué o un cómo y surge una estrategia. Así, a la destreza subrayar le añadimos un qué y/o un cómo (ej.: subrayar conceptos, ideas, sentimientos, en un texto...) que desarrolla la capacidad de sintetizar por medio de estrategias (hemos añadido, en este caso un qué); estructurar un discurso a partir de una idea relevante (hemos puesto un qué y un cómo) con lo cual la destreza estructurar le hemos convertido en estrategia, para así desarrollar la capacidad de sintetizar. Las estrategias, pueden ser cognitivas y metacognitivas.

Un proceso es un componente mental dinámico y suele ser el camino para desarrollar una habilidad. Un conjunto de procesos, constituye una estrategia.

De ordinario en los programas de enseñanza se trabaja con habilidades y destrezas orientadas al desarrollo de capacidades y sus respectivos caminos que son los procesos y las estrategias. Pero a nivel de aula en los programas de contenidos escolares en el marco de la reforma, se suele trabajar con capacidades y destrezas, procedimientos y estrategias.

Los modelos conceptuales son también una forma de desarrollar el potencial de aprendizaje, aprendiendo a aprender, y ello implica la elaboración de materiales potencialmente significativos en forma de redes conceptuales, esquemas conceptuales, mapas conceptuales, marcos conceptuales estas técnicas las hemos desarrollado,

anteriormente de una manera más matizada. Los contenidos de nuestro modelo de Diseño Curricular de Aulas se apoyan en la arquitectura del conocimiento.

El concepto de un método didáctico o método de enseñanza es ambiguo y a veces equívoco y por ello resulta un concepto controvertido. Pero para hablar de métodos didácticos es preciso primero clarificar la palabra método. Etimológicamente significa camino hacia... y este hacia suele ser un objetivo o un fin. Actuar con método es actuar de una manera ordenada y sistemática.

Los métodos se suelen clasificar en heurísticos (o de investigación) y de enseñanza (o didáctico). Los primeros se preocupan de la investigación científica, mientras que los segundos son formas de hacer en el aula. En nuestro caso hablaremos de los métodos didácticos o de enseñanza. El concepto método didáctico se relaciona y a veces se utiliza de una manera análoga con los de forma, modelo, modo, procedimientos, estrategias, técnicas, y ello crea una importante confusión.

Por formas didácticas se suelen entender, que las especificaciones del vehículo portador de las ideas a transmitir pueden ser objetivas, intuitivas, verbales interrogativas y mixtas. El autor las clasifica en directas e indirectas. Por las primeras, el docente comunica sus ideas por medio de la exposición y ésta puede ser narrativa, demostrativa, dialogada, mientras que las formas indirectas hacen referencia a las formas de agrupamiento de los alumnos.

Por métodos didácticos las formas de agrupamiento de los alumnos en la interacción: individual, colectivo y mixto son distintos. Por modelo didáctico expresan que es una representación selectiva de los elementos esenciales del fenómeno didáctico, que nos permite describirlo y explicarlo en profundidad. También se suele entender por modelo didáctico una ordenación racional que interpreta, explica y dirige los fenómenos del aula, desde una teoría subyacente (paradigmas conductuales, cognitivos, contextual). El modelo didáctico es intermedio entre el paradigma o teoría y la forma de hacer prácticas o métodos didácticos.

En este caso el modelo consiste en la ordenación racional de recursos materiales, (textos, objetivos a utilizar en la enseñanza), técnicas (motivadoras, individualizadoras, socializadoras) y procedimientos (analíticos, sintéticos, inductivos, deductivos,

intuitivos) El método didáctico sería la concreción proyectada hacia la práctica en un modelo didáctico.

Por procedimiento se suele entender un conjunto de pasos orientados hacia la consecución de una meta o un objetivo. Y dentro del mismo se suelen incluir los métodos, estrategias, procesos, destrezas, habilidades subyacentes en una situación de aprendizaje. Por nuestra parte, entendemos por procedimiento, en sentido estricto, el camino para desarrollar una capacidad y/o un valor. Si procedimiento es el camino hacia una meta u objetivo, para las Reformas educativas europeas el objetivo de la educación es el desarrollo de capacidades y valores. Pero sobre este tema volveremos posteriormente de una manera pormenorizada.

Por técnica metodológica entendemos las formas concretas de aplicación de un determinado método didáctico o de otra manera una técnica metodológica sería un método didáctico específico. Éstas estarían constituidas por los recursos didácticos que se emplean en el aula.

Tratemos de precisar más aún la palabra método didáctico. Entendemos por método didáctico una forma de hacer en el aula. Las formas de hacer en el aula pueden ser diversas, aunque fundamentalmente se suelen reducir a dos: deductivas e inductivas. Las primeras son la base de la escuela clásica, la segunda son el sustento de la escuela activa. Por los métodos deductivos se trata de acceder sobre todo a los contenidos conceptuales, y en la escuela clásica sobresalen los contenidos sobre los métodos, entendiendo el aprendizaje como un saber sobre todo de tipo conceptual. En la escuela activa privan los métodos o forma de hacer sobre los contenidos, entendiendo el aprendizaje más como un saber hacer. En la actualidad ambas situaciones están sometidas a una profunda revisión, proponiendo un modelo de escuela centrada sobre todo en el desarrollo de capacidades y valores, por medio de contenidos y métodos. De aquí que los contenidos y los métodos no sean fines en sí mismos, sino medios para desarrollar la cognición y la personalidad.

El profesor explicador de la escuela clásica centrado en la lección de texto no tiene futuro y tampoco lo tiene el profesor animador sociocultural centrado en la escuela activa. El nuevo modelo de profesor se denomina mediador del aprendizaje y ello supone una profunda revisión de las técnicas y métodos didácticos de la escuela clásica o activa.

2.2.4. FUNDAMENTACIÓN DISCIPLINAR

La Semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico en "fundamento de las relaciones humanas". Es en este espacio etnolingüística configurador del ser humano, en este encuentro semiótico entre el *hablante* y la *palabra*, donde encuentra su razón de ser la Didáctica de la Lengua y de la Literatura, al advertirse fácilmente la tarea relevante -acaso utópica pero indispensable- que incumbe a la acción didáctica, puesto que, desde este punto de partida, la materia enseñada que ha de aprenderse ha de ser concebida desde un enfoque funcional: ya no se trata -ni necesaria ni exclusivamente- de que el alumno adquiera el *saber* sobre los conocimientos lingüísticos y literarios, sino de que adquiera el *saber-hacer* (y *hacerse*) con los diferentes discursos que configuran las materias de la lengua y la literatura, discursos que deben incluir los diferentes tipos de textos que atraviesan la sociedad de nuestros días. Sólo así, el proceso de enseñanza-aprendizaje procurará acaso la más humanista, la más ética de las actitudes educativas: el *saber-ser* como *sujeto* que se construye y se proyecta a sí mismo por y en el discurso (el interpretado más el producido) (Greimas, 1971).

Enseñar lengua a alguien -dicen- es hacerle conocer los mecanismos y resortes que posee la estructura de dicha lengua, para que, a través de su conocimiento, lleguemos a conocer con mayor profundidad el ser humano. Desde esta perspectiva la lengua, por consiguiente, es considerada en su función epistémico y constituyente del ser del sujeto, puesto que actúa como instrumento para producir e intercambiar significados, ubicándose en este acto de significar el proceso que erige, en gran medida, la identidad del hablante.

La identidad y la educación en y por el discurso La necesidad de acometer el análisis del acto didáctico desde las expectativas que abre la semiótica de Greimas surge de la naturaleza misma de la enseñanza y del aprendizaje, en el sentido de que el enseñante ejerce como enunciador de un proceso (realmente) interactivo mediante el cual intercambia y/o construye significados conjuntamente con los aprendices que ejercen como enunciatarios. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea, por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración.

Roles actanciales en la situación didáctico-comunicativa. Luis Sánchez Corral nos ofrece la posibilidad de esbozar un análisis sobre los componentes y los roles actanciales que concurren en la práctica cotidiana de las aulas. Cabe, pues, interpretar el desarrollo y la consecución del *programa educativo* -que es sobre todo un programa enunciativo- como un itinerario simétricamente paralelo al itinerario que (Greimas 1982) proponen para el *programa narrativo* de cualquier otro tipo de discurso, puesto que el profesor y los alumnos se encuentran situados ante la propuesta de una *transformación* (narrativa, enunciativa, educativa, etc.) mediante la cual se ha de producir un cambio de situaciones o de estados, un proceso evolutivo desde la *carencia* a la *eliminación de la carencia*, en el sentido de que el lenguaje -y, en el caso que nos ocupa, su enseñanza y aprendizaje- opera el desplazamiento desde el deseo de satisfacer una determinada necesidad hasta su efectiva satisfacción a través del decir eficaz, esto es, a través del uso de la competencia comunicativa.

La operación de la transformación, aplicando el sentido pragmático que le confiere la teoría semiótica de Greimas a nuestro caso, termina por ser un proceso productivo ineludible para la acción del discurso,

puesto que, si esta acción es eficaz y feliz, el lenguaje ejecuta una influencia en la personalidad del hablante, tanto a nivel cognitivo como afectivo e, incluso, a nivel ético; en la siguiente cita, aunque referida al hecho específico de la lectura, se ejemplifica lo que decimos: La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico. En lo que respecta a la construcción del discurso didáctico y a la intervención en las aulas, podría ser útil realizar una lectura, desde esta perspectiva, de la teoría de Greimas acerca de la configuración del contrato de la enunciación, acerca del orden jurídico de las relaciones contractuales de poder (enunciativo del docente) que la propia semiótica define como configuraciones discursivas de la manipulación (no necesariamente en el sentido peyorativo del término, sino como un mecanismo regulador de la interacción social; en nuestro caso, de la interacción etnográfica que se da en el aula). Es decir, el enseñante y el aprendiz, en tanto son destinador y destinatario, se encuentran situados ante las modalidades factitivas, aquellas que se ocupan del hacer-hacer, justamente en el eje actancial de la comunicación a través del cual se intercambian, en nuestro caso, saberes u objetos cognitivos. Es a este mecanismo semiótico al que la teoría greimasiana denomina manipulación, puesto que el destinador (sujeto S1) hace saber algo al destinatario (sujeto S2): El Destinador es el que hace hacer, es decir, que ejerce un hacer

que tiende a provocar el hacer del sujeto. Esta definición del destinador en base a su estatuto modal factitivo y a su posición sintagmática de antecedente respecto al sujeto permite que consideremos el itinerario de éste como una unidad narrativa autónoma [...] Se comprende entonces que el itinerario narrativo del Destinador, así definido, puede aparecer no solamente como el lugar del ejercicio del poder establecido sino también como aquél en que se esbozan los proyectos de manipulación y se elaboran los programas narrativos que apuntan a llevar a los sujetos –amigos o enemigos- a ejercer el hacer deseado (Greimas, 1980).

En todo caso, entre destinador y destinatario, al establecerse los intercambios comunicativos, se ha de producir un acuerdo (negociado) acerca del valor que se les confiere a los objetos cognitivos intercambiados. Sucede (o debe suceder), con especial intensidad en la enseñanza y en el aprendizaje, aquello que afirma Greimas (1982) para la generalidad del discurso, que, para que el intercambio pueda efectuarse, es necesario que las dos partes estén seguras de lo valioso del valor del objeto a recibir en contrapartida. Tal vez aquí radique uno de los problemas más acuciantes para cualquier discurso didáctico en general y para el discurso didáctico de la lengua en particular, ya que no puede darse la interacción social mediante el lenguaje si su enseñanza y/o su aprendizaje no resultan previamente valorizados como objetos susceptibles de ser deseados y/o necesitados: aquí radica, en nuestra opinión, el factor más decisivo en el fracaso de la enseñanza de la lengua, puesto que los estudiantes apenas si le atribuyen "valor" (ni deseo, ni necesidad) al objeto del aprendizaje. Es por esto por lo que sería conveniente indagar de qué manera sería posible aplicar al proceso de la comunicación en el aula todas las consecuencias que se derivan de un estudio pormenorizado de lo que la teoría greimasiana denomina contrato fiduciario, ya que, en nuestra opinión, más allá de lo que el propio Greimas sostiene, no solo estamos ante una operación cognitiva, sino ante una operación metacognitiva, que, como señalan los psicólogos del aprendizaje, es necesaria para el uso de las estrategias pertinentes ante cualquier dificultad que surja durante el proceso de adquisición de los conocimientos, sean éstos conceptuales, procedimentales o actitudinales: el estudiante no sólo necesita conocer, necesita además ser consciente del proceso mismo para generar mecanismos de autocontrol que le permitan usar de forma deliberada, sistemática y oportuna las estrategias que sean pertinentes para cada caso.

La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico enunciador y los destinatarios-aprendices ponen en juego "un hacer persuasivo por parte del destinador y, en compensación, la adhesión del destinatario", o lo que viene a ser lo mismo, el *contrato fiduciario* es un contrato enunciativo que garantiza la eficacia, e incluso la viabilidad, del discurso enunciado. Obviamente, como sucede en cualquier contrato democrático, también en el contrato enunciativo didáctico han de darse las condiciones de posición de libertad para cada uno de los actantes del acuerdo, porque, de lo contrario, como sucede en los casos de abuso de poder (comunicativo) cuando uno de los contratantes estipula unilateralmente las cláusulas, podría ocurrir que el destinador manipulador condujera a los destinatarios manipulados a una posición de ausencia de libertad y, en consecuencia, a una posición de ausencia de participación en el proceso al que da pie el convenio establecido en la situación comunicativa. Por ello, Nussbaum y Tusón (1996) expresan:

Se establece una conclusión general sobre de qué forma los usos lingüísticos intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: En muchas ocasiones, lo que se llama "fracaso escolar" tiene sus causas en fallos de comunicación que pueden ser momentáneos o bien tener su origen en desajustes culturales entre alumnado y profesorado en datos sobre lo que "realmente" ocurre en el aula y no en imaginaciones o creencias. (p. 19)

2.2.4.1. El texto narrativo

(Pozuelo, 1989) sostiene que la narratología "es la teoría de los textos narrativos (solo narrativos)" (p. 226), es decir es aquella que se encarga de estudiar a los textos narrativos literarios, a su estructuración, cómo se elaboran, etc.

La Narratología es la ciencia que se encarga del estudio de todo lo relacionado con los textos narrativos o relatos, y cuyas investigaciones están íntimamente ligadas a la literatura y el folklore, siendo muy abundantes y complejas las propuestas de los diferentes autores.

El estudio de este tipo de textos se inició en 1928, cuando Vladimir Propp, publicó su *Morfología del cuento*, resultado del estudio de un corpus de cien cuentos maravillosos de la tradición rusa. Propp reconoce 31 funciones que aparecen, casi siempre, en todos los cuentos, y que se relacionan entre sí mediante un vínculo de necesidad lógica y

estética, cuyo significado varía en el decurso del relato. Estas funciones, según el autor ruso, se integran lógicamente en siete esferas de la acción o actantes: agresor, donante, auxiliar, princesa, mandatario, héroe y falso héroe, que aparecen en algunas de las secuencias de motivos narrativos que distingue, y que son las siguientes:

- En una situación de equilibrio, de pronto ocurre algo que altera esa situación.
- El héroe se enfrenta con una serie de dificultades.
- El héroe cumple su misión.
- La situación inicial es restablecida y el héroe es recompensado.

El interés de los estudios de Propp radica en que tanto su metodología, claramente estructural, como sus conceptos fundamentales, sirvieron de inspiración a las propuestas de algunos de los más importantes narratólogos, entre ellos Bremond y Todorov.

Para Bremond, cada relato está dividido en secuencias, elementos superiores a las funciones que distinguía Propp. Cada una de ellas cumple dentro del texto narrativo tres oficios bien diferenciados.

- La primera secuencia abre la posibilidad de una acción.
- La segunda representa su actualización o no.
- La tercera, cuya presencia depende del signo positivo o negativo de la anterior secuencia, refleja el resultado o sanción del proceso.

Barthes (1966 citado en Pozuelo, 1989) afirma que es difícil imaginar un texto comunicativo que no contenga relatos. El relato siempre los vamos a encontrar por ejemplo en la novela, cuento, hasta en la conversación diaria, en el texto cinematográfico, en el chiste, teatro, mito, etc.

Según Bremond (citado en Garrido, 1993), define al relato como: “discurso que entrega una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de la misma acción.” Gómez (1996) afirma que la narratología aparece no como método de descubrir verdades ocultas en los textos, sino como un proceso abstractivo que permita encontrar un ambiente común para las distintas disciplinas interesadas en el estudio de la narración.

En conclusión, podemos decir que la narratología es una ciencia que tiene como objetivo estudiar el relato y por tanto la narración. Es aquella que estudia todos los elementos que se encuentran en un texto literario, como por ejemplo en una novela, un cuento, un drama, una fábula, etc.

2.2.4.1.1. Definición del texto narrativo

Parafraseando lo que manifiesta Reis (1995) el texto narrativo, configura un universo de naturaleza ficcional, del mismo modo evidencia una considerable coherencia, comprende una dimensión virtualmente intertextual, ya que es posible relacionar el contenido de éste con otros textos que con él se relacionen. No debemos olvidar que un texto literario es un texto escrito.

El mundo que es presentado en todo texto literario es imaginario, ficcional. Reis relaciona a la condición ficcional que presenta todo texto literario, con el concepto de fingimiento, este término en latín es *fingere* que significa plasmar, firmar, entonces un texto literario es un *fingimiento artístico* . Para entender mejor este término, leemos la siguiente estrofa que ha sido tomada de un poema de César Vallejo, llamado “Setiembre”:

¡Aquella noche de setiembre, fuiste
¡Tan buena para mí...hasta dolerme!
Yo no sé lo demás, y por eso,
no debiste ser buena, no debiste.

Cuando leemos algún texto literario, éste nos expresa diferentes sentimientos, como es el caso de esta estrofa, que expresa un reproche, nostalgia, etc. así como en otros textos podemos encontrar el amor, la felicidad, el odio, etc. Este sentimiento que se ve configurado en esta estrofa, o los que se encuentran en cualquier texto, no es que el autor los sienta, estos son sólo literarios (existen sólo en el texto), cada expresión que se ve o nota en un texto literario es modelado y plasmado, en función de la condición artística del texto, es decir de lo que el autor quiere expresar en su obra.

Además, este autor afirma que los textos narrativos “están integrados en el modo narrativo, que pueden ser presentados en prosa, pero también en verso, como por ejemplo las epopeyas que están formadas en verso y que esto no altera la condición narrativa” (p. 79).

Garrido, (1993) en su manifestación sobre el relato determina: “que la narración debe reunir una serie de requisitos brevemente (ateniéndose a lo esencial para la causa y eliminando lo accesorio), credibilidad (debe justificarse no solo lo verosímil sino incluso lo increíble), carácter ético (ha de reflejar una postura moral) y de carácter político (es

importante que las acciones revelen) una notable intensidad de las posiciones con vistas a despertar lo emotividad del auditorio”

Garrido, (1993) la característica del texto narrativo es la mimesis de acción (representación) y después la mimesis del hombre. Es decir, es la representación de sucesos que son ficticios creados por el hombre basándose en objetos, sucesos de la realidad.

Reis (1995) señala que para saber sobre los textos narrativos es necesario estudiar los niveles que lo conforman, es decir el nivel de historia, que está conformado por el espacio (en dónde se desarrollan los hechos), los personajes que intervienen, y los acontecimientos y el nivel del discurso conformado por el tiempo (en qué tiempo se relatan los hechos) y el narrador (quién relata la historia).

El texto narrativo se caracteriza porque tiene un estilo propio y peculiar de cada autor que lo crea, de contar los acontecimientos ordenadamente y de una manera particular diferente a los demás, estos pueden ser los cuentos, fábulas, novelas, leyendas, mitos, los dramas, comedias, etc.

2.2.4.1.2. Propiedades de los textos narrativos

Según Reis (1995), los textos narrativos tienen las siguientes propiedades: exteriorización, tendencia objetiva, sucesividad, un lenguaje propio y la ficcionalidad.

La *exteriorización* procura describir y caracterizar un universo autónomo, conformado por personajes, espacios y acciones. El universo autónomo es creado por el narrador, a veces a partir de la realidad que ve a su alrededor, para dar una enseñanza, es quien se interioriza en el texto, para narrarlo, ya sea desde su yo o para contar lo que le acontece a otros personajes que están dentro de la historia.

La *tendencia objetiva* es la capacidad que tienen los textos narrativos literarios para darnos a conocer detalladamente algo distinto al sujeto que relata. Aquí el narrador no es el centro de atención del relato sino las cosas, lugares, personajes, acontecimientos, etc. en suma la historia, que presenta la obra.

La *sucesividad* se refiere a que cada texto narrativo posee una manera peculiar de representar los hechos, de acuerdo al tiempo ya sea de manera ordenada, es decir

sucesivamente, con qué frecuencia se relatan los hechos o se describen a los personajes, espacios, etc. Estas propiedades anteriormente definidas si están interactuadas aseguran la vigencia de la narratividad. Greimas la define en forma sintética como el fenómeno de sucesión de estados y transformación, inscrito en el discurso y responsable de la producción de sentido.

Sobre la *construcción del lenguaje narrativo propio*, según Gómez (1994) lo esencial del lenguaje narrativo es contar o transmitir un hecho con el fin de que sean creídos y más que todo que sean asumidos por la conciencia receptora. Según este autor contar es plantear una ficción, cuya totalidad puede absorber por entero la imaginación del lector, además es comunicar un mundo de hechos y de experiencias y contar es inventar, disponer y adecuar el lenguaje de lo que se va a decir.

A continuación, definiremos dos términos similares, pero que en realidad tienen significados diferentes o no muy lejanos: ficción y ficcionalidad. Al definir el término ficción existen concepciones equivocadas, ya que erróneamente se piensa que ficción es la “acción de fingir”, cosa simulada, inventada o imaginada, fantasía o ilusión. Lo primero que hay que asegurar que ficción no debe ser definida como lo no real, sino como uno de los medios más valiosos de poder conocer la realidad. En conclusión, la ficción es lo contrario a lo no real, que a través de esta el individuo puede ponerse en contacto con la realidad que le rodea.

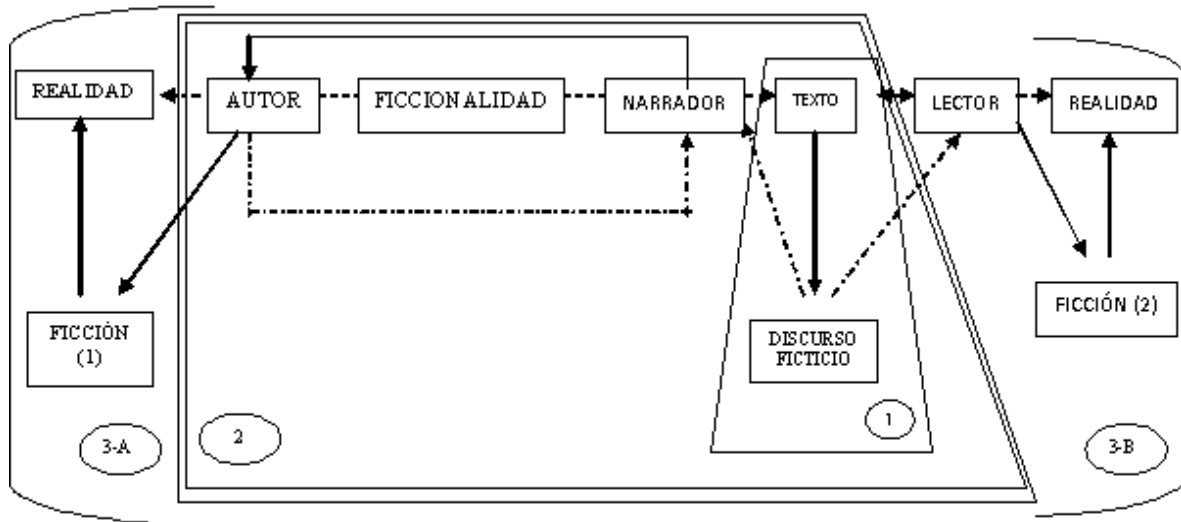
La *ficcionalidad*, muestra cómo una cierta realidad (imagen de un momento determinado de la existencia del autor) se convierte en texto. O, en otras palabras, la ficcionalidad permite describir el modo en el que el autor transforma los conocimientos que posee en planos constituyentes de la materia textual. Es decir, cómo es capaz de crear una nueva realidad, basada en una nueva estructura de pensamientos, esta es una nueva base de una imagen de la ficción.

En algo ha progresado la teoría narrativa y es en la relación entre el mundo en que habita el autor, el texto que se crea y la visión particular que incorpora el lector en la lectura de dicho texto.

2.2.4.1.3. El proceso de construcción narrativa

Gómez (1994) determina los factores que explican el modo en que un texto se produce, es decir, se crea. El esquema de creación narrativa que este autor propone es el siguiente:

Este cuadro dará a entender cómo y qué factores intervienen en la creación del



texto narrativo, lo explicaremos a través de tres planos:

1. *El primer plano corresponde al espacio textual, que es llamado discurso, en los cuales las unidades lingüísticas han sufrido una serie de transformaciones de las cuales se han logrado crear un sistema idéntico al conocimiento humano el cual es la creación del autor, el cual permite la intervención del receptor en el texto.*

2. *El segundo plano corresponde al plano extra textual. Aquí se encuentran los elementos que intervienen en la creación del texto: el autor quien es la persona real, cuya vida externa puede conocerse y el narrador.*

La distancia entre autor y narrador permite comprender el origen del fenómeno literario, es aquí donde el concepto de funcionalidad ayuda a explicar cómo el autor se disuelve en narrador. Cuando un novelista comienza a contar o narrar hechos deja de ser quien es para proyectar todo su pensamiento en el narrador quien lo absorbe por completo.

3. El tercer y último plano, comprende los elementos contextuales de donde se es parte para crear una obra narrativa:

3A) El autor parte de una visión parcial y particular de una determinada realidad, a la que se llama ficción (1): se trata de la representación del mundo que cada escritor va creando en base a múltiples aspectos (educativos, sociológicos, culturales) para la creación de realidad textual. Lo que se ha querido aludir en el esquema es que es secundaria la relación que el autor mantiene con la realidad y que siempre se da través de la ficción, es decir de la idea que tiene de la realidad.

3B) Aquí la recepción del texto se realiza desde la visión particular de la realidad que posee cada individuo (ficción 2) cuyos valores o ideas o conceptos se ven absorbidos por los componentes referenciales que la creación dispone.

2.2.4.1.4. Niveles del texto narrativo

Todo texto narrativo, se estructura en dos planos tal como la afirman Reis y Garrido (1995) estos son el nivel de historia y del discurso, los cuales están articulados en todo acto de narración. Por historia se entiende el conjunto de sucesos que conforman el texto narrativo, los cuales son de carácter ficticio, no reales donde se encuentran a los personajes que su existencia está basada en diversos aspectos ficcionales; el espacio y los acontecimientos y en el nivel del discurso encontramos al narrador (alguien que cuenta la historia) y el tiempo. Según Todorov (citado por Reis) al hacer esta división, no es que cada uno sea independiente o que no tenga nada que ver con otro, sino al contrario discurso e historia son estudiados como correlación dinámica de tal modo de que cada nivel participa uno del otro en la representación narrativa. Por ejemplo, en el mismo discurso existe un narrador correlativo a la historia, está ante él un lector que la percibe. Los acontecimientos relatados no son los que cuentan, sino la manera cómo el narrador nos da para conocerlo. Es conclusión cada nivel depende del otro para la realización de un texto narrativo.

2.2.4.1.5. El nivel del discurso

El nivel del discurso, según Mieke Bal (2001), es la actividad de contar, una creación literaria. Abarca alguien que cuenta (narrador) a alguien (receptor narrativo) una

historia. Este discurso crea la realidad, ordena la experiencia de la historia contada. Está conformado por el autor, narrador (quien enuncia la narrativa) y el tiempo.

2.2.4.1.5.1.Narrador

En el discurso, como lo define Reís, (1995), se señala lo siguiente:

Encontramos un narrador correlativo a la historia: está ante él un lector que la percibe. En este nivel no son los acontecimientos relatados los que cuentan, sino la manera a través de la cual el narrador nos ha hecho conocerlos” además argumenta que es “la identidad ficticia al igual que todos los elementos que existen en la historia, es el responsable de la enunciación, de la producción del discurso narrativo. (pp. 84-86)

En palabras sencillas es quien narra la historia.

Desde que empieza la producción del relato, el autor real deja de ser lo que es para dar paso a una imagen y a una voz que es el narrador. Para Garrido (1993) el narrador “Es el elemento central del texto, todos los componentes experimentan de un modo u otro los efectos de la manipulación a que es sometido por él la historia” (p. 105). Además, afirma que el narrador conoce a la perfección todos los acertijos de la historia que se relata, pues su saber real dependerá del ángulo de visión adoptado.

Bal (2001) afirma que el narrador es la parte más importante o fundamental que puede existir en el relato, pues de él va a depender como se cuentan los hechos.

Tacca (2000) define al narrador como alguien que cuenta, es decir es quien aporta información sobre la historia que se narra. Por lo que su función es informar. Es quien constituye el eje del relato, por lo que se dice que sin narrador no hay relato. Este autor clasifica al narrador desde la relación que hay entre narrador y personaje, es decir del conocimiento e información. De acuerdo a este autor existen tres tipos de narrador: El narrador omnisciente, equisciente y el deficiente. El narrador “omnisciente” es quien posee un conocimiento total de la historia; cuenta los hechos desde su perspectiva es decir en 3ra. Persona, este narrador se instala fuera de la historia y desde allí cuenta lo que acontece. Para Bal (2001) a este tipo de narrador se le denomina: narrador externo o heterodiegético es decir aquel narrador que nunca cuenta los hechos de él mismo si no de los otros, en la historia y para Garrido (1993) cuando el empleo de la 3ra. Persona es predominante en el texto, el narrador es omnisciente, aquel que todo lo ve, todo lo conoce

y lo explica, quien tiene como función testimoniar. El narrador deficiente, es quien posee menor información que los personajes y El narrador *equisciente*, es cuando se narra una acción utilizando el punto de vista de la primera persona gramatical, "yo". Aquí, el autor, el narrador y el protagonista están plenamente identificados. Puede ocurrir que un personaje sea el que cuente la historia, como si le hubiese sucedido a él mismo (las narraciones autobiográficas, como El Lazarillo de Tormes) o como testigo. En este caso, el narrador sólo conoce una parte de la historia, es decir, no es omnisciente. Las crónicas o memorias (Verdadera historia de la conquista de la Nueva España, de Bemal Díaz del Castillo), y las confesiones (Libro de mi vida, de Santa Teresa), son otros ejemplos de esta forma de narrar, que encuentra uno de sus mayores pilares en el interés que suscita el relato, pues da la apariencia de algo vivido y experimentado personalmente.

Genette (1972) en su estudio sobre el “discurso del relato” trabajó simultáneamente las categorías de “nivel narrativo” (extradiegético/intradiegético) y de “relación a la historia” (heterodiegética/homodiegética), teniendo como resultado cuatro tipos fundamentales de narrador. Los cuales se encuentran descritos en el siguiente cuadro:

Relación Nivel	Extradiegético	Intradiegético
Heterodiegético	Narrador en 1er nivel que cuenta una historia, a la que no pertenece como personaje. Por ejemplo Homero.	Narrador en 2do grado, que cuenta historias de las que suele estar ausente.
Homodiegético	Narrador en 1er nivel que cuenta su propia historia.	Narrador en 2do grado que cuenta su propia historia. Por ejemplo Ulises (en los cantos del IX-XII de la Odisea)

2.2.4.1.5.2. Funciones del narrador

Comúnmente el papel del narrador, es la de la narración, es decir de contar la historia. Pero tiene otras funciones que están relacionadas según los diversos aspectos del relato. Son las siguientes: *1) Función narrativa*, esta tiene que ver con la historia. Esta

consiste en contar la historia de la manera más comprensible al lector. **2) Función de control**, es la que corresponde al texto narrativo. Aquí el narrador puede referirse a un discurso metalingüístico, para señalar sus articulaciones, conexiones o inter-relaciones del relato, es decir su organización interna: esos organizadores del discurso que Georges Blin, llamaba “indicaciones de control.” **3) Función de comunicación**, tiene que ver con la situación narrativa, cuyos dos protagonistas son el narratario (presente, ausente o virtual) y el narrador. Se refiere al contacto entre los dos a través del diálogo. **4) Función Testimonial**, tiene que ver con la orientación del narrador hacia sí mismo. Es la que explica la participación del narrador, en cuanto tal en la historia que cuenta, la relación que guarda con ella, que puede ser una relación afectiva, pero también moral o intelectual. Lo que cuenta el narrador puede adoptar la forma de un simple testimonio, como cuando el narrador indica la fuente de donde procede la información, o el grado de precisión de los propios recuerdos o los sentimientos que demuestra en determinada situación. Esta función se relaciona con la función que Jakobson llama “emotiva”. **5) Función ideológica**, es la evaluación que el narrador hace de la acción. Esta función presenta una configuración atípica, ya que no siempre es desempeñada por el narrador, ya que éste puede encomendar a un personaje.

2.2.4.1.5.3. Tiempo

El narrador puede ordenar los hechos de otra manera a como debe ser narrada la historia, es decir presentar unas acciones antes u otras después, a esto se le llama la construcción del tiempo narrativo. Para Bal (2001) los acontecimientos ocurren durante un cierto período de tiempo y suceden en un cierto orden. Para Reis (1995) el tiempo es elaborado de acuerdo con varios criterios de tratamiento cada uno de los cuales sustenta signos técnico-narrativos particulares; el tiempo es pues la ejecución de una introspección que ayuda a la caracterización de la historia. Asimismo, el tiempo de la historia puede ser reelaborado y transformado por el tiempo del discurso, que no tiene que someter a aquél a las imposiciones rígidas de la cronología. Es decir, son los momentos en los cuales se desarrollan los hechos de la historia.

Para Leibniz (1977, citado por Garrido, 1995), “el tiempo es regulado por sucesiones” (p, 185). Es decir que la historia es sometida a una serie de divisiones, a una organización, la cual sirve de referencia a las personas que leen dicha historia. Según

Genette, (1972) el tiempo puede medirse en 3 dimensiones temporales: orden, duración y frecuencia:

A) El Orden

Gracias a esta dimensión sabremos si la obra está contada con un orden cronológico o si a rotó con ese orden en que debería ser contada la historia, esto lo sabremos por el propio relato o infiriendo con algún indicio indirecto puesto en el relato. Por ejemplo, en esta expresión (...) cuando cinco meses antes, él se fue de viaje (...) etc.”, hay que tener en cuenta que esa escena debió ser contada antes de lo que en el presente se está contando, pero esa es una de las manifestaciones que hacen interesante a algún texto: mostrar el tiempo como debería ser o rompiendo este orden. Se distinguen dentro de esta dimensión las anacronías y las acronías.

B) Las anacronías.

Son las diferentes formas de discordancia entre el orden de la historia y del relato. Una anacronía es como un relato encajado que puede contar los hechos o acontecimientos pasados o los que van a suceder, cuando sucede esto la acción actual se traslada hacia el pasado (“Un día había aparecido en el lejano límite del mar un barco extraño” por ejemplo) ya sea contando un recuerdo, describiendo tiempo o personajes que se quiere dar a conocer o previniendo lo que va a suceder o contar posteriormente (“como pronto se verá”).

Las anacronías miren hacia el pasado o hacia el presente, es de gran importancia los siguientes conceptos: *alcance y amplitud*. El primero se define como la distancia que media entre el momento en que se encuentra el relato primero y el tiempo que pertenece el acontecimiento que se ha retrocedido o anticipado. Y la amplitud es la es el periodo que comprende la anacronía. Por ejemplo, en la primera parte de la novela *La Regenta* (citado por Garrido, 1993) se registran varias anacronías de carácter retrospectivo en las que se efectúa un salto desde los 27 años del protagonista dentro del relato primero hasta los 10 años para referirse al escandaloso suceso de la noche en barca en compañía de Germán. El alcance es de 17 años mientras que la amplitud abarca la famosa noche y el día inmediato.

Dos son las formas básicas que asumen las anacronías: las analepsis (retrospecciones) y las **prolepsis** (anticipaciones) la primera es introducción de un acontecimiento (os) que según el orden de la historia debieron ser mencionarse antes, es decir se cuentan hechos pasados, que según el orden de la historia debieron sido contados antes Y la prolepsis es “cuando se anticipan los hechos que van a ocurrir después, dentro de la historia”, aquí el narrador predice los hechos que van a suceder, por lo que este narrador conoce mejor que nadie.

C) Las acronías

Es la existencia de acontecimientos sin fecha, ni edad, combinados que resultan ilocalizables. Es decir, son hechos que no presentan o no mencionan un tiempo cronológico, por ejemplo días de paseo en Méseglise/ días de paseo hacia Guermantes.

D) La Duración

Según Genette (1972) la duración es una serie de procedimientos para acelerar o ralentizar la velocidad o tiempo del relato. Gracias a esta dimensión podremos saber si en las acciones que se están contando se acelera el tiempo o si se lo pausa o ralentiza. Se denomina velocidad del relato la relación entre una duración- la de la historia- medida en segundos, minutos, horas, días, meses y años, y una longitud- la del texto- medida en líneas y en páginas. Dentro de esta dimensión temporal encontramos a las isocronías y las Anisocronías.

E) Isocronía

Existe el relato llamado isócrono o isocronía, aquel donde la velocidad es igual, no existen aceleraciones de orden, ni pausas, ni anacronías, es decir hay una igualdad en cuanto a la duración de la historia con la del relato. Dentro de esta encontramos a **La escena**, que según Garrido (1993) “sirve para introducir en el relato todo tipo de información” (p. 182). Es cuando se producen descripciones, diálogos de las acciones de los personajes de una historia. Pero no sólo puede ser en forma de dialogo, sino también lo encontramos en una narración detallada de un acontecimiento. En cualquier caso resulta beneficiosa para el relato, ya que aportará información y al mismo tiempo facilita por un momento la desaparición del narrador.

E) Anisocronías

En un relato puede que no exista anacronías pero no puede existir sin anisocronías, es decir, sin efectos de ritmo o cambios de ritmo. En la narración del relato el narrador puede acelerar o desacelerar la historia. Si acelera se producen las elipsis y el sumario. Si desacelera se producen las pausas. Estas las definiremos a continuación:

La elipsis. Es la supresión de fragmentos de la historia o del tiempo. Una de las funciones de las elipsis es que permite ver el paso del tiempo, permitiéndonos entender que los personajes han evolucionado o están evolucionando.

El sumario es la narración en algunos párrafos o en algunas páginas de varios días, meses o años de existencia, sin detalles de acción, ni de palabras. Lo característico es la síntesis. Su función es que permite la condensación de un notable volumen de información y además permite que los acontecimientos avancen, progresen en el transcurso del relato. Es decir, es la condensación de una serie de frases, o se resumen párrafos, páginas, días, meses o incluso años en la historia.

La pausa. Es el gran procedimiento para desacelerar el ritmo del relato. Aquí la duración potenciada es la del relato, ya que se introduce más tiempo en el relato y a la historia se la deja tal y como estaba, por eso se representa así: $TH < TR$. Su función de desaceleración es la descripción: no solo rompe con el contenido diegético del contexto, sino que representa la aparición de una modalidad discursiva diferente, además potencian al relato que se está contando. Por ejemplo: la descripción de algún personaje, espacio, etc.

F) La frecuencia

Es según Genette, (1972) la relación entre historia y relato, adoptando como criterio el número de veces que se relata un acontecimiento, además Pozuelo afirma que es el criterio en donde se anuncia más de una vez el acontecimiento, que a su vez se convierte en enunciado. Estas pueden ser: **1) Singulativo:** puede contar una vez, lo que ha sucedido una vez y lo que ha sucedido “n” veces contarlos “n” veces, **2) Iterativo:** Se trata de narrar lo que ha sucedido “n” veces en una sola vez, **3) Repetitivo:** Narra “n” veces el acontecimiento que se ha producido una vez en la historia.

Garrido (1993) explica tres tiempos: **el tiempo físico** o de la experiencia, el cual ha de verse como resultado de la comprensión por parte del hombre de las leyes de la

naturaleza, que se puede notar en los movimientos de los astros, la alternancia entre el día y la noche y los cambios de estación, el otro tiempo es el crónico o convencional, es el tiempo físico, el tiempo del reloj o del calendario y por último el tiempo psicológico, aquí los días duran igual en todas las partes, pero no se sienten lo mismo en todas, hay días que parecen años, los minutos se eternizan de acuerdo como el personaje se encuentre en los acontecimientos, etc.

2.2.4.1.6. Nivel de historia

La historia definida por Reís (1995) “es el conjunto de sucesos que integran una narrativa, sucesos de naturaleza ficticia que participan en una relación de verosimilitud con lo real” (p. 86); cuenta con tres unidades estructurales: personajes o actores, acciones o acontecimientos y el espacio.

Según Bal (1977) la historia es una serie de acontecimientos lógicos, con un orden, que se desarrollan en un espacio, tiempo, cómo se dan las acciones de los personajes. Gómez (1996) define a la historia como el repertorio de hechos que constituyen la trama de cualquier obra literaria donde se hace uso de la ficción. Se sustenta en la relación entre el relato y la historia, puesto que no se trata solo de la realidad que valla ser mostrado al lector, si no de las múltiples posibilidades con que esta realidad puede ser contada.

Villanueva (1994) decía “toda narración refiere una serie de acontecimientos ligados entre sí, implica la dimensión del tiempo, pero para una narración no basta con la simple sucesión, debe haber otra forma de conexión entre el acontecimiento que precede y el que sigue” (página)

Como se manifiesta la historia es una serie de acontecimientos que están entrelazados entre si, además se presentan tres componentes principales; los personajes, el tiempo y el espacio, lo que describiremos a continuación:

2.2.4.1.6.1. Los personajes o actores

Un personaje como bien lo define Garrido (1993) es “aquel que se desenvuelve en el ámbito del relato con una soltura de una persona. Es aquel que come, duerme, ríe, habla, se encoleriza, es decir vive.” (p. 68). Reís (1995) afirma también que es aquel que se desenvuelve en el relato como una persona, a través de sus acciones y su carácter. Para

describir a los personajes *Reis* (1995) lo hace de acuerdo a tres criterios: a la composición, al relieve y a la caracterización:

a) El relieve

Permite caracterizar a los personajes en cuanto a una jerarquía en los personajes principales, secundarios y los compara también está tipología la realiza Garrido (1993) a la que llama tipologías formales basándose en Todorov. Los primeros “son aquellos que no solo desempeñan funciones, sino que son de quienes más se habla en el relato y los que permanecen hasta el final de la historia.” *Los personajes secundarios*, son los que participan en la historia de manera limitada (menos que los principales) y *los personajes comparsa*, estos son los que participan de manera reducida e incluso nula en los acontecimientos de la acción del relato.

De acuerdo al criterio de **composición** según Forster (1991) citado por Reis, 1995) al igual que Garrido encontramos a los *personajes redondos y a los planos*, los primeros son aquellos que se describen a mayor profundidad, es decir detalladamente, a lo largo de la narración. Foster, los relaciona con el espacio psicológico, de él o entorno a él. Cada actor o personaje es diferente a los demás, cada uno desarrolla en la historia un papel distinto, donde la acción de cada uno depende de los otros. Tenemos a los personajes planos, estos son los que están constituidos en una sola idea o cualidad; poco elaborados, es decir son los personajes secundarios que en algunas partes de la obra sirven para complementar la narración; participan en torno al principal.

b) Caracterización

Podemos ver a los personajes que son descritos de un modo directo e indirecto, los primeros son aquellos que en el texto se autocaracterizan, es decir se describen ellos mismos o se heterocaracterizan estos son aquellos que son caracterizados por el narrador u otra persona dentro del relato.

Greimas (1971 citado en Garrido, 1993) de acuerdo a las acciones distingue 6 tipos de personajes al igual que Gómez (1996): 1) Sujeto, aquel que aspira un objeto 2) Objeto, es lo deseado y buscado por el sujeto; el cual no necesariamente puede ser una persona sino por ejemplo riqueza, posesiones, sabiduría, amor, felicidad, una sociedad justa, etc. 3) Oponente, es aquel que se opone a que el sujeto logre su objetivo 4)

Ayudante, colabora para que el sujeto pueda alcanzar el objetivo perseguido 5) Destinatario, es el personaje que se beneficia del objeto 6) dador, aquel que ayuda al sujeto a que logre su objetivo.

Garrido (1993) hace otra caracterización: los personajes denominados tipos, aquí tenemos a los personajes estáticos, que sus virtudes o defectos que los caracterizan no cambian y los personajes dinámicos, que es son lo contrario a los estáticos, es decir, aquellos que van cambian de acuerdo a la narración del relato.

2.2.4.1.6.2. Los acontecimientos

Una de las finalidades del narrador, es dar al lector la historia de manera comprensible, por ello muchos relatos se organizan con sencillez siguiendo un orden, pero en la mayoría de narraciones esa ordenación sufre modificaciones: el narrador puede adelantar o ralentizar la historia.

Según Bal (2001) Los acontecimientos son la transición de un estado a otro que causan o experimentan los actores, estos ocurren durante un cierto tiempo y suceden con un cierto orden.

Para Reis (1995) la acción es aquella que está constituida por un conjunto de sucesos ligados sobre todo por la personalidad del protagonista y por el fluir del tiempo. Asimismo, Garrido (1993) afirma que los acontecimientos son “hechos que constituyen el soporte fundamental de un relato” (p. 27), y estos en la literatura son verosímiles es decir que sin ser reales son creíbles, convincentes que haya ocurrido. Reís (1995) Menciona que existe una acción principal y una acción secundaria. La acción principal corresponde al conjunto de sucesos más importantes que conducen al personaje y las acciones secundarias se desarrollan de modo adyacente, muchas veces afluentes a la principal y dotadas de funciones ilustrativas (sociales, culturales, psicológicas, etc.)

Los acontecimientos son las leyes fundamentales de toda narración, ya que de forma progresiva concatenamos unas escenas con otras hasta llegar al desenlace. Pero esto ha de lograrse con habilidad, de un modo tal que estimule y mantenga el interés y la curiosidad del lector, porque es en este aspecto de carácter psicológico donde descansa el verdadero arte de narrar. En este sentido, el orden resulta imprescindible, ya que la confusión desorienta al lector. Así, la estructura más simple del texto narrativo será

aquella que exponga los sucesos según su desarrollo cronológico, presentando los diferentes personajes conforme vayan apareciendo en la historia. Así, la estructura de la narración suele dividirse en tres partes: exposición (presentación de hechos, personajes y ambientes); nudo (desarrollo de los hechos en serie) y desenlace (solución de la situación planteada)

Podemos ordenar, de este modo, los sucesos de acuerdo con un criterio cronológico y causal (causas > sucesos > efectos) o podemos romper esta secuencia, empezando por el medio o el final, o en forma zigzagueante. A la primera forma de narrar se le llama composición lógica; a la segunda, libre o artística.

Al elemento central de interés que mueve la acción se le llama conflicto de fuerzas, y es el móvil principal que incita a la acción. El conflicto puede ser extremo (entre dos o más personas; de un personaje con su ambiente...) o interno (estados de consciencia o vida interior)

Reis, (1995) afirma que existen dos niveles funcionales. *El distribucional* y *el integrativo*, en el primero la historia se relata con un orden, es decir la historia se cuenta de manera lineal o se ralentiza para contar algún recuerdo, anticipar hechos, describir personajes, espacio, etc. Y dentro de este nivel están: *Las funciones cardinales*, que solo describen grandes momentos, no se detiene para detallar algún suceso u acontecimiento. *Las catálisis*, que son las que detienen la acción para describir de manera larga algún personaje, lugar, etc.

Encontramos también el criterio integrativo, éste tiene la función de complementariedad. Aquí tenemos a los *indicios e informantes*, estos son los que nos dan evidencias, que sólo nos informan pero no de manera directa, las acciones de los personajes, sólo sería así si a medida que la narración se narra, estos indicios se dan es decir se concreticen.

2.2.4.1.6.3. El espacio

En el desarrollo del carácter humano influyen múltiples factores de orden fisiológico, sociológico o hereditario. Pero, además, el hombre está condicionado por las circunstancias que lo rodean, por el ambiente histórico y social en el que vive: el medio contribuye a modelar su moral y su psicología.

Es esta la razón de la importancia del ambiente dentro de la narración, y es que la creación de un buen marco espacio-temporal le da a lo narrado un fondo de autenticidad, una tercera dimensión, que de otra forma no lograría.

El espacio según Bal (2001) es el lugar geográfico que los actores aprecian con los tres sentidos: vista, tacto, oído por lo cual se puede saber los diferentes colores, en las diferentes composiciones.

Garrido (1993) afirma que “el espacio es el soporte de la acción, una realidad textual, cuyas virtualidades dependen en primer término del poder del lenguaje y demás convenciones artísticas. Se trata, pues de un espacio ficticio, (...)” (p. 207). Además, es indisoluble el tiempo con el espacio.

Reís (1995) afirma que el espacio está valorizado por descripción del escenario vista por el personaje, pero ese escenario no se limita a agotar su funcionalidad orgánica como espacio físico, ya que también asume una dimensión social y psicológica. Una de las funciones del narrador omnisciente (3ª persona) es presentar todo lo que ha de ser sabido de los personajes, incluyendo los lugares en que habitan, frecuentan o recurren (Gómez, 1996).

Reis caracteriza al espacio físico en macro y micro- espacio. Los macros son los que envuelven todo el escenario donde ocurren los hechos y los micro son los que se desprenden de los macro, de los grandes. Garrido (1993) afirma que el espacio nunca es indiferente para el personaje (...) el espacio refleja, aclara o justifica el estado anímico del personaje. Entonces decimos que, de acuerdo al espacio serán las acciones del personaje, o que estos espacios concuerdan con los personajes.

2.2.4.2. LA SEMIÓTICA

2.2.4.2. Objeto de la semiótica

La semiótica es una ciencia, o como prefería decir A. J. Greimas más modestamente, un proyecto científico que tiene por objeto el estudio la significación: cómo se produce y cómo se aprehende la significación. La significación no es algo dado de antemano; es el resultado de un proceso de producción, y puede considerarse desde dos perspectivas: o como proceso, es decir, la significación en acto; o como producto, establecido y terminado en un texto. Cuando hablamos de “texto”, no nos limitamos al

texto literario, oral o escrito; una película, es ese sentido, es un texto; es un texto de pintura y una fotografía, como lo es igualmente un partido de fútbol o la procesión del Señor de los Milagros. Es “texto” todo aquello que tiene sentido.

2.2.4.3. Sentido y significación

Entre “sentido” y “significación” hay que hacer distinciones. El *sentido* es ante todo una *dirección*. Y así hablamos de una avenida de doble sentido, de una calle de un solo sentido. Decir que “algo” tiene sentido es decir que *tiende hacia alguna cosa*. Esa “tensión” y esa “dirección” son constitutivas del sentido. La condición mínima para que una “materia” cualquiera produzca un *efecto de sentido* es que se halle sometida a una *intencionalidad*.

La *significación*, en cambio, es un producto organizado por el análisis, por ejemplo, el contenido de sentido vinculado a una expresión, una vez que esa expresión ha sido aislada y que se ha verificado que ese contenido y esa expresión se encuentran ineluctablemente vinculados. La significación está, pues, ligada a una unidad, cualquiera que sea su tamaño. La unidad óptima es sin duda el *discurso*. Por eso hablamos siempre de la *significación de algo*. En consecuencia, la *significación* está siempre *articulada*, mientras que el sentido está simplemente *orientado*. Dicho de otro modo, la *orientación* es una propiedad del sentido; la *articulación* es una propiedad de la significación. La articulación se efectúa por diferencias, por grados, por jerarquías, por dependencias, por polarizaciones, etc.

2.2.4.4. Propiedad y significación

Percibir una cosa es ante todo percibir una *presencia*, antes incluso de reconocer su figura. En efecto, antes de identificar una figura del mundo natural, o una noción o un sentimiento cualquiera, percibimos (o “presentimos”) su presencia, es decir, algo que, por una parte, ocupa cierta posición en relación con nuestra propia posición, y cierta extensión, y que, por otra parte, nos afecta con cierta intensidad. La presencia, cualidad *sensible* por excelencia, es una primera articulación semiótica de la *percepción*. El efecto que nos embarga, esa intensidad que caracteriza nuestra relación con el mundo, esa tensión en dirección al mundo, es asunto de la *mira intencional*. La posición, la extensión y la cantidad, caracterizan, en cambio, los límites y el contenido del dominio de pertinencia, es decir, la *captación*. Así, pues, la *mira* y la *captación* son las dos

operaciones elementales para que la presencia comience a significar; ellas constituyen las dos modalidades que guían el *flujo de la atención* hacia la significación.

La *mira* y la *captación* son operaciones elementales que realiza la instancia del *cuerpo propio*, definido por Fontanille (2001) como *la forma significante de una experiencia sensible*. El *cuerpo propio* es el órgano de la dimensión *propioceptiva*, desde la cual participa tanto de los fenómenos del mundo exterior –dimensión *exteroceptiva*– como de los fenómenos del mundo interior –dimensión *interioceptiva*–. La instancia del *cuerpo propio* se desplaza incesantemente por el campo en el que se halla instalado, o *campo de presencia*. Con sus desplazamientos, determina, en el campo en que toma posición, una brecha entre el *universo exteroceptivo* y el *universo interoceptivo*, entre la percepción del mundo exterior y la percepción del mundo interior, instalando entre ambos mundos las modificaciones de la frontera misma. En tal sentido, la *semiosis* se encuentra en perpetuo movimiento, y lo que en un momento constituía el plano del contenido, en el siguiente puede pasar a constituir el plano de la expresión de un nuevo plano del contenido. Si el cuerpo percibiente asocia el color de una fruta (plano de la expresión) con la condición de “maduro” (plano del contenido), puede desplazarse en el campo perceptivo para asociar ahora “lo maduro” (plano de la expresión) con la estación del otoño (plano del contenido), y con un nuevo desplazamiento, asociar luego estación de otoño (plano de la expresión) con la edad madura del hombre (plano del contenido).

La *significación* supone entonces un mundo de percepciones, donde el cuerpo propio, al tomar posición, instala globalmente dos macrosemióticas, cuya frontera puede desplazarse siempre, pero que tiene cada una forma específica. De un lado, la *interoceptividad* da lugar a una semiótica que tiene la forma de una lengua natural o de otro tipo de código, y de otro lado, la *exteroceptividad* da lugar a una semiótica que tiene la forma de una semiótica del mundo natural. La *significación* es, pues, el acto que reúne esas dos macrosemióticas, y eso es posible gracias a la instancia del cuerpo propio del sujeto de la percepción, cuerpo propio que tiene la propiedad de pertenecer simultáneamente a las dos macrosemióticas entre las cuales toma posición.

2.2.4.5. Estilos de categorización

Una de las capacidades fundadoras de la actividad del lenguaje (de todo lenguaje) es la capacidad de *categorizar* el mundo, de clasificar sus elementos. No se puede

concebir un lenguaje incapaz de producir *tipos*, pues de lo contrario necesitaría una expresión para cada ocurrencia, lo que sería del todo inmanejable. Lo que manipulan los lenguajes, incluidos los lenguajes no-verbales, son *tipos de objetos* (por ejemplo, un escritorio en general) y no ocurrencias de objetos (por ejemplo, es escritorio particular que se encuentra en mi oficina). Únicamente el discurso podrá evocar, luego o paralelamente, gracias al acto de referencia, tal o cual ocurrencia del *tipo* para ponerla en escena.

En el dominio de la imagen, por ejemplo, la necesidad de hacer referencia a *tipos visuales* se ha confundido durante largo tiempo con la necesidad de nombrar los objetos representados. La imagen de un árbol no es la imagen de ese árbol porque yo puede llamarla “árbol, sino porque se acerca al tipo visual “árbol”. Del mismo modo, si reconozco una forma redondeada elíptica no es porque la puede llamar “elipse”, sino porque en ella reconozco el *tipo visual* “elipse”. El que no conozca el nombre y se vea obligado a utilizar una perífrasis (“algo redondo aplastado”), no por eso dejaría de reconocer el *tipo visual*.

La formación de tipos es en cierta forma otro nombre de la *categorización*. Esa es la formación de clases que todo lenguaje manipula. Esta interesa a todas las órdenes del lenguaje: la percepción, el código y su sistema. Pero la categorización se pone en marcha especialmente en el *discurso*, puesto que preside la instalación de los “sistemas de valores”.

Existen varias maneras de formas *categorías* de lenguaje. La manera clásica en semántica estructural ha sido la búsqueda de *rasgos* pertinentes, llamados *semas*, hasta formar el lexema. La formación de la categoría reposa en ese caso en la identificación de esos rasgos comunes, en su número y en la distribución de los mismos entre los miembros de la categoría. Se la ha denominado categorización por *serie*.

Una versión vaga de ese procedimiento es la manera de categorización que Wittgenstein llamó *semejanza de familia*. En un conjunto de parientes, las semejanzas que permiten reconocerlos están desigualmente distribuidas: los hijos se parecen al padre, que se parece a la tía, que se parece a la madre, que se parece a los hijos, etc. cada semejanza difiere de la siguiente, y finalmente, no hay nada en común entre el primer

elemento y el último. No obstante, la pertinencia de cada individuo al grupo no ofrece duda.

Pero se puede también organizar una categoría en torno a una ocurrencia particularmente representativa, más fácilmente identificable que todas las demás, y que posee en sí misma todas las propiedades que sólo parcialmente se encuentran en cada uno de los miembros de la categoría. En esa manera de categorizar se basa precisamente la figura de la *autonomasia*. La formación de la categoría reposa ahora en el mejor ejemplar del conjunto, lo que llamamos el *parangón*. (El gorrión es el parangón de la clase de los pájaros).

En cambio, podemos elegir para formar la categoría la ocurrencia más neutra, aquella que sólo posee algunas propiedades comunes a todas las demás. Así, para designar los recipientes destinados a la cocción hablamos de “ollas” sin mayores determinaciones. La formación de la categoría reposa en ese caso en la elección de un término de base, neutro.

Esos cuatro “*estilos de categorización*” se basan en todo en elecciones perceptivas, y sobre todo, en la manera como se percibe y se establece la relación entre el *tipo* y sus ocurrencias: la categoría puede ser percibida, en extensión, como una distribución de rasgos, como una *serie* (unida por uno o varios rasgos comunes), o como una *familia* (unida por un “aire de familia”); puede, en cambio, ser percibida como la agrupación de sus miembros en torno a uno solo de ellos (o de una de sus especies), formando un *agregado* en torno a un término de base; o un *parangón*, reconocido como el “mejor ejemplar” de la categoría. Para cada una de esas elecciones, la categoría nos puede proporcionar, en base a su propia morfología, un sentimiento de unidad fuerte o débil: en el caso de la *serie* y del *parangón*, el sentimiento de unidad es fuerte; en el caso del *agregado* y de la *familia*, ese sentimiento de unidad es débil.

En suma, los “*estilos de categorización*” nos remiten a las dos grandes dimensiones de la “*presencia*”, aunque ahora se trata del modo de presencia del *tipo* en la categoría: puede presentar una *extensión* difusa o concentrada, y una *intensidad* sensible fuerte o débil:

		EXTENSIÓN	
		concentrada	Difusa
INTENSIDAD	Fuerte	mejor ejemplar (paragón)	rasgos comunes (serie)
	Débil	base neutra (conglomerado)	semejanza de familia (familia)

2.2.4.6. Recorrido de la significación

Para llegar a su plena *articulación*, la significación sigue un recorrido inmanente a lo largo del discurso. Ese recorrido hipotético-deductivo es meramente teórico y nada tiene que ver con el proceso psíquico que tiene lugar en la mente del autor. Este es un recorrido *genético*, aquél es un recorrido *generativo*. El recorrido generativo de la significación va de los elementos más simples a los más complejos, de los más abstractos a los más concretos, de las más profundas a las más superficiales. Y lo mismo sucede con las sucesivas articulaciones del sentido.

Las primeras articulaciones de la significación, las más profundas y abstractas, son las articulaciones de las *estructuras elementales*. En la semiótica clásica esas estructuras elementales se organizan en base a dos tipos de oposiciones: las oposiciones primitivas (A/ \bar{A}) o contradictorias, y las oposiciones cualitativas (A/B) o contrarias. El rasgo de /*masculino*/ que distingue, por ejemplo, al término “padre” es cualitativamente contrario al rasgo de /*femenino*/ que caracteriza al término “madre”. Esa relación de contrariedad se articula en una estructura elemental como la siguiente:

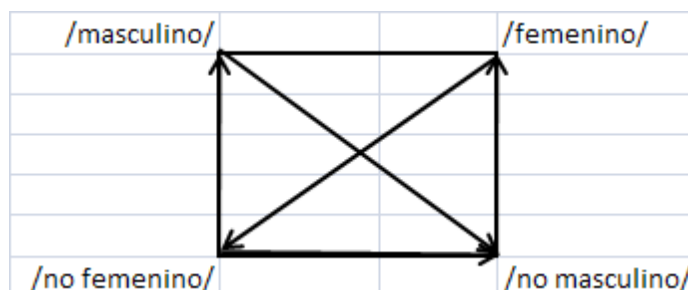
/*masculino*/ ↔ /*femenino*/

En la que la flecha de doble dirección señala el eje común del género, y los términos /*masculino*/ y /*femenino*/ indican los polos opuestos de la categoría, como resultado de la relación de contrariedad. Las oposiciones privativas se expresan como negaciones de los términos contrarios:

/*masculino*/ ↔ /no *masculino*/

/*femenino*/ ↔ /no *femenino*/

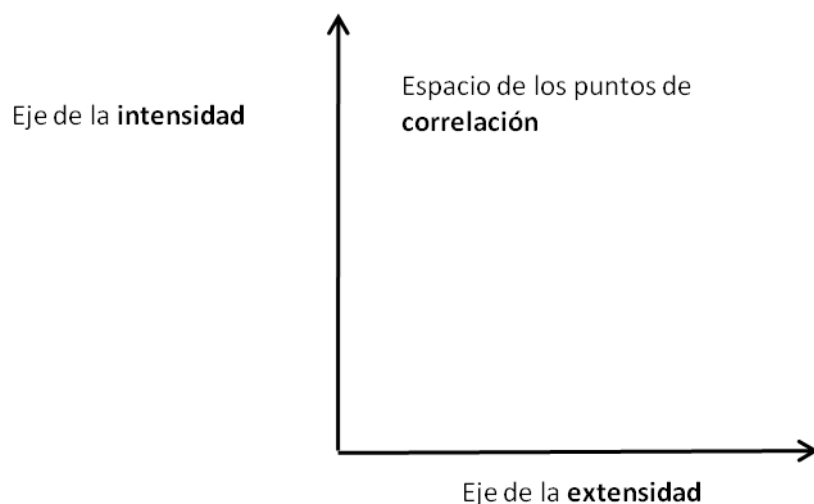
Una nueva articulación entre ambas oposiciones de lugar al modelo consticional de la significación, que se expresa por medio del conocido *cuadrado semiótico*, el cual constituye la piedra angular de la semiótica clásica:



De la nueva articulación surgen dos nuevos términos contrarios, llamados por comodidad “sub-contrarios”, generados en torno a un eje neutro. Pero, a su vez, las relaciones de base, general una nueva relación entre los términos */masculino/* y */no femenino/* y entre los términos */femenino/* y */no masculino/*: una relación de *complementariedad*.

En la simplicidad del modelo reside la gran potencia explicativa que ofrece. El cuadrado semiótico representa un micro-universo de sentido, y no solamente valora los cuatro términos polares en él expresados; da cuenta también de los grados intermedios que los recursos concretos pueden actualizar. Si decimos, por ejemplo: *Esa chica es poco femenina*, actualizamos una posición en el cuadrado, que va de los */femenino/* a lo */no femenino/*. Si, por el contrario, decimos: *Ese hombre es afeminado*, nuestro discurso actualiza una posición entre lo */no masculino/* y lo */femenino/*.

Las más moderna *semiótica tensiva* pretende afinar esos grados de significación por medio de otro modelo: el *esquematismo tensivo*. Este dispositivo trabaja la correlación entre las dos dimensiones de la presencia sensible: la *intensidad* y la *extensidad*. A partir de esas dos dimensiones, consideradas como dimensiones graduales, su correlación puede ser representada por el conjunto de puntos de un espacio sometido a dos ejes de control.

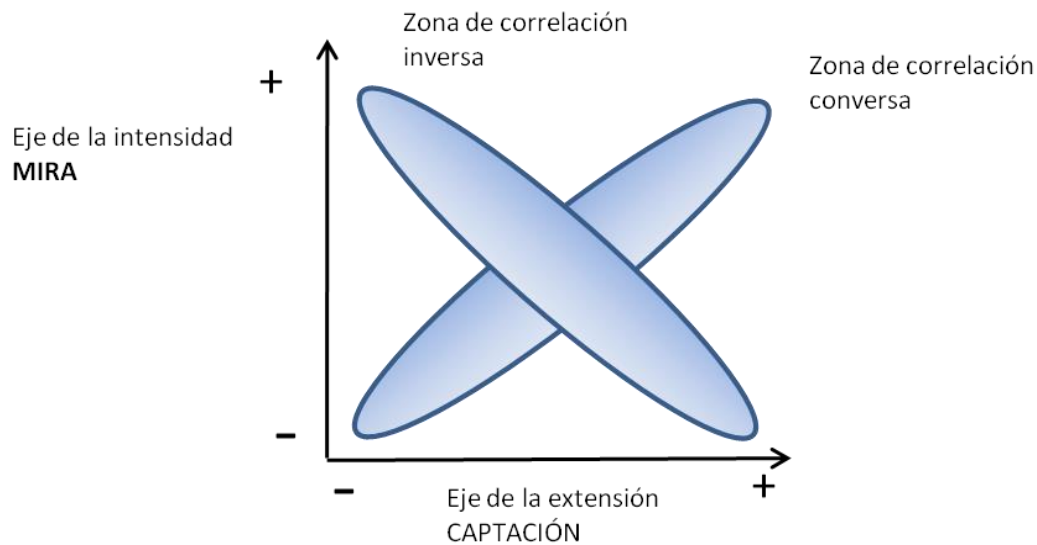


La *intensidad* caracteriza el dominio de lo sensible; la *extensidad* caracteriza el dominio de lo inteligible. La *correlación* entre los dos dominios resulta de la toma de posición de un “*cuerpo propio*”, sede del efecto de la presencia sensible. La toma de posición del “*cuerpo propio*” impone una orientación al rumbo del sentido por medio de la “*mira*” (=poner en la mira), a partir del dominio interno, es decir, de la intensidad, y por medio de la “*captación*”, a partir del dominio externo, o sea, de la extensidad. La “*mira*” y la “*captación*” convierten las dimensiones graduales en *ejes de profundidad*, orientadas a partir de una posición de observación. Los grados de la intensidad y de la extensidad, bajo el control de las operaciones de la “*mira*” y de la “*captación*” se convierten en *grados de profundidad perceptiva*.

Si se consideran los puntos del espacio interno de correlación, uno por uno, todas las combinaciones entre los grados de cada uno de los ejes son posibles, todos están disponibles para definir las diferentes posiciones del sistema. Lo importante, sin embargo, no son las posiciones aisladas, sino los *valores*, es decir, las posiciones relativas, las *diferencias* de posición.

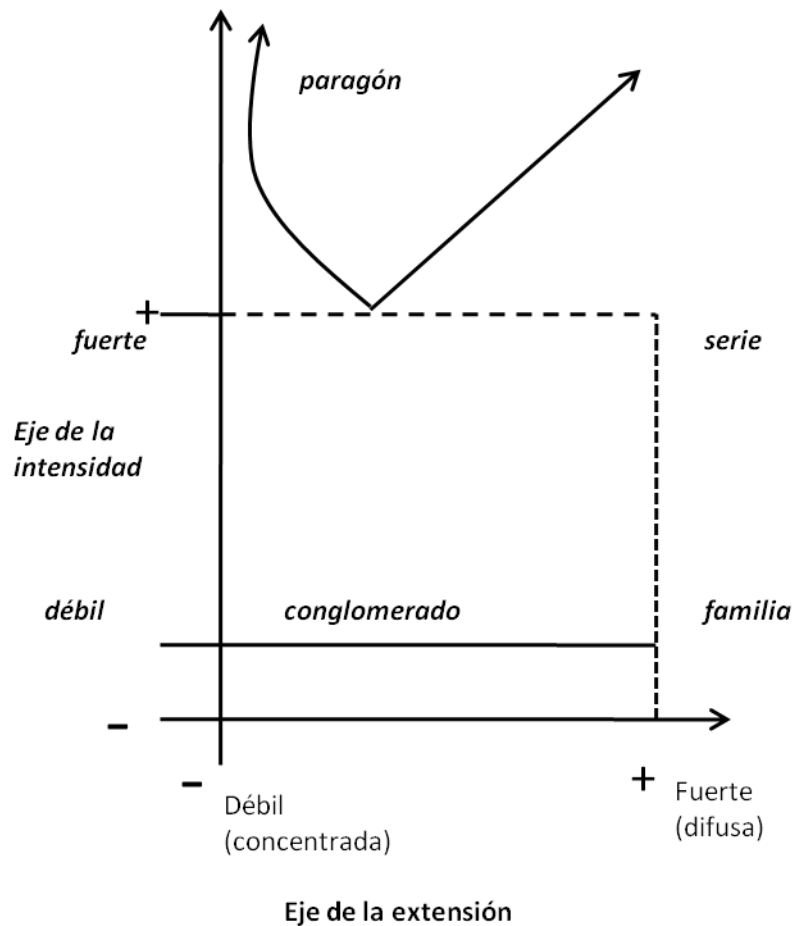
Los dos ejes del espacio externo definen las valencias de la categoría. Todos los puntos del espacio interno son susceptibles de corresponder a valores de la misma categoría. Pero de esa nube de puntos se desprenden algunos principios organizadores: de un lado; la diferencia entre las dos correlaciones determina dos grandes zonas de correlación: la zona de correlación inversa y la zona de correlación conversa (o directa); del otro, la conjugación de los grados más fuertes y más débiles de los dos ejes determina

zonas extremas. Todos los puntos del espacio interno son pertinentes, pero las zonas externas de cada correlación son las zonas más típicas de la categoría en cuestión.



La combinación entre esos dos principios permite desprender cuatro grandes zonas típicas de la categoría, que corresponde, además, a los “estilos de categorización”, ya enumerados anteriormente:

1. Una zona de intensidad fuerte y de extensión débil (o concentrada): estilo categorial: el *parangón*.
2. Una zona de intensidad y de extensión igualmente fuertes: estilo categorial: la *serie*;
3. Una zona de intensidad débil y de extensión fuerte (o difusa): estilo categorial: la *familia*.
4. Una zona de intensidad y de extensión igualmente débiles: estilo categorial: el *conglomerado*



2.2.4.6.1. Isotopía

El concepto de isotopía se forma bajo la inspiración de los fenómenos descritos por la físico-química. Un *isótopo* es un nucleido que tiene el mismo número atómico que otro, cualquiera que sea el número de masa. Todos los isótopos de un elemento tienen las mismas propiedades químicas.

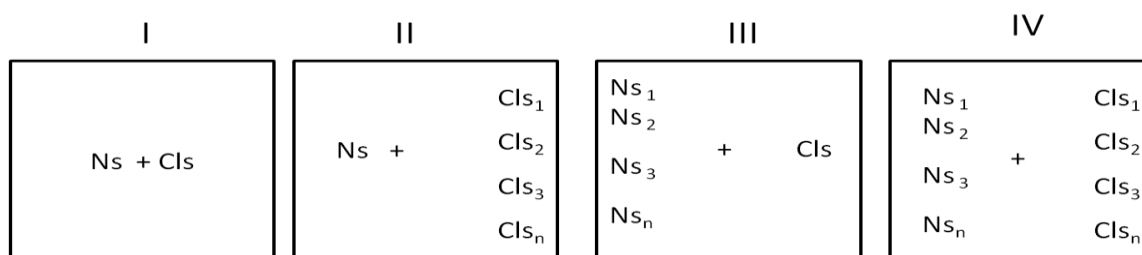
En el dominio semiótico, las “mismas propiedades” semánticas surgen de la redundancia de determinados *semas*. Para entender ese fenómeno discursivo, es preciso aclarar que un sema es la unidad mínima de significación con la que se inicia la *articulación* del sentido. Los semas son rasgos distintivos de los *lexemas*, que no existen aisladamente, pero que nos permiten diferenciar los “objetos semióticos” entre sí. Así, el rasgo de /verticalidad/ que compone el lexema “columna”, o el rasgo de /horizontalidad/ que integra el lexema “viga”, o el rasgo de /masculinidad/ que define al lexema “padre”, son *semas*.

Los *semas* son de dos clases: aquellos que constituyen el “núcleo” más o menos permanente del lexema, y aquellos otros que emergen del contexto. Los primeros son determinados *semas nucleares*; los segundos, *semas contextuales* o *clasemas*, porque cumplen una función clasificadora. Un ejemplo permitirá ilustrar esas operaciones: en enunciados como:

1. (las columnas del Partenón son particularmente bellas)
2. (A mi padre le duele la columna)
3. (El Papa es la columna de la Iglesia)

El lexema “columna” manifiesta *semas nucleares*, o específicos, tales como:

/verticalidad/, /fijeza/, /soporte/, /resistencia/, /articulación/, /consistencia/, entre otros; pero cada enunciado propuesto, la relación contextual del lexema “columna” con lexemas como “Partenón”, “padre”, “Iglesia”, pone de manifiesto otros *semas* como /arquitectónico/, /anatómico/, /institucional/, propios también del lexema “columna”, pero no específicos, no nucleares, porque no son necesarios para que columna sea “columna”, aunque son requeridos para saber de qué columna se trata. El contexto interno de cada enunciado nos permite aprehender que en el primer enunciado se habla de una “columna arquitectónica”; en el segundo, de una “columna anatómica”; en el tercero, de una “columna institucional”. Como puede observamos, los *semas* /arquitectónico/, /anatómico/, /institucional/ permiten clasificar el lexema “columna”. Por tal razón, esos *semas contextuales* son llamados *clasemas*. Gracias a ellos, podemos hablar de “columnas arquitectónicas”, de “columnas anatómicas” o de “columnas institucionales”. Los *clasemas* cumplen además otra función sumamente importante: obligan al enunciado a seleccionar del acervo virtual del lexema aquellos *semas nucleares* que son coherentes con el contexto del enunciado, dejando de lado aquellos que o lo son. El *clasema* /arquitectónico/ que surge del contexto del primer enunciado, selecciona los *semas nucleares* /verticalidad/, /fijeza/, /soporte/, /resistencia/, /consistencia/; pero no /articulación/ por ejemplo. El *clasema* /anatómico/ que surge del contexto del segundo enunciado, selecciona los *semas nucleares* /verticalidad/, /soporte/, /resistencia/, /articulación/, /consistencia/; pero no /fijeza/. El *clasema* /institucional/ que emerge del contexto del tercer enunciado, selecciona los *semas* /soporte/, /consistencia/, /articulación/; pero no /verticalidad/, /fijeza/ ni /resistencia/.



La articulación combinatoria de *semas nucleares* (Ns) y de *clasema* (Cls) da por resultado una nueva cantidad semiótica, denominada *semema*. El semema es un equivalente de la noción lingüística de “acepción”. En el primer enunciado entendemos columna como “columna arquitectónica”; en el segundo enunciado la columna se presenta como “columna anatómica”; en el tercer enunciado, la columna surge como “columna institucional”. Cada tipo de columna que cada enunciado genera en base a una contextualización diferente, es un *semema*: “Columna arquitectónica”, “Columna anatómica”, “Columna institucional” son *sememas*.

El *semema* es una unidad semiótica de manifestación de sentido. Es una unidad más compleja que le sema, y de un nivel jerárquicamente superior. Lo que “captamos” en la lectura, lo que “vemos” en cada visión de una película, en cada contemplación de una pintura, son siempre *sememas*, nunca *semas* ni *lexemas*: aquellos por ser abstractos, éstos por ser virtuales. En la construcción del semema intervienen, como acabamos de ver, *semas nucleares* (Ns) y *clasemas* (Cls). Y existen cuatro posibilidades de combinación entre ellos:

Cuatro perfiles isotópicos diferentes. Porque la isotopía consiste en la reiteración de semas a lo largo del discurso, sea la repetición de *clasemas*, sea la repetición de *semas nucleares*. Esta última repetición da lugar a la *isotopía semiológica*; la primera origina la *isotopía semántica*. En el caso (I), el discurso resultante de esa combinatoria es un discurso unisotópico: el discurso científico, el discurso filosófico, y todo discurso que trate de evitar la ambigüedad. El caso (II) da origen a los discursos plurisotópos, ambivalentes, ricos en matices y con pluralidad de lecturas: los discursos artísticos. En el caso (III), el discurso promueve la multiplicación de los núcleos temáticos, presentados bajo un solo clasema: el discurso informativo es un ejemplo típico. El cuarto caso (IV) da origen a los discursos de vanguardia, del absurdo, experimentales, surrealistas, dadaístas,

escritura automática, etc. Un solo verso de Vallejo lo ilustra de maravilla: “la paz, la avispa, el taco, las vertientes...”

La isotopía, entonces, es cada una de las líneas de lectura que impone el texto. Cuando son varias, con en los casos II, III, IV, la instancia enunciativa tiene que correlacionarlas entre sí jerarquizarlas, homologarlas. Tiene además que asignarles un modo de existencia en el discurso: *realizado, virtualizado, actualizado, potencializado*.

2.2.4.6.2. La instancia de discurso

La *instancia de discurso* designa el conjunto de operaciones, de operadores y de parámetros que controlan el discurso. Ese término genérico permite evitar la introducción prematura de la noción de *sujeto*. El acto es primero, y los componentes de su instancia son segundos, puesto que emergen del acto mismo.

Desde el punto de vista del discurso en acto, el acto es un *acto de enunciación*, que produce la función semiótica. Cuando se establece la función semiótica, la instancia de discurso opera un reparto entre el mundo exteroceptivo, que suministra los elementos del plano de la expresión, y el mundo interoceptivo, que suministra los elementos del plano del contenido. Ese reparto adquiere la forma de una *toma de posición*.

El primer acto es por lo tanto el de la “toma de posición”: *enunciando, la instancia de discurso enuncia su propia posición*. Está dotada entonces de una *presencia*, que servirá de *hito* al conjunto de las demás operaciones. El operador de ese acto es el “*cuerpo propio*”, un cuerpo sintiente y percibiente, que es la primera forma que adopta el actante de la enunciación. El “cuerpo propio” no es un cuerpo físico y biológico, de carne y hueso; es una *categoría* semiótica, que puede ser definida como “*forma significativa de una experiencia sensible*”

La toma de posición sensible está destinada a instalar una *zona de referencia*, estableciendo las dos grandes dimensiones de la sensibilidad perceptiva: la *intensidad* y la *extensidad*. En el caso de la intensidad, la toma de posición es una “*mira*” (en el sentido de “poner en la mira”); en el caso de la extensidad, la toma de posición es una *captación*. La “*mira*” opera, entonces, en el ámbito de la intensidad: el cuerpo propio se torna hacia o que suscita en él una fuerza sensible (perceptiva, afectiva). La *captación* opera, en

cambio, en el ámbito de la extensión: el cuerpo propio percibe posiciones, distancias, dimensiones, cantidades.

Una vez cumplida la primera “toma de posición”, ya puede funcionar la *referencia*: otras posiciones podrán ser reconocidas y puestas en relación con la primera. Y ése es el segundo acto fundador de la instancia de discurso: el *desembrague* realiza el paso de la posición original a otra posición. El *desembrague* es de orientación disyuntiva. Gracias a esa operación, el mundo del discurso se distingue de la simple “vivencia” inefable de la pura presencia. El discurso pierde ahí intensidad, pero gana en extensión: nuevos espacios, nuevos momentos pueden ser explotados, y otros actantes pueden ser puestos en escena. El *desembrague* es, pues, por definición, pluralizante, y se presenta como un despliegue en extensión: pluraliza la instancia de discurso y su *deixis* restringida (*yo-aquí-ahora*). El nuevo universo de discurso que es así abierto comporta, al menos virtualmente, una infinidad de espacios, de momentos, y de actores.

Contra el *desembrague* se alza el *embrague*, que se esfuerza por retornar a la primera posición originaria. El *desembrague* es de orientación conjuntiva: bajo su acción, la instancia de discurso trata de volver a encontrar la posición primera, aunque nunca podrá llegar a alcanzarla, porque el retorno a la posición original sería un retorno a lo *inefable* del “cuerpo propio”, al simple presentimiento de la presencia. Pero puede al menos construir el *simulacro*. De esta forma, el discurso está en condiciones de proponer una *representación* simulada del momento (ahora), del lugar (aquí) y de las personas de la enunciación (yo-tú). El *embrague* renuncia a la extensión, pues se acerca más al centro de referencia, y da prioridad a la intensidad: concentra de nuevo la instancia de discurso. El género poético es el resultado más patente de esa operación.

En el gesto mismo de retorno a la posición originaria (inaccesible), el discurso produce, al mismo tiempo, el simulacro de la *deixis* y el simulacro de una instancia única. La unicidad del sujeto de enunciación no es más que el efecto de sentido de un *embrague* bien forjado. El verso de Vallejo: *hay golpes en la vida, tan fuertes no sé*, la impresión de que el “yo” del poema es el “yo” de Vallejo es una mera ilusión; es el efecto de sentido que produce la operación del *embrague*; es un perfecto *simulacro*: eso “yo” es un “personaje” del poema y no Vallejo. Así de simple. La situación ordinaria de la instancia de discurso es la pluralidad: pluralidad de roles, pluralidad de posiciones, pluralidad de tiempos, pluralidad de voces.

2.2.4.6.3. La sintaxis del discurso

La armadura general de la sintaxis del discurso, en la perspectiva de la presencia, es suministrada por los *esquemas de tensión*, puestos en secuencia y transformados eventualmente en *esquemas canónicos*. Del conjunto de las propiedades del discurso en acto, de la instancia de discurso y del campo posicional, esos diversos *esquemas* explotan en lo esencial las propiedades de la presencia, de la intensidad y de la extensidad.

Pero la sintaxis del discurso obedece a otras reglas, que explotan otras propiedades del discurso en acto. Hay que destacar, entre ellas: (1) *la orientación discursiva*, que impone en el campo de presencia de la posición de las *fuentes* y de los *blancos*; (2) la *homogeneidad simbólica* que procura el “cuerpo propio”, puesto que el reúne y permite que se comuniquen entre sí la interoceptividad y la exteroceptividad; (3) la *profundidad* del campo posicional, que permite hacer coexistir y poner en perspectiva diversas “capas” de significación.

Respecto a la *orientación discurso*, el principio organizador es el *punto de vista*. En relación con la *homogeneidad* de los universos figurativos de discursos, el principio organizador es el *semi-simbolismo*, y más generalmente, todas las formas de conexión entre *isotopías*. En fin, respecto a la estratificación en *profundidad* de las capas y dimensiones del discurso, el principio organizador es la *retórica*.

1. El *punto de vista* es una modalidad de la construcción del sentido. A ese respecto, cada punto de vista se organiza en torno a una instancia; la coexistencia de muchos puntos de vista en el discurso supone, pues, a la vez, que a cada punto de vista corresponde un campo posicional propio, y el conjunto de esos campos posicionales son compatibles, de una manera o de otra, al interior del campo global del discurso.

El punto de vista se basa en el desajuste entre la *mira* y la *captación*, desajuste producido por la intervención del *actante de control*: alguna cosa que se opone que la “captación” coincida con la “mira”. Pero el punto de vista es también el medio por el cual se busca optimizar esa “captación” imperfecta, es decir, adaptar la “captación” a lo que está “puesto en la mira”. Generalmente, la “mira” exige más de lo que la “captación” puede suministrar, y la “captación” tiende a alcanzar lo que la “mira” exige, y a ajustarse a ella.

La *optimización* es el acto propio del punto de vista: se disminuye un poco las pretensiones de la “mira” y se mejora la “captación” para hacerlas congruentes. El punto de vista redefine permanentemente los límites del campo posicional. Ésa es otra de las propiedades del punto de vista: convertir un obstáculo en horizonte del campo, esto es, admitir el carácter limitado y particular de la percepción en acto, reconocer como irreductible la tensión entre *mira* y *la captación*, y convertirla en fuente de la significación. El sentido emerge de esa tensión. Globalmente, se pueden considerar cuatro grandes tipos de estrategias del punto de vista, sea actuando sobre la intensidad de la *mira*, sea actuando sobre la extensión de la *captación*, sea actuando sobre las dos dimensiones:

	Mira intensa	Mira débil
Captación extensa	Estrategia englobante	Estrategia acumulativa
Captación restringida	Estrategias electiva	Estrategia particularizante

En el primer caso, el punto de vista será *dominante* o *englobante*; en el segundo caso, el punto de vista será *acumulativo* (incluso *exhaustivo*); en el tercer caso, el punto de vista será *electivo* (o también *exclusivo*); en el cuarto caso, el punto de vista será *particular* (o *específico*)

Es cada punto de vista, el sentido atribuido al objeto se basa, en cada caso, en una morfología diferente: el objeto puede ser representado por una parte de sus partes (*electivo*), y recompuesto por la adición (*acumulativo*), captado de golpe como un todo (*englobante*), o reducido a un fragmento aislable (*particular*)

2. La cuestión de la conexión entre las diferentes isotopías se basa en el principio de la *homogeneidad* de todo universo semiótico, homogeneidad requerida entre el plano de la expresión y el plano del contenido. La conexión entre las isotopías puede ser asegurada por simples figuras que les son comunes: el rasgo de */altura/*, por ejemplo, puede ser común, en el mismo discurso, a la isotopía de lo “celestes” y de lo “sagrado”. Pero ese tipo de conexión basada sobre una parte común puede ser simplemente un índice de coherencia. La homogeneidad sólo estará asegurada si varios elementos de una isotopía entran en equivalencia con varios elementos de otra isotopía. La

coherencia discursiva solo se logra si la conexión es establecida entre sistemas de valores y no entre términos aislados. Las conexiones establecidas término a término son de orden *simbólico*, en el sentido corriente de la palabra: la rosa “simboliza” el amor, el cielo “simboliza” lo divino, la balanza “simboliza” la justicia. Esas conexiones simbólicas son de escaso valor heurístico, porque o bien son tan convencionales que no aportan nada nuevo al discurso, o bien son fruto de las proyecciones personales del analista, y escapan por completo a cualquier tipo de racionalidad discursiva.

En cambio, las conexiones entre sistemas de valores particulares (entre oposiciones pertinentes) son el fruto de la praxis enunciativa, y concurren a la coherencia discursiva, construyendo los *sistemas de valores* del conjunto del discurso. Este tipo de conexiones se denomina *sistema semi-simbólico*.

El principio de los sistemas semi-simbólicos fue establecido por Cl. Lévi-Strauss cuando planteó la fórmula del mito: la oposición entre dos figuras fue puesta en relación con la oposición entre dos funciones. La fórmula fue recogida por A.J. Greimas, quien la generalizó, reformulándola con mayor precisión: Se produce un sistema *semi-simbólico* cuando a una categoría del plano de la expresión (S₁/S₂) corresponde una categoría del plano del contenido (C₁/C₂) generando una correlación de homologación:

PLANO DE LA EXPRESION	PLANO DEL CONTENIDO
S ₁ : S ₂	C ₁ : C ₂

Posteriormente, J. M. Floch la convirtió en el instrumento principal de análisis de la imagen. El ejemplo, ya mencionado, de los colores y el estado de la fruta ilustra claramente el funcionamiento del sistema:

PLANO DE LA EXPRESION	PLANO DEL CONTENIDO
verde : dorado	agraz: maduro

Si el “cuerpo propio” percibiente se desplaza en el campo posicional y adopta otro punto de vista, podemos obtener la correlación siguiente:

PLANO DE LA EXPRESION

PLANO DEL CONTENIDO

agraz: maduro

primavera: verano

Y con un nuevo desplazamiento:

PLANO DE LA EXPRESION

PLANO DEL CONTENIDO

primavera: verano

juventud: edad madura

Como estos sistemas semi-simbólicos son transitivos, se obtiene, para terminar, una correlación como la siguiente:

PLANO DE LA EXPRESION

PLANO DEL CONTENIDO

verde: dorado

juventud: edad madura

Correlación que se encuentra con frecuencia en textos pictóricos y cinematográficos.

Si un conjunto de elementos puede ser puesto en relación con varios otros conjuntos, cambiará de forma con cada nueva asociación. El color puede ser puesto en relación con la madurez, con la emoción, con la circulación de automóviles (semáforo), etc. Por lo tanto, esos diferentes conjuntos se pueden superponer entre sí: son cada nueva correlación se genera un nuevo sistema semi-simbólico.

En ese sentido, el dispositivo del sistema semi-simbólico es particularmente creativo, y al contrario de lo que sucede con el chato simbolismo, puede ser renovado en cada discurso por la instancia enunciativa. En el cine, particularmente en el cine expresionista y en el “cine negro”, se hizo clásico el sistema simbólico siguiente:

Blanco : negro

Inocencia : maldad

Pues bien, S.M. Eisenstein, en *Alexander Nevski*, invirtió creativamente la correlación, obteniendo un fuerte efecto dramático y estético:

Blanco : negro

maldad : bondad

(teutones) (nacionales)

(invasores) (defensores)

La conexión semi-simbólica entre *isotopías* pueden ser establecida entre categorías próximas o distantes: cuando más grande sea la distancia, más asegurada estará la homogeneidad global del discurso.

3. La coexistencia de deferentes isotopías en una misma zona del discurso supone que están todas ellas afectadas por grados de presencia diferentes, es decir, que son consideradas como más o menos intensas y como más o menos distantes de la posición de referencia del discurso.

Se trata ahora de la presencia de los *contenidos* mismos del discurso, presencia más o menos sentida y más o menos asumida por la instancia de enunciación. El campo posicional del discurso se convierte en un campo donde las isotopías están dispuestas en *profundidad*, en capas sucesivas, desde las más fuertemente presentes, en el campo, hasta las más débilmente presentes en la periferia.

Esa gradación de la presencia está bajo el control de la instancia de enunciación: cada capa está colocada bajo una mira más o menos intensa, o es *captada* como más o menos próxima o lejana. Dicho control enunciativo se ejerce en dos direcciones: la de la *asunción*, en términos de intensidad (sensible, afectiva), y la del *despliegue*, en términos de distancia (espacio-temporal, cognitiva). Las diferentes isotopías dispuestas en capas de profundidad discursiva son más o menos *asumidas*, y más o menos *desplegadas*: la instancia de discurso les impone o les retira su fuerza de enunciación (llamada a veces *fuerza ilocutoria*), las hace retroceder o avanzar en profundidad.

En ese dispositivo se ejerce la *retórica*. Y los pequeños acontecimientos de conexión, hechos de conexiones y de tensiones locales entre isotopías conectadas entre sí, en los que se juegan diferentes modalidades de coexistencia entre dichas isotopías, son *tropos y figuras de retórica*.

Se trata de los *modos de existencia* de los *contenidos* del discurso, determinados por los grados de su *asunción* y de su *despliegue*, atribuidos a cada contenido por la instancia de discurso. En tal sentido, es posible hacer corresponder a cada uno de los *modos de presencia* un *modo de existencia* de los contenidos discursivos:

	Mira intensa	Mira débil
Despliegue extenso	Plenitud MODO REALIZADO	Inanidad MODO POTENCIALIZADO
Despliegue restringido	Carencia MODO ACTUALIZADO	Vacuidad MODO VIRTUALIZADO

Toda figura retórica obedece a principios de base desde el momento en que asocia dos planos de enunciación distintos y asumidos de modo diferente. La metáfora y la metonimia invitan a superar el contenido directamente expresado y a asociar allí otro contenido, más general o perteneciente a otra isotopía; juegan, pues, con la disposición de los contenidos discursivos en profundidad y con modos de existencia diferentes.

En los versos de García Lorca:

Con el aire se batían
las espadas de los lirios

Las operaciones de *asunción* y de *despliegue*, así como el *modo de existencia* atribuidos a las isotopías en juego, se puede explicar de la siguiente manera: La isotopía figurante es aquí la isotopía del movimiento de las espadas cuando se baten en duelo; la isotopía figurada es el roce de las rosas de los lirios por efecto del aire. La operación discursiva hace un quiebre entre la isotopía */mineral/* de las espadas y la isotopía */vegetal/* de las hojas. En un primer momento, la isotopía mineral de las espadas es puesta en el centro del campo de presencia, pero su *asunción* discursiva es débil, desde el momento en que el enunciando empieza con la expresión “*Con el aire*”, que nos indica que la *mira* se ha puesto en otra parte, puesto que, de acuerdo con la experiencia perceptiva, las espadas no “se baten” con el aire. Y de pronto y sin previo aviso, la isotopía se interrumpe, saltando inesperadamente al centro del campo el roce de las hojas de los lirios, fuertemente *asumido* por la instancia de discurso.

El contenido del batir de las espadas se encuentra *realizado* en un primer momento, pero queda *virtualizado* con la ruptura de la isotopía; mientras que el contenido del roce de las hojas de los lirios, que permanecía completamente *potencializado*, es de pronto *realizado* y *asumido*. Es evidente que el quiebre de la isotopía se produce en base

a una *analogía perceptiva* entre la forma visual de las hojas y la de las espadas, así como a una más lejana analogía entre el rumor de las hojas al rozarse y el ruido de las espadas al batirse.

Toda figura retórica constituye una microsecuencia discursiva, que comprende al menos una frase de “puesta en presencia” (por ejemplo, un conflicto entre dos enunciados o dos isotopías) y una frase de interpretación (por ejemplo, la resolución del conflicto por la analogía). Entre otros términos, cada figura podrá ser definida, al mismo tiempo, por el tipo de conexión (puesta en presencia) y por el tipo de resolución que requiere. La metáfora es una figura de conflicto semántico que se resuelve por analogía; la metonimia es una figura de conexión semántica que se resuelve por traslado de roles estanciales.

2.2.4.7. Aportes de la semiótica

La semiótica ha hecho importantes aportes a las ciencias humanas. Nos ha enseñado a ver de otra manera el mundo, desvaneciendo la visión ingenua a la que estábamos acostumbrados. Eso es evidente en campos como los de la literatura y el arte, pero también en los ámbitos de la historia y de la antropología, de la política y del derecho, de la psicología y de la economía.

2.2.4.7.1. Axiología/Ideología

Los objetos que buscan o rehúyen los sujetos son siempre *objetos-de-valor*. Pero resulta que los objetos del mundo, de por sí, son neutros. Solamente adquieren *valor* en el discurso cuando la *instancia de enunciación* los inviste con la categoría tímica, que organiza la dimensión propioceptiva del efecto en *euforia/disforia*. En ese momento, los objetos descriptivos, neutros, se convierten en *valores*, en decir son *axiologizados*. La *praxis enunciativa* valoriza de manera diferente los mismos objetos neutros, proponiendo de esta suerte axiologías diferentes según las sociedades, los grupos y los individuos incluso. Por ejemplo, un individuo recibe una carta en un sobre con estampillas, lee las cartas y rompe el sobre con las estampillas, mientras que su vecino, al ver lo que ha hecho, se lamenta del estropicio del que han sido objeto las estampillas. En el discurso del comportamiento del primero, las estampillas no han sido axiologizadas o lo han sido disfóricamente; en el del segundo, sí: porque es coleccionista. Si del ámbito individual pasamos al grupal, podemos observar cómo se axiologizan objetos como “riqueza” y

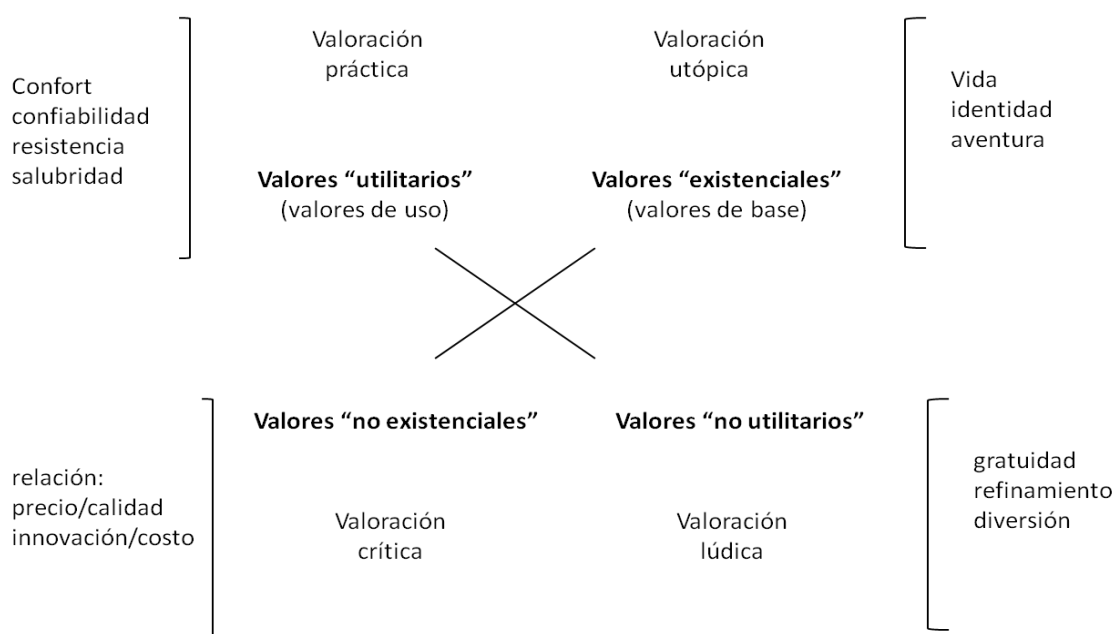
“pobreza”. Para verlo con más claridad, será conveniente colocar esos valores en las posiciones que ofrece el *cuadrado semiótico*:

El discurso del desarrollo axiologiza eufóricamente la “riqueza sin pobreza”; el discurso evangélico euforiza la “pobreza sin riqueza”; el discurso comunista valoraría “la no riqueza y la no pobreza” (ni pobres ni ricos); el discurso eclesiástico trata de quedar bien con Dios y con el diablo, y, jugando con una doble isotopía, valora la “riqueza” (mineral) junto con la “pobreza” (de espíritu).

En el campo de la sociedad de consumo, J.-M. Floch (1993) elaboró un modelo axiológico que da cuenta de las distintas posiciones valorativas que puede asumir los consumidores:

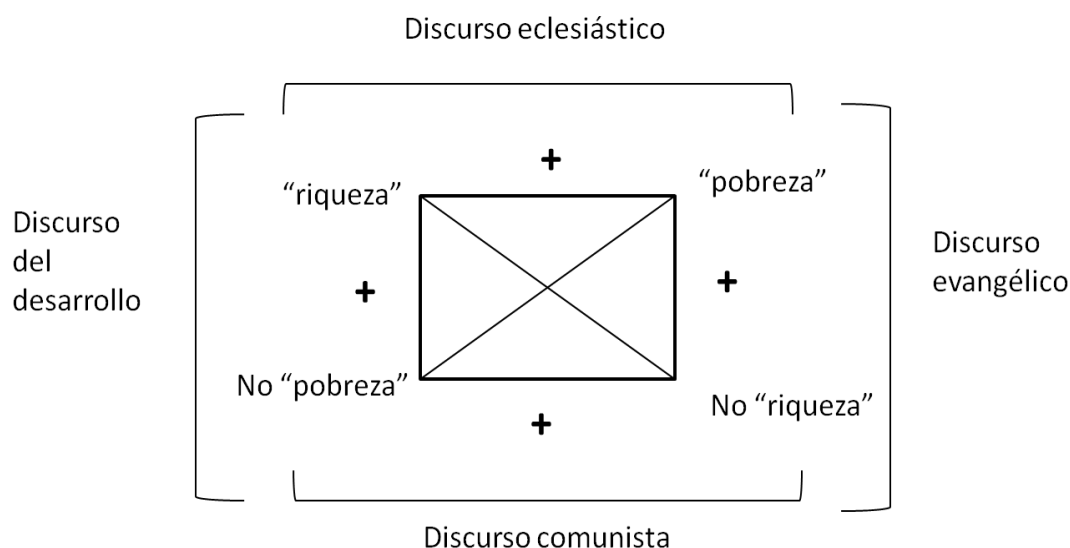
El modelo de Floch, elaborado en base al discurso publicitario, permite explicar el comportamiento de los consumidores de una sociedad como la nuestra.

El conjunto de valores sí organizados constituye la *axiología* de una sociedad.



Pero los valores no permanecen estáticos, sino que circulan en la sociedad, y al hacerlo, pasan de unos sujetos a otros. En consecuencia, los discursos sociales se ven obligados a relacionar los objetos de valor con los sujetos que los desean. En esa sintagmatización reside precisamente la *ideología* no es una acumulación de ideas, depositadas en alguna región celeste, la ideología es una gramática de producción de

sentido (E. Verón). Un texto genera una ideología con la manera en que junta o separa a los sujetos con los objetos-valor. El discurso cuyo *programa narrativo de base* conduce a la unión (=conjunción) de los sujetos con el objeto “propiedad privada”, genera la *ideología capitalista*. En otro ámbito discursivo, el discurso cuyo *programa narrativo de base* conduce a la unión (=conjunción) de la Iglesia y del Estado, genera la *ideología del Estado confesional laico*. Y así por el estilo. La ideología emerge, pues, de la sintaxis narrativa del discurso; tampoco es algo dado de antemano.



2.2.4.7.2. *Enunciación/enunciado*

Otro de los aportes fundamentales para el análisis del discurso consiste en la teoría de la *enunciación*, tanto si se la considera como algo acabado, como algo que puede inferirse del discurso realizado, como si se la considera en el movimiento mismo del discurso *en acto*, del discurso en devenir. En cualquier caso, la semiótica nos ha enseñado a separar claramente las instancias de la enunciación de las del enunciado, instancia que la teoría literaria, y la artística en general, se han empeñado tercamente en confundir. Ya Greimas (1974), hace algunos años, alertaba sobre este grave problema: Toda la confusión surge del hecho de que el sujeto de la enunciación, que es un sujeto lógico, es considerado por los lingüistas, y sobre todo por los literatos y por los filósofos, como un sujeto antológico. La confusión, sin embargo, se disuelven fácilmente; pues si yo, en carne y hueso, como ser existente, digo: la tierra es redonda, entonces dicen que Greimas es el sujeto de la enunciación del enunciado la tierra es redonda. Pero, lingüísticamente,

postular la existencia de Greimas significa postular la existencia de un referente exterior al lenguaje. Eso antisaussuriano, y al hacerlo, toda la semiótica se derrumba. Pues eso es como decir que existe una realidad extralingüística que podemos conocer con método lingüísticos. Y, por consiguiente, la principal conquista de la semiótica queda abolida y regresamos a la psicología del autor, a la biografía. Y ya conocen ustedes las consecuencias de esas posiciones (...) El sujeto de la enunciación jamás puede ser captado directamente y todos los “yo” que podamos encontrar en el discurso enunciado no son sujetos de la enunciación verdadera; son como simulacros. (...) Los diferentes “yo” que aparecen en el enunciado son ya “yo” hablados y no “yo” que hablan. Porque el “yo” de la enunciación pertenece siempre oculto, es siempre sobreentendido.

La enunciación se presenta, pues, bajo dos estatutos diferentes: la enunciación enunciada (*simulacro*) y la enunciación implícita, efecto de sentido del enunciado. Según Greimas y Courtés, autores del *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, la *enunciación enunciada* se produce cuando, por medio de la operación semiótica del *desembrague* los actantes de la enunciación (*enunciador/enunciatario*) son proyectados en el enunciado, asignándoles competencias enunciativas: se les otorga la palabra, la capacidad de decisión y de elección, y las demás competencias de las instancias enunciativas.

La enunciación implícita también está contenida en el enunciado, pero como un *efecto de sentido* del mismo. No podría estar en otra parte, ya que lo único que tenemos ante nosotros es el enunciado, con su particular estructura semiótica. Y es esa particular estructura la que nos permite (re) construir la instancia de la enunciación como efecto del enunciado.

La instancia de la enunciación es muy compleja, y por medio de los diferentes desembragues, proyecta en el enunciado sus diferentes roles. Uno de ellos, y de los más importantes, es el *narrador*. El narrador es un “personaje” (en términos riguroso, un *Actante*) creado por el enunciador por medio del lenguaje. La presencia del narrador se aprecia de inmediato, pues el autor el que Greimas, identifica como “de carne y hueso”, no puede encontrarse en el lugar y en el tiempo de los acontecimientos que narra. Incluso cuando narra en primera persona, uno es el que *narra* y otro el que *hace*. En consecuencia, el sujeto que *ve*, y que viendo *narra*, es un sujeto construido por el enunciador e instalado

en el discurso por desembrague. Alguna vez señaló Mario Vargas Llosa que el “personaje” más difícil de construir en un relato, es el narrador.

Como vemos, ni el *narrador*, ni el *enunciador* se pueden confundir con el “autor de carne y hueso”. Desde esa perspectiva, resulta verdaderamente pueril aquello de que la “tristeza” de Vallejo (el de carne y hueso) determina la tristeza (poética) de sus poemas, o aquello otro de que “*Moriré en París con aguacero*” es una premonición de la muerte biológica del poeta en una tarde lluviosa de París. Y otras lindezas por el estilo.

Desde la perspectiva del *discurso en acto*, la instancia de enunciación es, como hemos dicho, el conjunto de operaciones, de operadores y de parámetros que controlan el discurso. El acto es un acto de enunciación que produce la función semiótica.

La línea isotópica por “gata animal” se trunca inesperadamente para ser sustituida por el semema “gata mecánica”. La sustitución, no obstante, no es completa, pues la segunda “gata” conserva en memoria la primera; por eso surge el chiste, precisamente. Se ha producido una condensación de las dos isotopías, pero la irrupción inesperada de la segunda se ha impuesto sobre la primera, sin anularla por completo. La instancia de discurso ha *actualizado* la segunda y *potencializado* la primera.

En un afiche publicitario de Luz del Sur, se lee:

*Todos los días
de 6:30 a 10 de la
noche
abusan de ellas;
y en su propia casa*

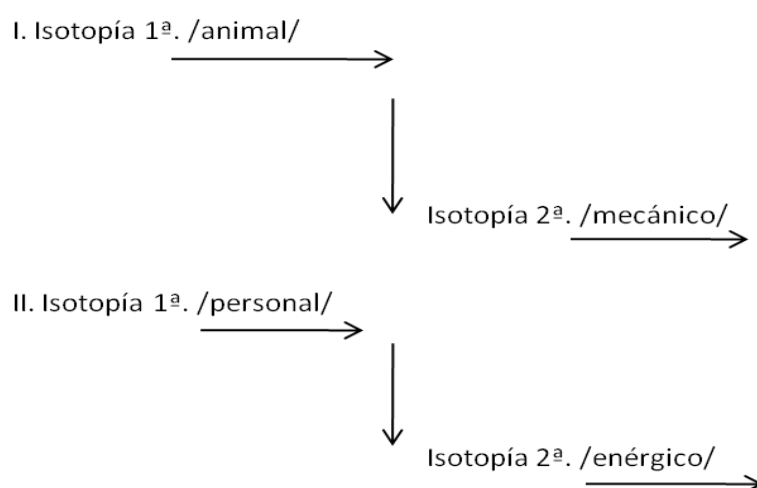
*Fotografía en la que
se aprecian rayos y
haces luminosos*

*Este abuso puede oscurecer tus días.
No desperdicies luz; especialmente
entre las 6:30 t las 10 de a noche.*

La isotopía que dirige la lectura del texto comienza apoyándose en el clasema sexual: el abuso del que se habla induce a pensar en un “abuso sexual”, puesto que en ese contexto el pronombre “ella” es, salvo indicación contraria, un pronombre personal; por tanto, el abuso es un abuso de persona, y de persona femenina. Con el agravante de que el abuso se produce en la propia casa del enunciatario.

Pero en ese momento, la imagen se encarga de trucar la isotopía sexual, introduciendo el clasema /enérgico/ y con él una nueva isotopía, que se impone igualmente sobre la primera. Este *juego de palabras* es muy utilizado en el discurso publicitario.

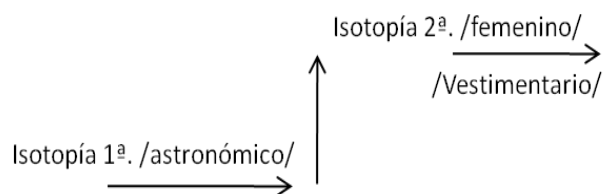
En los dos casos comentados, podemos observar que la línea de lectura (=isotopía), de un nivel, considerado superior, /animal/ en el primer ejemplo; /personal/ (=humano/), en el segundo, pasa a un nivel considerado inferior, /mecánico/ en el primer caso; /enérgico/, en el segundo. Graficando:



En la metáfora, en cambio, la ruptura de isotopía se produce generalmente hacia arriba:

*La luna vino a la fragua
con su polisón de nardos
F. García Lorca*

En este caso, la condensación es completa; casi no nos permite imaginar la isotopía que ha sido sustituida, y el enunciando nos ofrece solamente la isotopía sustituyente. La luna se nos presenta ataviada con vestidos de mujer: el polisón o miriñaque adornado de flores. La fuerza expresiva de la metáfora consiste precisamente en ese caso: en crear una condensación total entre los clasemas /astronómico/ y /vestimentario/, que arrastra tras sí el clasema más genérico /femenino/. La luna, destacando en la bóveda celeste, tachonada de estrellas, se convierte de golpe en una dama con polisón de nardos. En este caso, la segunda isotopía es más noble que la primera, y trasunta la materia original en una figura elegante:



Sin embargo, por la condensación producida, las dos isotopías trabajan juntas enriquecen la densidad de la significación, con los efectos estéticos correspondientes.

La metonimia, en cambio, se acoge al esquema discursivo (III), según el cual, la isotopía se apoya en la redundancia de los semas nucleares. Por la yuxtaposición de dos núcleos sémicos, se produce un desplazamiento de sentido ente uno y otro, manteniendo el mismo clasema organizador del contexto.

En el socorrido ejemplo de metonimia:

-Te invito a tomar una copa,

La contigüidad existente entre el núcleo sémico de “copa” (/continente/) y el núcleo sémico de “vino” (/contenido/) permite desplazar el rol actancial /objeto/ de “vino” a “copa” y de “copa” a “vino”. El /objeto/ “vino” es *asumido*, aunque está *potencializado*, el /objeto/ “vino” es *actualizado* y *asumido* por el enunciatario, mientras que mantiene al /objeto/ “

primero vemos en primer término unas cuerdas o barras que cruzan la pantalla de lado a lado, horizontalmente; y empezamos a escuchar un tintineo metálico particular en *off*, sobre un fondo difuminado, en el que se mueven unas masas informes. En el segundo encuadre, se aprecia la cabecera de una cama, de la cual cuelga una correa cuya hebilla copa” en estado *virtualizado*.

En un *spot* publicitario de la forma Pfizer, aparecen tres encuadres sucesivos: En el golpea suavemente sobre el catre, produciendo, ahora en *in*, el sonido que antes percibíamos, mientras que, al fondo, las masas amorfas siguen moviéndose. En el tercero, aparece, una joven pareja terminando de hacer el amor, con sonrisas de satisfacción. La hebilla ya no se oye. Pfizer es la firma que fabrica el producto *viagra*, que favorece la función eréctil y por tanto proporciona el acto sexual satisfactorio. Modelo, sin duda, de metonimia visual. Por la contigüidad entre núcleos sémicos de “correa” y “cuerpo humano”, el sentido

desplaza de unos a otros, sin abandonar el clasema /sexual/. Desde el punto de vista de la *profundidad* existencial, el movimiento y el sonido de la hebilla están realizados en la puesta en escena, pero no son asumidos por la instancia del discurso, pues la “mira” está puesta en el movimiento y sonido de los cuerpos, los cuales, a su vez, se encuentran *actualizados* y *asumidos* como causa del movimiento de la hebilla. En un avance más de la yuxtaposición, la plenitud de felicidad, *realizada* en los rostros sonrientes de la pareja de la última secuencia, es asumida por el enunciatario, destinatario final del mensaje publicitario. El desplazamiento de sentido se apoya igualmente aquí en el traslado de roles actanciales: el movimiento del cuerpo se traslada a un accesorio del cuerpo.

Como en el primer caso, la energía de sentido corre de lo /material inerte/ (hebilla) a lo /corporal/ (acto sexual) para terminar en lo /espiritual/ (satisfacción). El juego semiótico ha sido consumado.

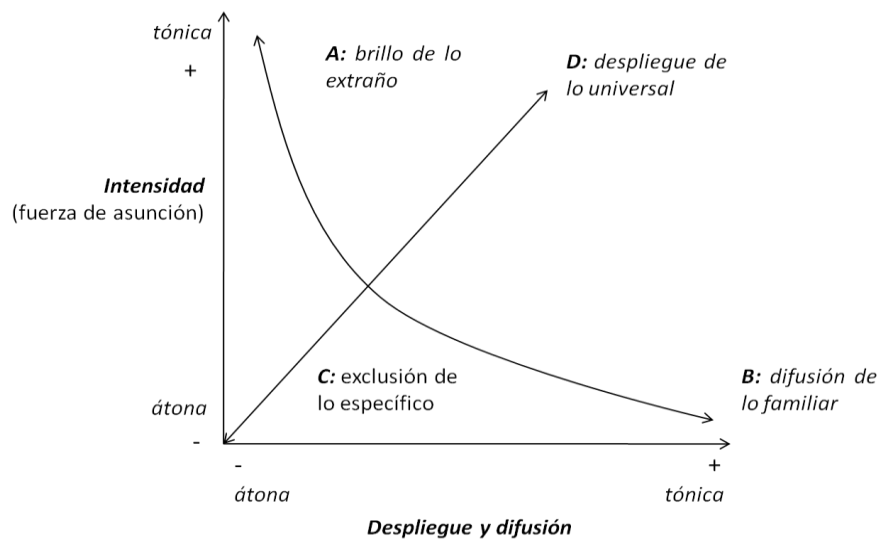
En todos los casos, la fuerza de la sunción y el modo de existencia que la instancia de enunciación (enunciador/enunciatario) otorga a las entidades semióticas, determina la morfología de las estructuras de significación.

Diálogo entre columnas

A partir de los estudios de I. Lotman sobre la *semiosfera*, Fontanille (2000) ha elaborado un modelo semiótico que permite explicar el *dialogo* entre las culturas. El porvenir de un aporte exterior que ingresa dentro de las fronteras de una cultura establecida, puede seguir los siguientes recorridos:

1. El aporte exterior es percibido como brillante y singular. En consecuencia, se beneficia de una axiología ambivalente: positiva en cuanto a la sorpresa o al interés que suscita, negativa en cuanto a su fuerza subversiva en relación con la cultura que lo acoge.
2. El aporte exterior es imitado, reproducido y transpuesto en términos de lo “propio”, de “lo nuestro”, lo cual le permite ser difundido e integrado por entero en el campo interior, de suerte que pierde todo brillo, y en consecuencia, deja ser sorprendente en inquietante.

3. El aporte exterior no es reducido como extraño; su origen es incluso discutido, se le retira todo lo que tenía de específico, se lo oculta para asimilarlo mejor a la cultura que lo ha escogido.
4. El aporte exterior, irreconocible como tal, es erigido en norma universal, y es propuesto de retorno, no solamente en los límites del dominio interior sino también en los dominios exteriores, como paragón de toda cultura, como signo de la civilización por excelencia.



La explotación que la *semiótica tensiva* hace de esos recorridos se apoya en las propiedades de campo que pone en evidencia: los movimientos de *actualización* y de *potencialización* de las formas, en el recorrido que efectúan por la semiosfera, afectan principalmente la *intensidad* y la *extensidad* (cantidad) de su recepción y de su difusión.

El paradigma de las formas de diálogo entre campos semióticos conlleva las tensiones siguientes:

- tensiones entre la *abertura* del campo (casos *B* y *D*) y el *cierre* del campo (casos *A* y *C*)
- tensiones entre una *intensidad* afectiva fuerte (intensidad de percepción y de recepción) (casos *A* y *D*) y una intensidad débil (casos *B* y *C*);
- tensiones referidas a la *extensión* y a la *cantidad*, importante y en expansión en los casos *B* y *D*, restringida y en concentración en los casos *A* y *C*.

La praxis enunciativa juega en dos dimensiones esenciales: la intensidad y la cantidad. Su campo de ejercicio, la *semiosfera*, acoge los diferentes aportes y los transforma en cuatro fases, definidas con ayuda del esquema siguiente:

Un ejemplo típico del recorrido descrito por Lotman y modelado por Fontanille (2000) lo encontramos en el destino de esa fuerza de vida que conocemos como *democracia*, cuyos orígenes se remontan a la *Carta Magna*, suscrita por Juan Sin Tierra. La noción de “democracia” penetra las fronteras de la cultura francesa,

1. Los franceses la reciben como algo innovador y deslumbrante, aunque, por otro lado, la consideran como una amenaza para el sistema feudal instalado.
2. Más tarde, con los humanistas, esa noción se va difundiendo entre la burguesía emergente. Durante la época de la ilustración, ya se considera como una noción propia, y se va instalando en las mentes de los franceses.
3. Con la Revolución Francesa, la democracia es considerada como algo originario en su propia cultura, su origen no es discutido, porque no tiene nada de extraño. Se convierte en el motor de la revolución.
4. Finalmente, con la Declaración de los Derechos del Hombre y del ciudadano, la cultura francesa propone a todas las naciones la forma de vida en democracia como un valor universal indiscutible.

2.2.5. Cultura y cultura social

La pérdida del hábito de la lectura, más que enmarcarse en el analfabetismo funcional debiera contextualizarse en el debilitamiento de la identidad cultural. Cultura es toda creación en los diversos campos de la creación humana. En el cultivo de lo que es propio, cuando, piensa, habla, ama, el hombre crea presencia; expresa su experiencia de vida

¿Qué significa promover? Significa orientar una acción. Así cuando hablamos de promocionar el libro y la lectura debiéramos plantearnos en qué sentido orientar nuestra acción a los efectos de que nuestro planeamiento se patentice. La identidad cultural se afianza a través de una lectura comprensiva, integradora que regula la diversidad, en la unidad, las diferencias en la semejanza. Buscar una sola definición de cultura es imposible y el número de definiciones es inmenso. El primer autor es Tylor, entiende la cultura o

civilización como aquella totalidad compleja, que incluye costumbres, conocimientos, creencias, el arte, la moral y cualesquiera otros hábitos o capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.

La cultura consiste en formas de comportamiento explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos: el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (generadas y seleccionadas) especialmente los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas pueden ser considerados, por una parte como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura. Y concretan de una manera más precisa, que la cultura está constituida por:

- comportamientos, ideas y especialmente valores.
- Es transmitida mediante símbolos.
- Singulariza a los grupos humanos.

Feuerstein (1989) entiende por cultura “el proceso mediante el cual los conocimientos, los valores y las creencias son transmitidas de una generación a otra”. Y contrapone a la cultura el concepto de privación cultural o reprivación cultural, entendida como “la falta de identidad cultural” o bien como “el individuo privado de su propia cultura”, en cuanto que carece de capacidades, valores, conocimientos,...para acceder a la cultura o para utilizar la propia cultura y transmisores de la misma a los niños y jóvenes, indicamos que el concepto de cultura hace referencia una sociedad o grupo social determinado y como tal es un producto humano. Por ello, diremos que los conceptos culturales y cultura social son en la práctica conceptos equivalentes, intercambiables y análogos

De otro modo trataremos de sintetizar el concepto de cultura diciendo que sus elementos fundamentales son:

- valores, actitudes, normas creencias.
- capacidades, destrezas, habilidades, procesos.
- conceptos, ideas, sistemas mentales, hipótesis, leyes.

2.2.6. **La lectura forma parte de la gestión cultural**

En este sentido, no es responsabilidad exclusiva de la educación formal, ni se reduce al montaje de una infraestructura de circulación de libros e información. Es decir, no es solamente un tema educativo, ni tampoco un tema bibliotecario, o de comercialización de libros, es más que todo eso, en tanto su propósito es la producción social de una actividad de carácter eminentemente cultural, para lo cual se producen servicios culturales, bienes culturales, animación y promoción socio cultural. Mirar la lectura desde la gestión cultural nos va a permitir comprender, por ejemplo:

¿Cómo se construyen las percepciones más tempranas de los sujetos sobre la lectura y sus recursos?

¿Qué cambios están produciendo nuevas TICs en la apropiación de bienes culturales de carácter textual?

¿Qué paradigmas alientan la construcción y reconstrucción de los múltiples discursos sobre la lectura?

¿Cómo contribuye la lectura a la construcción del espacio íntimo, de la identidad y la autonomía de las personas?

¿Cómo se asocia la lectura social a los proyectos de ciudad y de comunidad, es decir cómo genera ciudadanía?

Una cosa es gestionar los insumos de la lectura que son los libros y textos en sus diversos soportes: impresos, visuales, audiovisuales, electrónicos etc., y otra cosa muy distinta es gestionar la lectura. Las bibliotecas y centros de documentación, son modelos de la gestión de estos. Los objetos tangibles que sirven de insumo para la lectura. Todos sus procesos están bien establecidos, hay normas y técnicas internacionales para seleccionar, clasificar, catalogar, y difundir libros e información de todo tipo.

Los tres factores fundamentales: saber leer, querer leer, tener qué y dónde leer. Todo Plan de lectura debe proponerse objetivos, metas, actividades y evaluaciones sobre tres dimensiones de la actividad, vistas desde el enfoque de desarrollo humano:

2.2.6.1. Querer leer: dimensión afectiva, actitudinal y valorativa

Formación del gusto o predisposiciones básicas (experiencia previa) Construcción de la autonomía y del espacio íntimo, identidad, sensación de logro, satisfacción, placer, entretenimiento, hábitos de lectura. Así como el tener qué leer y dónde leer: dimensión instrumental. Esto implica los recursos y materiales de lectura en plataformas organizadas, espacios para la lectura: centros de recursos, bibliotecas, centros de información circulación de insumos de la lectura, comercialización. El saber leer se trabaja, fundamentalmente en la Escuela. Es el sector educativo quien marca las pautas en este tema.

2.2.6.2. Querer leer

Implica, explorar las percepciones, los imaginarios y toda la experiencia previa asociada al mundo del libro y la lectura, para construir el anclaje de la lectura. En los adultos es importante, por ejemplo, identificar dónde y cuándo se fracturó su relación con la lectura, o si es que nunca se produjo, supone desarrollar también procesos de deconstrucción. Y sólo a partir de ahí, trabajar. Cada persona es diferente. En cuanto al tener qué leer y dónde leer, se trata de desarrollar nuevos modelos de gestión de los recursos de la lectura, y asegurar su disponibilidad a gran escala, en estructuras organizativas espacios reorientados y modernizados como bibliotecas, centros de información, talleres de lectura, etc. Es bueno que nuestro país por fin se disponga a trabajar un Plan Nacional de Lectura, todos estamos obligados a contribuir.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación fue aplicada cuantitativa-propositiva con *diseño preexperimental* de tipo *Grupo único con pretest y posttest* (Campbell & Stanley, 1995). Esto porque analizó y explicó en un piloto el efecto que produjo la aplicación de la variable independiente *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos* en el desarrollo de la variable dependiente *competencia literaria* de los estudiantes; utilizó tanto la recolección de datos para probar la hipótesis con base en la medición numérica exhaustiva y controlada; se apoyó en el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probó teorías; y la investigación tuvo una concepción lineal con estrategia deductiva. Es decir, se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le aplica el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo. Su esquema es:

G : **O1** ----- **X** ----- **O2**

Donde:

- G : Grupo de experimento
 O1 : Pre Test
 O2 : Post Test
 X : Manipulación de la Variable Independiente

3.2. IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

3.2.1. Tipos de variables

Las variables de la presente investigación son dos:

- *Independiente*: “Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos”
- *Dependiente*: “competencia literaria”
- *Intervinientes*: Competencia lingüística, Comprensión de textos, Nivel socioeconómico del estudiante, y lugar de procedencia.

3.2.2. Operacionalización de las variables

La operacionalización de variables de estudio se aprecia en la Tabla siguiente.

Tabla 1. Operacionalización de las variables de la investigación

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos	Modelo didáctico	01. Modelo didáctico alternativo o de investigación en la escuela	0,5 : Inicio 1 : Proceso 1,5 : Logro previsto 2 : Logro destacado
	Competencia	02. Articulación del saber conocer, saber ser, saber hacer y saber convivir	
	Saberes esenciales	03. Texto narrativo	
	Estrategias didácticas	04. Estrategias didácticas activas y colaborativas centradas en el aprendizaje: proyecto formativo	
	Evaluación	05. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con instrumentos mixtos (escala de Likert)	
Competencia literaria	Comprensión discursiva literaria	06. Análisis de discursos literarios, reconociendo sus estructuras semióticas textuales y discursivas de actorialización, espacialización, temporalización en relación a sus personajes y sus estructuras elementales (semas) y cuadrado semiótico.	0,5 : Inicio 1 : Proceso 1,5 : Logro previsto 2 : Logro destacado
		07. Interpretación de los elementos textuales y discursivos del texto literario en el contexto cultural de creación.	
	Producción discursiva literaria	08. Planificación de la producción discursiva del análisis literario, utilizando un organizador de la información.	

		09. Textualización del análisis literario según el modelo de interpretación semiótica de textos narrativos.	
		10. Revisión de la redacción del análisis literario según normas APA, gramaticales y ortográficas.	

3.3. POBLACIÓN, MUESTRA Y MUESTREO

La población como totalidad finita o infinita del fenómeno a estudiar (personas, cosas o elementos) posee unidades con características comunes, las cuales se estudian y dan origen a los datos de la investigación (Tamayo, 1998; Balestrini, 1998). En esta investigación, la población está conformada por estudiantes del 5to. Grado de Educación Secundaria de menores de la Institución Educativa “Mons. Juan Tomis Stack” de la ciudad de Chiclayo es de 34 estudiantes distribuidos en una sola aula.

La muestra es censal por ser el tamaño de la población igual al tamaño de muestra; pues, toda la población es pequeña. Zarcovich (2005) explica que la muestra censal supone la obtención de datos de todas las unidades del universo (total del universo), dado que la población es pequeña y finita.

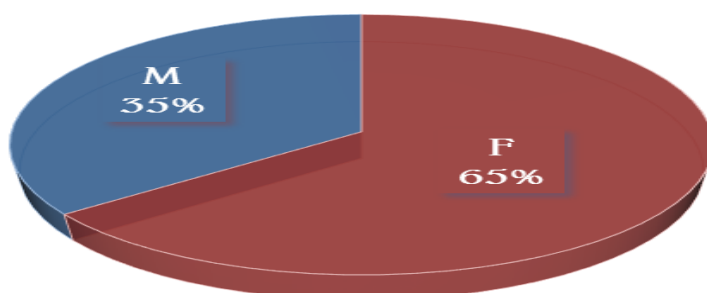


Figura 1. Población y muestra censal de la investigación según Nóminas de matrícula – 2017

3.4. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.4.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Los instrumentos a ser revalidados en esta investigación fueron tomados y adecuados de la Tesis Doctoral “Investigación formativa y competencia comunicativa en Educación Superior” (Arnao, 2015). Para brindar los fundamentos científicos-teóricos,

que corresponderá al marco teórico de la investigación, así como, para el recojo de información se hará uso de las siguientes técnicas e instrumentos:

- • Guía de observación. Documento con el cual el observador accederá a información que le ayudará a saber cómo realizar su tarea y encuadrar su trabajo, antes de cada paso.
- Cuestionario. Se aplicará a los estudiantes en el proceso de entrada y salida para evaluar la incidencia de las estrategias discursivas en el desarrollo de la redacción de textos expositivos. Con estos instrumentos se recogerán los datos discursivos para demostrar la influencia de la variable independiente.
- Prueba de entrada y salida
- Cuestionario 1: Estrategias Discursivas Expositivas
- Cuestionario 2: Redacción de Textos Expositivos

3.4.2. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Los datos se organizarán con el procesador de textos SPSS y en excel.

Tratamiento estadístico: en el proceso de contrastación de la hipótesis se utilizaron los estadísticos descriptivos (promedio, mediana, moda y varianza) y los estadísticos Alfa de Cronbach, Matriz de correlación de Pearson y análisis factorial.

Para la obtención de resultados se empleará las siguientes medidas estadísticas: medidas de tendencia central (Promedio, Mediana, Moda), medidas de dispersión (Varianza, Covarianza, Desviación estándar) y pruebas estadísticas (Análisis factorial, Coeficiente de correlación de Pearson y Chi cuadrado).

Para brindar los fundamentos científicos-teóricos, que corresponderá al marco teórico de la investigación, así como, para el recojo de información se hará uso de las siguientes técnicas e instrumentos:

3.4.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- Observación.- Esta técnica servirá para recoger información basada en la descripción de una situación dada. Para la presente investigación se utilizará la observación de las estudiantes en talleres de reflexión constructiva (TRC), con la finalidad de detectar cambio de habilidades comunicativas.
- Encuesta: para diagnosticar los problemas que perciben las estudiantes del 4º grado de Educación Primaria de la Institución Educativa, en su realidad social.
- Pre y Pos-Test.- Pruebas que servirán para obtener información de la muestra de estudiantes sobre el nivel de competencia argumentativa que poseen antes y después de aplicar el programa.
- Análisis de información del programa socioformativo de literacidad crítica y competencia argumentativa.

3.4.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- Lista de cotejo.- Consiste en un listado de aspectos a evaluar (contenidos, capacidades, habilidades, conductas, etc.), al lado de los cuales se puede calificar ("O" visto bueno, o por ejemplo, una "X" si la conducta no es lograda) un puntaje, una nota o un concepto. Esta lista de cotejo se aplicará en las sesiones de lectura y producción.
- Cuestionario.-En la presente investigación se utilizará este instrumento que fue contextualizado y adecuado de acuerdo a los fines de la investigación y ciñéndose a los criterios técnicos del proceso de estandarización de un instrumento, como someter a un juicio de expertos para darle la validez y la confiabilidad requerida.
 - Nombre de la prueba: cuestionario
 - Objetivos de la prueba: Conocer el nivel de la competencia argumentativa que presentan las estudiantes del 4º grado
 - Administración : Individual y colectiva.
 - Tiempo de duración : Se estima un promedio de 30 minutos.
 - Áreas curriculares : comunicación
 - Ámbito de aplicación : Educación

El cuestionario, está compuesta por 8 ítems, que implican la observación, apreciación, argumentación y conclusión que arriba la estudiante en relación a un problema presentado de su comunidad y las puntuaciones oscilan del 2 al 3. Consiste en una prueba escrita sobre temas de interés de su propio contexto de la estudiante en el cual observan el problema, analizan y responden las interrogantes sobre el problema observado, proponiendo sus puntos de vista y argumentación de sus ideas. (Competencia Argumentativa)

Su tiempo de aplicación es de aproximadamente 30 minutos y se puede aplicar de manera individual y colectiva a sujetos de 09 años en adelante.

Se establece el nivel de acuerdo a la siguiente tabulación:

- SATISFACTORIO = 18-20
- LOGRADO = 14-17
- EN PROCESO = 11-13

- EN INICIO=0-10

3.5. Tratamiento estadístico

Para la obtención de resultados se empleará las siguientes medidas estadísticas:

3.5.1. Medidas de tendencia central:

Las medidas de tendencia central sirven como puntos de referencia para interpretar las calificaciones que se obtienen en una prueba (pre y pos test). En resumen, el propósito de las medidas de tendencia central es:

- Mostrar en qué lugar se ubica la persona promedio o típica del grupo.
- Sirve como un método para comparar o interpretar cualquier puntaje en relación con el puntaje central o típico.
- Sirve como un método para comparar el puntaje obtenido por una misma persona en dos diferentes ocasiones.
- Sirve como un método para comparar los resultados medios obtenidos por dos o más grupos.

Las medidas de Tendencia Central que se utilizarán en la presente investigación son:

- Media. - La media aritmética para una muestra está determinada como:
- Mediana. - Esta medida nos indica que la mitad de los datos se encuentran por debajo de este valor y la otra mitad por encima del mismo. Para determinar la posición de la mediana se utiliza la fórmula
- Moda. - La medida modal nos indica el valor que más veces se repite dentro de los datos; Es posible que en algunas ocasiones se presente dos valores con la mayor frecuencia, lo cual se denomina Bimodal o en otros casos más de dos valores, lo que se conoce como multimodal.

3.5.2. Medidas de dispersión:

Las Medidas de dispersión nos permiten reconocer que tanto se dispersan los datos alrededor del punto central; es decir, nos indican cuanto se desvían las observaciones alrededor de su promedio aritmético (Media). Este tipo de medidas son parámetros informativos que nos permiten conocer como los valores de los datos se reparten a través de eje X, mediante un valor numérico que representa el promedio de dispersión de los datos. Las medidas de dispersión más importantes y que se utilizarán en la presente investigación son:

- La Varianza. -En el caso que estemos trabajando con una muestra la ecuación que se debe emplear es:
- La Desviación estándar (o Típica).- Para calcular la desviación estándar basta con hallar la raíz cuadrada de la varianza, por lo tanto su ecuación sería:

3.6. Procedimiento

Las pruebas estadísticas utilizadas fueron:

- Análisis de Varianza. -El análisis de la varianza (o Anova: Analysis of variance) es un método para comparar dos o más medias.
- Análisis de covarianza. - El análisis de la covarianza (ANCOVA) es una técnica estadística que, utilizando un modelo de regresión lineal múltiple, busca comparar los resultados obtenidos en diferentes grupos de una variable cuantitativa, pero "corrigiendo" las posibles diferencias existentes entre los grupos en otras variables

que pudieran afectar también al resultado (covariantes). La suma de las covarianzas define la covarianza de X e Y.

La confiabilidad y validez de los instrumentos se evaluó a través de dos procedimientos estadísticos: la varianza de los ítems y la matriz de correlación.

Mediante la varianza de los ítems:

$$A = \frac{K}{1 - \frac{\sum V_i}{K-1}} \quad V_t$$

Donde:

- α = Alfa de Cronbach
- K = Número de ítems
- V_i = Varianza de cada ítem
- V_t = Varianza total

Mediante la matriz de correlación:

$$\alpha = \frac{K * p}{1 + p * (K - 1)}$$

Donde:

- A = Alfa de Cronbach
- K = Número de ítems
- V_i = Varianza de cada ítem
- P = promedio de las correlaciones lineales de cada uno de los ítems

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1.1. VALIDACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO DE INTERPRETACIÓN SEMIÓTICA DE TEXTOS NARRATIVOS

El objetivo general refiere la prueba de hipótesis y la validación del *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria* de los estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo – 2017. Se consideró que si se aplica lo propuesto por Aiken (2003) sobre el diseño y la evaluación de pruebas psicológicas al *Modelo*, se debe realizar la *confiabilidad* (consistencia) y *validez* (de contenido, de criterio y de constructo) del mismo. Por ello, se realizaron dos acciones: una, la prueba de normalidad de los datos y la otra la prueba de hipótesis. Para la primera, se aplicó la Prueba de Shapiro-Wilk ya que el tamaño de muestra es menor de 50 datos u observaciones. Para la segunda, como la distribución de los datos fue normal, se utilizó la *Prueba Z*, los estadísticos *Alfa de Cronbach*, Spearman-Brown y el Análisis factorial.

La tabla siguiente muestra los resultados de la aplicación de la Prueba de Shapiro-Wilk. Al contrastar la distribución observada con la distribución esperada o teórica, se vio que el *p-valor* obtenido en las dos pruebas es mayor al 5% (0,05): Pretest = 0.144 y Postest = 0.388. Por consiguiente, con un nivel de confianza del 95%, se rechaza la hipótesis alternativa (H_1) o de diferencias que afirmaba que los datos no eran normales y se acepta la hipótesis nula (H_0) o de homogeneidad que sostenía que la distribución de la muestra es normal; es decir, que no hay diferencias entre la distribución de la variable analizada y la distribución normal.

Tabla 2. Test de normalidad de los datos

TETS	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
PRETEST	,131	34	,150	,952	34	,144
POSTEST	,110	34	,200*	,967	34	,388

A continuación se presentan los gráficos *Q-Q Normal* que señalan la existencia de normalidad tanto en el Pretest como en el Postest ya que los puntos están ubicados sobre la pendiente o lo más cercano posible.

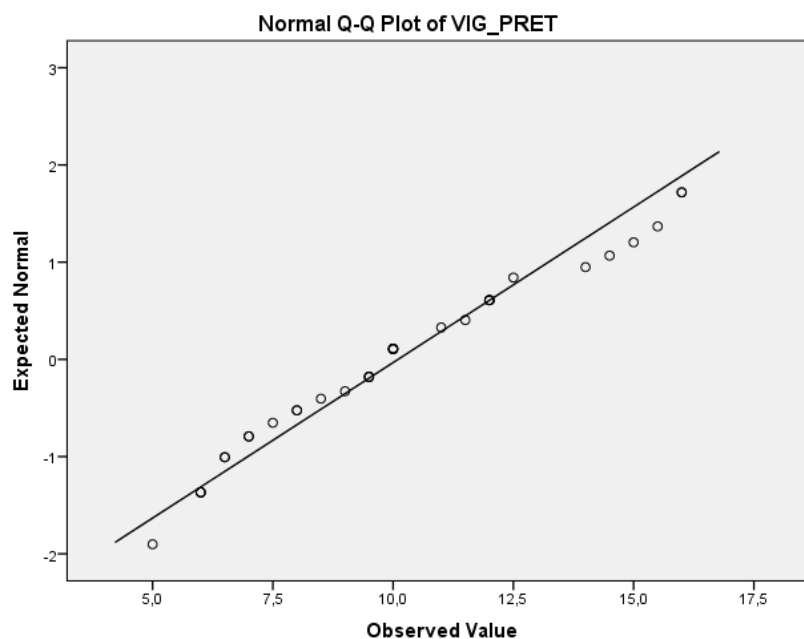


Figura 2. Gráfico *Q-Q Normal* del Pretest

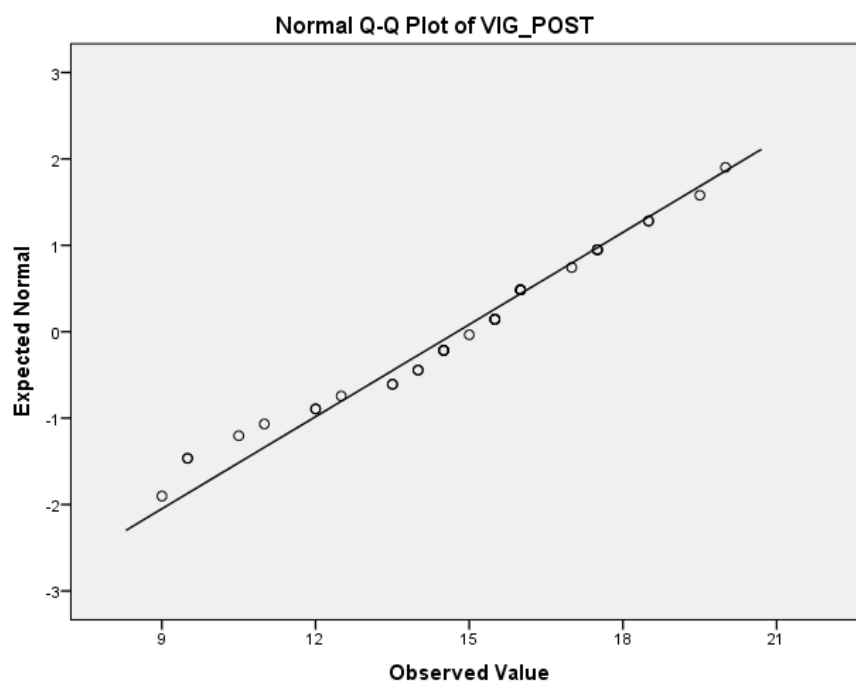


Figura 3. Gráfico Q-Q Normal del Postest

La Prueba Z demostró que el *p*-valor obtenido en las dos pruebas es menor a 5% (0,05): Pretest = 0.000 y Postest = 0.000. Por consiguiente, con un nivel de confianza del 95%, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1) o de diferencias que afirmaba que la aplicación de un modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos desarrolló la competencia literaria de los estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo. Esto se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 3. Prueba Z para medias de dos muestras

Prueba z	Pretest	Postest
Media	10	15
Varianza (conocida)	9,482	7,68
Observaciones	34	34
Diferencia hipotética de las medias	1,802	
Z	-9,098	
$P(Z \leq z)$ una cola	0,000	
Valor crítico de z (una cola)	1,645	
Valor crítico de z (dos colas)	0,000	
Valor crítico de z (dos colas)	1,960	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

El coeficiente Alfa de Cronbach confirmó los valores obtenidos por la *Prueba Z*, pues demostró que existe una buena consistencia interna en el modelo al obtener un *p-valor* = 0,880 como se aprecia en la tabla siguiente:

Tabla 4. Coeficiente Alfa de Cronbach del Modelo

Cronbach's Alpha	N ^a de ítem
,880	20

Para poder precisar estas conclusiones se presentan en la siguiente los resultados de la estadística descriptiva de cada una de las variables (preguntas) consideradas, en este caso, enunciados en el cuestionario empleado. Como se observa, con el análisis del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento todos los ítems alcanzaron un puntaje mayor de 0,87, es decir, de muy bueno.

Tabla 5. Análisis de factibilidad de cada ítem

Test	Escala media si el elemento eliminado	Variación de la escala si se elimina un elemento	Correlación corregida Ítem Total	Alfa de Cronbach si se elimina un elemento
PT_1	23,824	27,362	,655	,868
PT_2	23,926	29,229	,524	,874
PT_3	23,794	29,108	,325	,880
PT_4	23,838	28,268	,511	,873
PT_5	23,691	30,364	,100	,890
PT_6	23,868	27,277	,655	,868
PT_7	23,838	26,981	,713	,866
PT_8	23,765	27,594	,521	,873
PT_9	24,088	27,553	,683	,867
PT_10	24,235	30,473	,211	,881
POST_1	23,382	29,092	,377	,878
POST_2	23,426	29,972	,279	,880
POST_3	23,309	29,788	,368	,878
POST_4	23,412	29,477	,361	,878
POST_5	23,324	28,180	,649	,869
POST_6	23,382	28,440	,559	,872
POST_7	23,353	27,599	,772	,866
POST_8	23,412	27,507	,681	,867
POST_9	23,544	28,612	,437	,876

POST_10	23,632	28,414	,449	,876
---------	--------	--------	------	------

El análisis de los diferentes tipos de estimadores (Huber's, Tukey's, Hampel's y Andrews) mostró como el programa ayudó a superar las calificaciones entre el pretest y el postest en un 25% aproximadamente (casi 5 puntos):

Tabla 6. Diferencias de calificaciones entre el pretest y el postest según los estimadores

Test	Huber's M-Estimator ^a	Tukey's Biweight ^b	Hampel's M-Estimator ^c	Andrews' Wave ^d
PRETEST	9,871	9,772	9,856	9,776
POSTEST	15,011	15,100	14,939	15,099

a. The weighting constant is 1,339.

b. The weighting constant is 4,685.

c. The weighting constants are 1,700, 3,400, and 8,500

d. The weighting constant is $1,340 \cdot \pi$.

Los promedios en cada uno de los percentiles verifican que hay un aumento de calificaciones considerable debido a la aplicación del modelo:

Tabla 7. Percentiles del Modelo

TÉCNICA		5	10	25	50	75	90	95
Weighted Average (Definition 1)	PRETEST	5,75	6,00	7,38	10,00	12,00	15,25	16,00
	POSTEST	9,38	10,00	13,25	15,25	16,25	18,50	19,63
Tukey's Hinges	PRETEST			7,50	10,00	12,00		
	POSTEST			13,50	15,25	16,00		

El siguiente gráfico *Q-Q normal sin tendencia* señalan los percentiles del Modelo tanto en el Pretest como en el Postest:

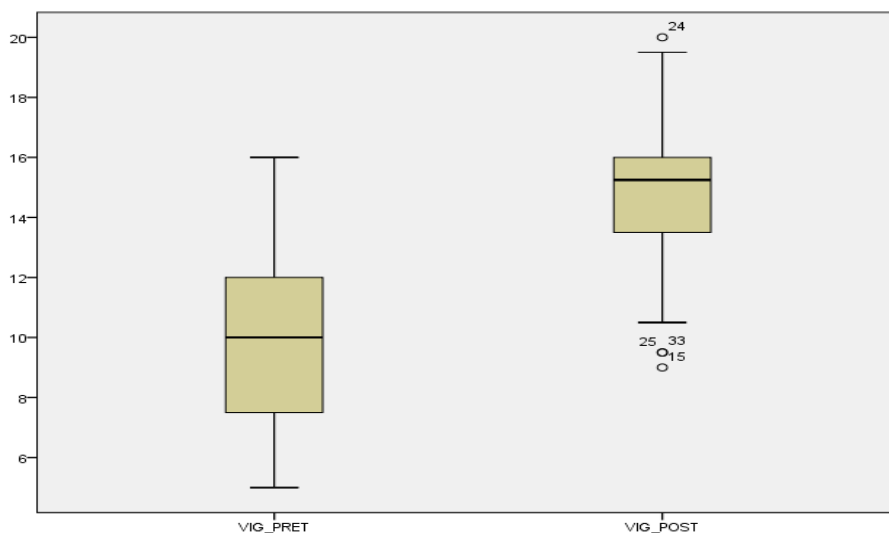


Figura 4. Gráfico comparativo del Pretest y Postest

Los valores extremos en el *pretest* y el *postest* expresan la influencia significativa del modelo en el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes. En el valor más alto, el crecimiento entre el *pretest* y el *postest* fue de 4 puntos aprox. En el valor más bajo, el crecimiento entre el *pretest* y el *postest* fue de 3 puntos aprox.

Tabla 8. Valores extremos en el *pretest* y el *postest*

	Valores	Número de caso	Puntajes	
PRETEST	Más alto	1	13	16,0
		2	24	16,0
		3	9	15,5
		4	22	15,0
		5	31	14,5
	Más bajo	1	4	5,0
		2	11	6,0
		3	5	6,0
		4	1	6,0
		5	30	6,5 ^a
POSTEST	Más alto	1	24	20,0
		2	22	19,5
		3	9	18,5
		4	19	18,5
		5	17	17,5 ^b
	Más bajo	1	15	9,0
		2	33	9,5
		3	25	9,5
		4	30	10,5

- a. Only a partial list of cases with the value 6,5 are shown in the table of lower extremes.
 b. Only a partial list of cases with the value 17,5 are shown in the table of upper extremes.

En síntesis, se afirma que el *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos* permitió desarrollar la *competencia literaria* de los estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo como se aprecia en la siguiente figura:

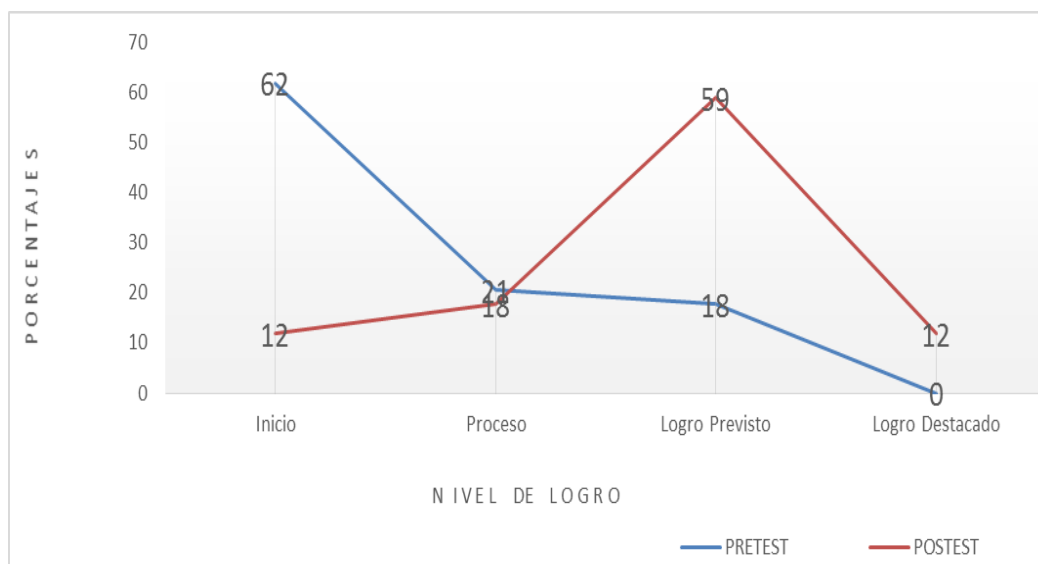


Figura 5. Resultados globales del efecto del Modelo entre el pretest y el posttest

4.1.2. DIAGNÓSTICO DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA

En esta sección se desarrollan los 3 objetivos específicos de la investigación: el primero, el diagnóstico de la competencia literaria; el segundo, el principio de construcción del *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria*; y, el tercero, los resultados del piloto del *Modelo*. El 1º y el 3º se organizaron en la primera secuencia de este apartado con el fin de comparar los resultados del Modelo; el 2º objetivo se desarrolló en la segunda secuencia.

4.1.2.1. El diagnóstico y el piloto

En esta sección se presentan los resultados del nivel de la competencia literaria de los estudiantes del 5º Año de Educación Secundaria, Área de Comunicación, I.E. "Juan

Tomis Stack". Chiclayo – 2017. entre el diagnóstico, obtenidos del *pretest*, y el piloto, después de la aplicación del *postest*. La comparación de ambos resultados demostrará que el *Modelo* fue determinante en el desarrollo de dicha competencia. Primero, se presentarán los resultados globales; luego, los resultados por cada indicador de la competencia literaria.

En primer lugar, los estadísticos descriptivos muestran a un nivel de confianza de 95% las diferencias entre los resultados del *pretest* y el *postest*: la media es de 5 puntos; mediana y moda con una diferencia de 6 punto del *postest* en relación al *pretest*; el puntaje mínimo y el máximo subió 4 puntos entre el *pretest* y el *postest* (de 5 a 9, mínimo; 16 a 20, máximo).

Tabla 9. Estadísticos descriptivos globales

Estadísticos descriptivos	Pretest	Postest
Media	10	15
Error típico	0,537	0,507
Mediana	10	16
Moda	10	16
Desviación estándar	3,088	2,869
Varianza de la muestra	9,533	8,230
Curtosis	-0,722	-0,283
Coefficiente de asimetría	0,331	-0,432
Rango	11	11
Mínimo	5	9
Máximo	16	20
Suma	337,50	475,50
Cuenta	34	34
Nivel de confianza (95.0%)	1,095	1,0343

En la siguiente tabla, la *Prueba Z* muestra el efecto del *Modelo* en los puntajes de las medias del *pretest* y el *postest*. En este caso, la media del *postest* subió 5 puntos en relación al *pretest*. Se observa que la diferencia entre la media de la población y la media hipotética es estadísticamente significativa, pues el *valor p* = 0,00000 es menor comparado con el nivel de significancia $\alpha = 0.05$ (riesgo de 5%). Si el *valor p* $\leq \alpha$, en consecuencia, se rechaza la H_0 que afirmaba que el *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos* No desarrollaba la competencia literaria de los estudiantes

del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo.

Tabla 10. Prueba z para medias de dos muestras

Prueba Z para medias de dos muestras	Pretest	Postest
Media	10	15
Varianza (conocida)	9.482	7.68
Observaciones	34	34
Diferencia hipotética de las medias	1.802	
Z	-9.098	
P(Z<=z) una cola	0.000	
Valor crítico de z (una cola)	1.645	
Valor crítico de z (dos colas)	0.000	
Valor crítico de z (dos colas)	1.960	

La *Prueba T* que se presenta en la siguiente tabla confirma los datos del *Piloto* aplicado a una muestra de 34 estudiantes, ya explicados en las diferentes pruebas expuestas líneas arriba.

Tabla 11. Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas	Pretest	Postest
Media	10	15
Varianza	9.769	7.913
Observaciones	34	34
Coefficiente de correlación de Pearson	0.87	
Diferencia hipotética de las medias	1.802	
Grados de libertad	33	
Estadístico t	-18.6096	
P(T<=t) una cola	0.0000	
Valor crítico de t (una cola)	1.6924	
P(T<=t) dos colas	0.0000	
Valor crítico de t (dos colas)	2.0345	

La Tabla 12 muestra los datos de la desviación estándar y la varianza de cada ítem del *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos* obtenidos en la aplicación del *Piloto*, entre el *pretest* y *postest*.

Tabla 12. Desviación estándar y varianza de cada ítem del Modelo en la aplicación del Piloto, en *pretest* y *postest*

Test	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar	Varianza
PT_1	34	,5	2,0	1,074	,5523	,305
PT_2	34	,5	2,0	,971	,3681	,135
PT_3	34	,5	2,0	1,103	,5744	,330
PT_4	34	,5	2,0	1,059	,5332	,284
PT_5	34	,5	2,0	1,206	,6291	,396
PT_6	34	,5	2,0	1,029	,5633	,317
PT_7	34	,5	2,0	1,059	,5609	,315
PT_8	34	,5	2,0	1,132	,6314	,399
PT_9	34	,5	2,0	,809	,5077	,258
PT_10	34	,5	2,0	,662	,3635	,132
POST_1	34	,5	2,0	1,515	,5147	,265
POST_2	34	,5	2,0	1,471	,4254	,181
POST_3	34	1,0	2,0	1,588	,3788	,143
POST_4	34	,5	2,0	1,485	,4520	,204
POST_5	34	,5	2,0	1,574	,4461	,199
POST_6	34	,5	2,0	1,515	,4685	,219
POST_7	34	,5	2,0	1,544	,4500	,203
POST_8	34	,5	2,0	1,485	,5147	,265
POST_9	34	1	2	1,35	,544	,296
POST_10	34	1	2	1,26	,567	,322
VIG_PRE T	34	5,0	16,0	10,103	3,1256	9,769
VIG_POS T	34	9,0	20,0	14,765	2,8129	7,913
Valid N (listwise)	34					

Una vez expuesto los estadísticos generales, se presentan a continuación los resultados del diagnóstico (*pretest*) y del *postest* por cada indicador de la competencia literaria, en sus dos dimensiones: *comprensión discursiva literaria* (indicadores del 1 al 4) y *producción discursiva literaria* (indicadores del 5 al 10).

Primer indicador. La siguiente figura muestra el desarrollo del nivel de análisis de discursos literarios y del reconociendo de sus estructuras semióticas textuales y discursivas. Se aprecia un desplazamiento significativo del 32% de proceso y 18% de logro destacado en el *pretest* a 24% y 44% respectivamente en el *postest*. Otro desplazamiento importante fue la baja de 35% (*pretest*) a 9% (*postest*).

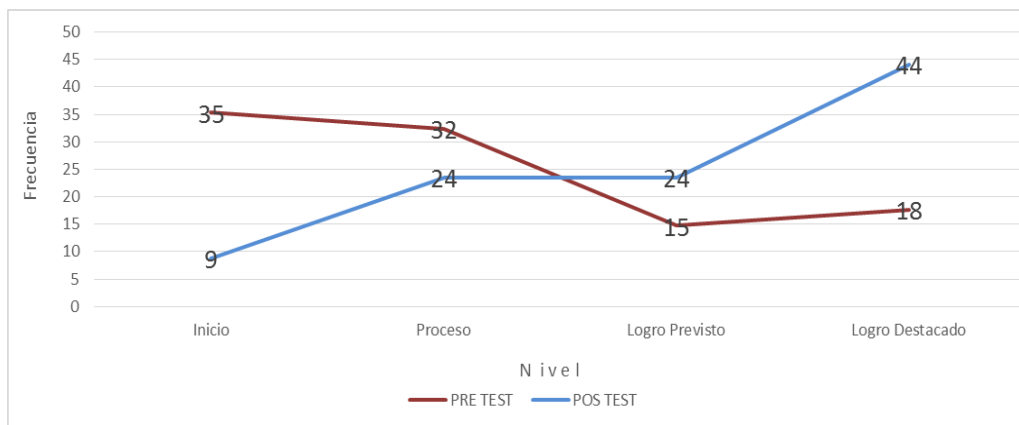


Figura 6. Comparación del nivel de análisis de discursos literarios, reconociendo sus estructuras semióticas textuales y discursivas, entre el pretest y postest

Segundo indicador. La siguiente figura muestra el desarrollo del nivel de análisis de la actorialización, espacialización, temporalización en relación con el análisis de los personajes, de sus estructuras elementales (semas) y del cuadrado semiótico. En este indicador se aprecia un desplazamiento significativo entre el *pretest* y el *postest* en tres niveles de logro de la competencia: baja del 66% al 29% en *proceso*; sube del 6% al 38% en *logro previsto* y de 6% a 29% en *logro destacado*.

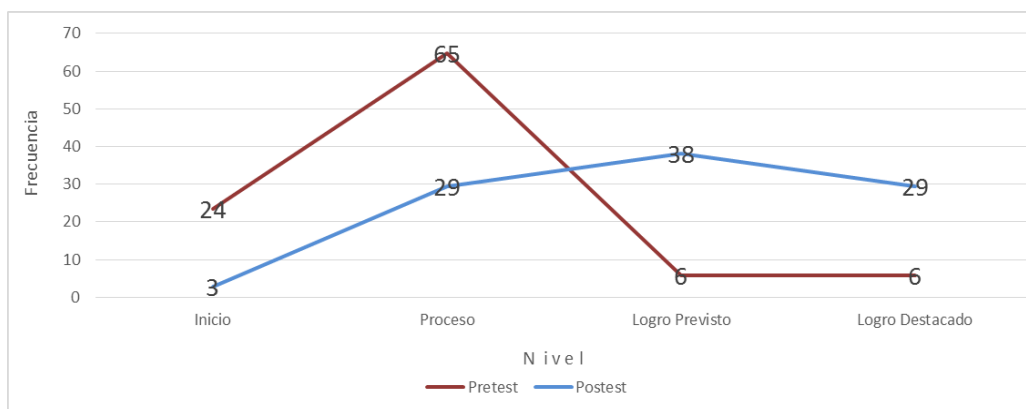


Figura 7. Comparación del nivel de análisis de la actorialización, espacialización, temporalización en relación a sus personajes y sus estructuras elementales (semas) y cuadrado semiótico, entre el pretest y postest

Tercer indicador. A continuación, se muestra el desarrollo del nivel de interpretación de los elementos textuales en el contexto cultural de creación. En este indicador se aprecian tres significativos desplazamientos entre el *pretest* y el *postest* en tres niveles de logro de la competencia: baja del 35% al 0% en *inicio*; sube del 15% al 41% en *logro previsto* y de 21% a 38% en *logro destacado*.

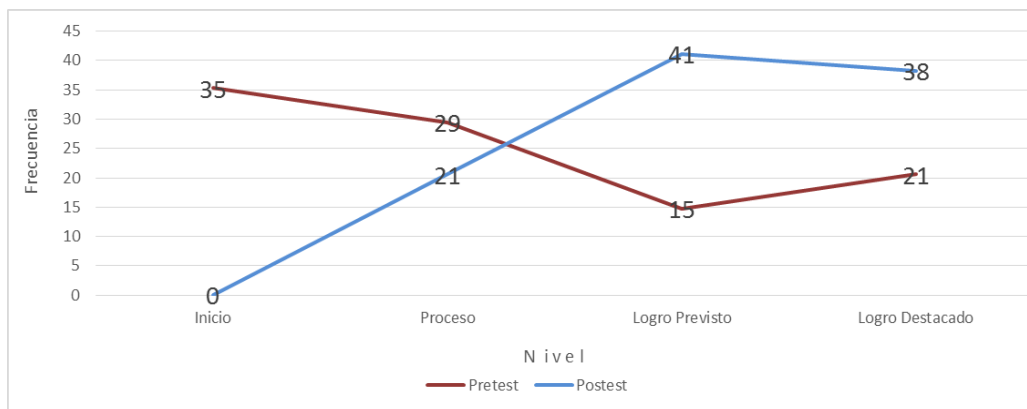


Figura 8. Comparación del nivel de interpretación de los elementos textuales en el contexto cultural de creación, entre el pretest y postest

Cuarto indicador. A continuación, se muestra el desarrollo del nivel de interpretación de los elementos discursivos del texto literario en el contexto cultural de creación. En este indicador todos los niveles sufrieron significativos desplazamientos entre el *pretest* y el *postest*: baja en el nivel de *inicio* (del 32% al 6%) y de *proceso* (41% al 24%); y sube de 9% al 38% en *logro previsto* y de 18% a 32% en *logro destacado*.

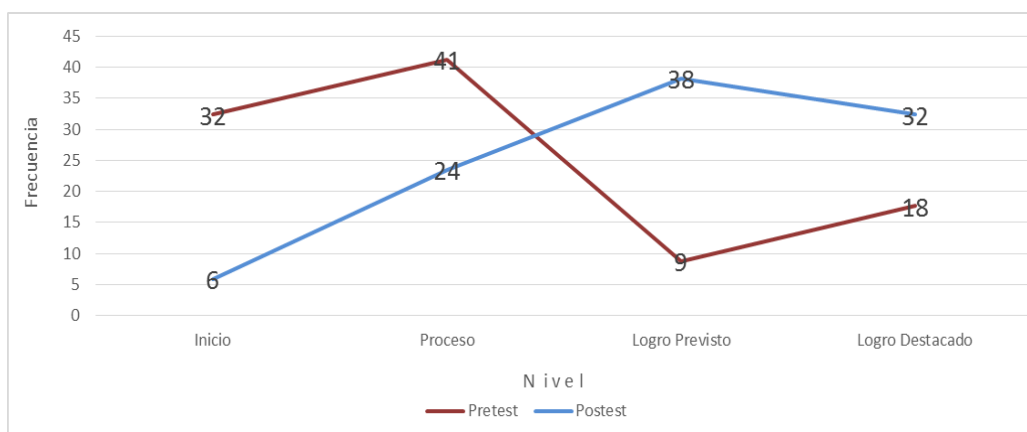


Figura 9. Comparación del nivel de interpretación de los elementos discursivos del texto literario en el contexto cultural de creación, entre el pretest y postest

Quinto indicador. En la siguiente figura se muestra el desarrollo del nivel de planificación de la producción discursiva del análisis literario, utilizando un esquema de información (organizador gráfico). En este indicador dos niveles muestran significativos desplazamientos entre el *pretest* y el *postest*: baja en el nivel de *inicio* (del 32% al 3%) y sube de 9% al 29% en *logro previsto*.

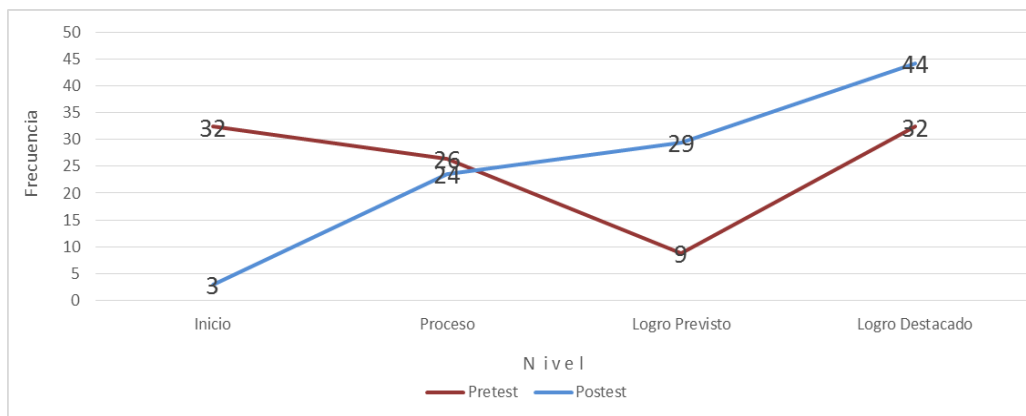


Figura 10. Comparación del nivel de planificación de la producción discursiva del análisis literario, utilizando un esquema de información (organizador gráfico), entre el pretest y postest

Sexto indicador. A continuación, se muestra el desarrollo del nivel de planificación de la producción discursiva del análisis literario, utilizando un esquema de escritura. En este indicador resaltan significativamente dos niveles entre el *pretest* y el *postest*: baja en el nivel de *inicio* (del 41% al 3%) y sube de 18% al 41% en *logro destacado*.

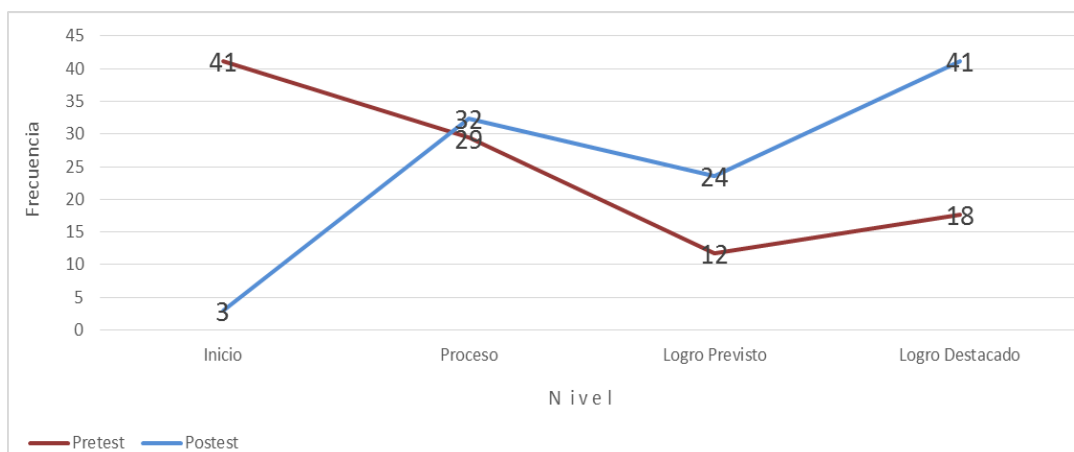


Figura 11. Comparación del nivel de planificación de la producción discursiva del análisis literario, utilizando un esquema de escritura, entre el pretest y postest

Sétimo indicador. La figura siguiente muestra el desarrollo del nivel de textualización de la enunciación en el análisis literario según el modelo de interpretación semiótica de textos narrativos. En este indicador resaltan significativamente tres niveles entre el *pretest* y el *postest*: baja en el nivel de *inicio* (del 38% al 3%); sube de 15% al 29% en *logro previsto* y de 18% al 41% en *logro destacado*.

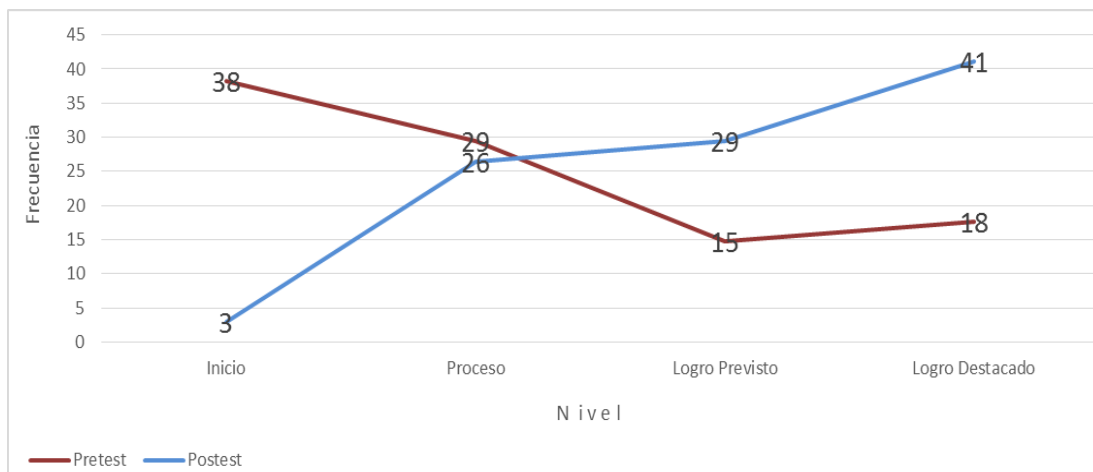


Figura 12. Comparación del nivel de textualización de la enunciación en el análisis literario según el modelo de interpretación semiótica de textos narrativos, entre el pretest y postest

Octavo indicador. La figura siguiente muestra el desarrollo del nivel de textualización del enunciado en el análisis literario según el modelo de interpretación semiótica de textos narrativos. Este indicador fue uno de los menos logrados entre el *pretest* y el *postest*, pues solo el nivel de *inicio* muestra una baja significativa del 38% al 6%.

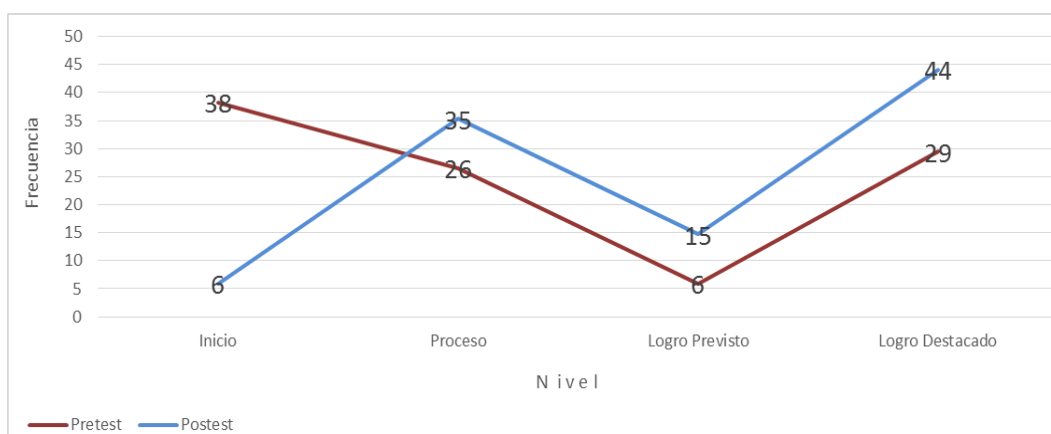


Figura 13. Comparación del nivel de textualización de la enunciación en el análisis literario según el modelo de interpretación semiótica de textos narrativos, entre el pretest y postest

Noveno indicador. La siguiente figura muestra el desarrollo del nivel de revisión de la redacción del análisis literario según normas APA. Este indicador también fue importante el logro entre el *pretest* y el *postest*: el nivel de *inicio* muestra una baja significativa del 65% al 15%; sube de 3% al 21% en *logro previsto* y de 12% al 32% en *logro destacado*.

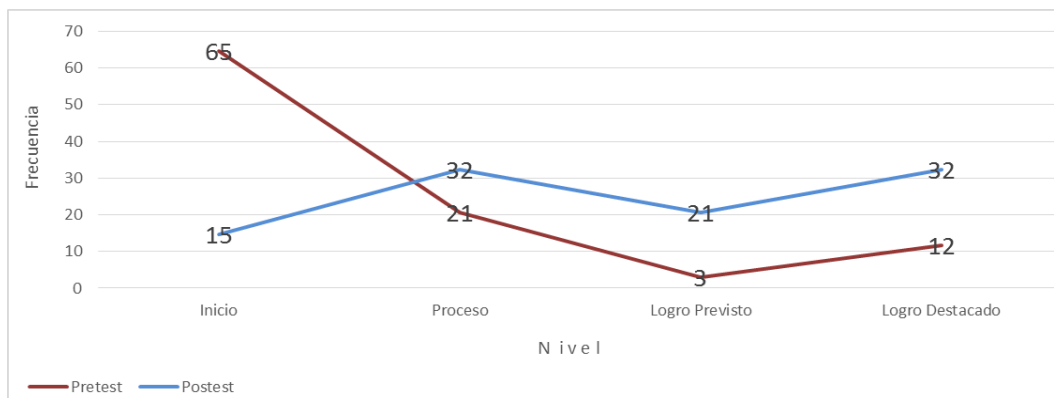


Figura 14. Comparación del nivel de revisión de la redacción del análisis literario según normas APA, entre el pretest y postest

Décimo indicador. La última figura muestra el desarrollo del nivel de revisión de la redacción del análisis literario según normas gramaticales y ortográficas. Este indicador también fue importante el logro entre el *pretest* y el *postest*: el nivel de *inicio* muestra una baja significativa del 79% al 21% y sube de 3% al 29% en *logro destacado*.

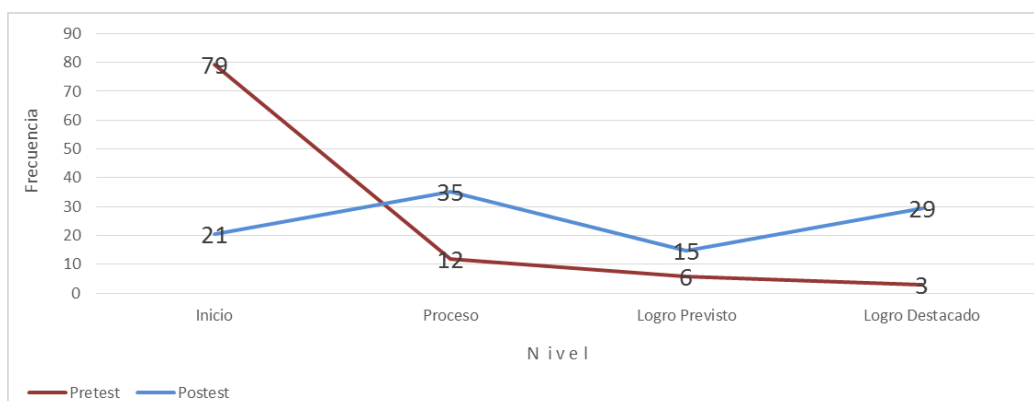


Figura 15. Comparación del nivel de revisión de la redacción del análisis literario según normas gramaticales y ortográficas, entre el pretest y postest

Por último, se presenta la *Correlación de Pearson* entre las dos variables. Como se aprecia en ellas, existe buena relación entre la variable independiente *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos* y la variable dependiente *competencia literaria*.

Tabla 13. Correlación de Pearson de la Variable independiente *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos* y la Variable dependiente *competencia literaria*, entre el pretest y postest

	PT_1	PT_2	PT_3	PT_4	PT_5	PT_6	PT_7	PT_8	PT_9	PT_10	POST_1	POST_2	POST_3	POST_4	POST_5	POST_6	POST_7	POST_8	POST_9	POST_10
PT_1	1	,533**	0,05	0,32	0,11	,407*	,670**	,427*	,619**	0,32	,369*	0,33	0,22	0,22	,408*	0,29	,352*	,510**	,441**	0,30
PT_2	,533**	1	0,09	,472**	-0,17	,443**	0,27	0,08	,374*	,376*	,442**	,381*	0,29	0,32	0,29	0,31	0,24	,398*	,356*	0,26
PT_3	0,05	0,09	1	0,25	,359*	0,29	0,26	0,30	0,12	0,10	-0,11	-0,05	0,20	0,15	0,15	0,02	,363*	0,29	0,32	0,19
PT_4	0,32	,472**	0,25	1	-0,10	,347*	0,22	,359*	0,32	0,07	0,11	0,01	,349*	0,26	,491**	0,33	,557**	,473**	,370*	0,32
PT_5	0,11	-0,17	,359*	-0,10	1	-0,10	,394*	0,10	0,27	0,02	-0,10	-0,26	-0,24	-0,20	-0,03	0,04	0,07	0,17	0,27	0,18
PT_6	,407*	,443**	0,29	,347*	-0,10	1	,426*	0,33	,418*	0,05	,443**	0,26	,378*	,478**	,534**	,515**	,503**	,603**	0,34	0,31
PT_7	,670**	0,27	0,26	0,22	,394*	,426*	1	,555**	,626**	0,06	0,26	0,26	0,08	0,24	,436**	,458**	,650**	,580**	,402*	0,33
PT_8	,427*	0,08	0,30	,359*	0,10	0,33	,555**	1	,530**	-0,03	0,11	0,21	0,23	0,03	,422*	0,20	,592**	0,24	0,28	,386*
PT_9	,619**	,374*	0,12	0,32	0,27	,418*	,626**	,530**	1	0,25	0,19	0,11	0,17	0,19	0,33	,426*	,469**	,424*	,553**	,549**
PT_10	0,32	,376*	0,10	0,07	0,02	0,05	0,06	-0,03	0,25	1	0,07	-0,02	0,06	0,06	0,11	0,12	0,05	0,13	0,24	0,30
POST_1	,369*	,442**	-0,11	0,11	-0,10	,443**	0,26	0,11	0,19	0,07	1	,729**	,421*	,522**	,424*	,345*	0,29	0,26	-0,21	-0,09
POST_2	0,33	,381*	-0,05	0,01	-0,26	0,26	0,26	0,21	0,11	-0,02	,729**	1	,440**	0,27	0,33	0,08	0,32	0,07	-0,15	-0,06
POST_3	0,22	0,29	0,20	,349*	-0,24	,378*	0,08	0,23	0,17	0,06	,421*	,440**	1	,406*	,409*	0,25	,421*	0,08	0,03	-0,04
POST_4	0,22	0,32	0,15	0,26	-0,20	,478**	0,24	0,03	0,19	0,06	,522**	0,27	,406*	1	,456**	,573**	0,34	0,19	-0,13	-0,19
POST_5	,408*	0,29	0,15	,491**	-0,03	,534**	,436**	,422*	0,33	0,11	,424*	0,33	,409*	,456**	1	,502**	,700**	,434*	0,20	0,28
POST_6	0,29	0,31	0,02	0,33	0,04	,515**	,458**	0,20	,426*	0,12	,345*	0,08	0,25	,573**	,502**	1	,608**	,566**	0,07	0,30
POST_7	,352*	0,24	,363*	,557**	0,07	,503**	,650**	,592**	,469**	0,05	0,29	0,32	,421*	0,34	,700**	,608**	1	,657**	0,31	,428*
POST_8	,510**	,398*	0,29	,473**	0,17	,603**	,580**	0,24	,424*	0,13	0,26	0,07	0,08	0,19	,434*	,566**	,657**	1	,398*	,507**
POST_9	,441**	,356*	0,32	,370*	0,27	0,34	,402*	0,28	,553**	0,24	-0,21	-0,15	0,03	-0,13	0,20	0,07	0,31	,398*	1	,376*
POST_10	0,30	0,26	0,19	0,32	0,18	0,31	0,33	,386*	,549**	0,30	-0,09	-0,06	-0,04	-0,19	0,28	0,30	,428*	,507**	,376*	1

PROMEDIO = 0,274
 $\alpha = 0,88$

4.1.2.2. Diseño del Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos

El *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos* se desarrolló teniendo en cuenta los datos del diagnóstico y la teoría científica semiótico-literaria. Este *Modelo* se diseñó teniendo en cuenta los principios y fundamentos disciplinares, pedagógicos y didácticos. Los primeros fueron inspirados en la semiótica Greismas, Lotman y Desiderio Blanco. Los principios pedagógicos se fundamentaron de la Formación Basada en Competencias. Los principios didácticos que permitieron la construcción y normalización de la competencia literaria se fundamentó en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la literatura y en el enfoque socioformativo.

La propuesta de análisis semiótico del texto literario tuvo los siguientes saberes.

- I. LOS FENÓMENOS SEMIÓTICOS: significado, significación, significancia y sentido
- II. LAS DIMENSIONES SEMIÓTICAS (NIVELES DE ARTICULACIÓN O MODOS DE EXISTENCIA) DE LA SIGNIFICACIÓN: sintáctica, semántica y pragmática. Estructura ternaria
- III. LAS ESTRUCTURAS SEMIÓTICAS. De la destinación (enunciación) al texto (enunciado). El recorrido del sentido
- IV. LAS ESTRUCTURAS SEMIONARRATIVAS (GRAMÁTICA SEMIÓTICA Y NARRATIVA)
 - EL NIVEL PROFUNDO O GRAMÁTICA FUNDAMENTAL
 - Semántica Fundamental: Las estructuras elementales o semas
 - Sintaxis Fundamental: El cuadrado semiótico
 - EL NIVEL SUPERFICIAL O GRAMÁTICA NARRATIVA
 - Semántica Narrativa. Los actantes y sus roles.
 - Sintaxis Narrativa. Semiótica de la Acción: programa narrativo, la competencia, las modalidades, función y transformaciones. Semiótica de la Manipulación. Semiótica de la Sanción. Semiótica de la Pasión y de la Cognición.

V. EL DISCURSO Y LA INSTANCIA DE LA DESTINACIÓN (ENUNCIACIÓN)

- LA INSTANCIA DE DISCURSO. La instancia propioceptiva. Toma de posición, el “brague” y el campo posicional o campo de presencia.
- ESQUEMAS DISCURSIVOS. Esquemas de tensión y esquemas canónicos. La sintaxis del discurso.
- LA DESTINACIÓN (ENUNCIACIÓN). La competencia. Marcas y procedimientos de discursivización.
- LAS ESTRUCTURAS DISCURSIVAS
- Sintaxis discursiva: actorialización, temporalización y espacialización
- Semántica discursiva: roles temáticos o tematización y representación o figurativización

4.1.2.2.1. Modelo de Interpretación Semiótica de Textos Narrativos

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1.	Área:	:	Comunicación
1.2.	Nivel	:	Secundaria
1.3.	Grado	:	Quinto
1.4.	Sección	:	A – B – C – D.
1.5.	Duración	:	8 semanas
	1.5.1. Inicio	:	15 de marzo de 2017
	1.5.2. Término	:	16 de mayo de 2017
1.6.	Profesor	:	Hernández Padilla, Deluides
1.7.	E-mail:	:	<u>wilito_167@hotmail.com</u>

II. FUNDAMENTACIÓN:

La propuesta está basada en el modelo pedagógico de formación por competencias con enfoque socioformativo y el modelo comunicativo de la enseñanza de la lengua (lingüístico-cognitivo-sociocultural). Desarrolla la competencia comunicativa en estudiantes del 5to Grado del Nivel Secundaria. Aplica principios y postulados básicos de las epistemologías semióticas para 3 fines elementales: 1) la comprensión y producción del ser-saber-hacer. 2) el estudio, investigación y creación de nuevas propuestas

discursivas 3) proponer una metodología para el análisis de la estructura, funcionamiento y modos de constitución del sentido en el texto/ discurso como representación de la realidad en los contextos de recepción.

En consecuencia, el estudiante aplicará saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, análisis e interpretación de textos literarios a partir de la comprensión del hecho literario como fenómeno cultural, el análisis de la estructura y de los niveles y componentes básicos del texto literario, y del funcionamiento y modos de constitución del sentido. Asimismo, desarrolla la crítica literaria entre los sistemas de conocimiento, sustentada en la teoría literaria, y discute las propuestas, fundamentos y orientaciones de la actual crítica literaria peruana, latinoamericana y mundial.

III. COMPETENCIAS

3.1. Específica: COMPETENCIA LITERARIA

Al finalizar la asignatura, los estudiantes comprenden y producen textos literarios a partir de la interpretación semiótica de textos narrativos.

3.2. Genéricas:

- **Competencia investigativa.** Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia narrativa, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje individual y colaborativo, interdisciplinario e innovador.
- **Competencia metacognitiva.** Aplica la metacognición reflexiva y crítica en la evaluación de sus competencias y procesos, para mejorar sus aprendizajes y desarrollar su proactividad, autorregulación, autonomía y ética.

IV. PROGRAMACIÓN DE SABERES Y ACTIVIDADES ACADÉMICAS

4.1. Saber ser:

- Valora el lenguaje como forma de interacción humana y de expresión del pensamiento.
- Participa en todas las actividades programadas en forma activa, responsable, objetiva, honesta y asertiva.
- Trabaja en forma individual y en equipo, con eficiencia, eficacia y efectividad.

- Se autorregula y toma decisiones proactivas frente a sus limitaciones y debilidades.

4.1.1. Saber hacer:

- Lee los textos en forma analítica, interpretativa e intertextual, subrayando, tomando notas.
- Realiza una lectura colaborativa y comprensiva (analítica, interpretativa y crítica) de las diferentes fuentes de información sobre un tema, subrayando, elaborando un resumen intertextual.
- Elabora organizadores gráficos de la información (mapa mental, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etc.) estructurando definiciones, características, tipos, ejemplos, comparaciones, casos, etc.).

V. CRONOGRAMA

Fecha	Clases	Saber conocer	Saber hacer	Evidencias
Semana 01	Semiótica semionarrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Los semas son rasgos de significado mínimo que posee toda palabra. • Clasifican los semas de acuerdo a su función sustancial en el texto narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia los semas figurativos de los abstractos desarrollando los ejercicios planteados en el fragmento de la novela “<i>cien años de soledad</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabajo. • Fragmento de la novela “<i>cien años de soledad</i>”
Semana 02		<ul style="list-style-type: none"> • Conocen y elaboran cuadros semióticos a partir de un texto narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construyen cuadros semióticos a partir de fragmento “<i>Aventura en los molinos de viento</i>” de Miguel de Cervantes Saavedra 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabajo • Fragmento “<i>Aventura en los molinos de viento</i>” de Miguel de Cervantes Saavedra.

Semana 03	Semiótica discursiva	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce uno de los elementos de la semiótica: Actor – personaje en un texto narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clasifica la relación entre sujeto y objeto en el cuento “<i>El sueño del pongo</i>”, de José María Arguedas. • Identifica los diferentes roles que asume cada actor personaje en el cuento “<i>El sueño del pongo</i>”, de José María Arguedas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabajo. • Fragmento del cuento “<i>El Sueño del Pongo</i>” de José María Arguedas
Semana 04		<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce uno de los elementos de la semiótica: el espacio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los distintos escenarios que giran en torno al fragmento de la novela “<i>Matalché</i>” de Enrique López Albújar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabajo. • Fragmento de la novela “<i>Matalché</i>” de Enrique López Albújar.
Semana 05		<ul style="list-style-type: none"> • Elementos de la semiótica: el tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los tiempos narrativos en el fragmento de la novela “<i>el retrato de Dorian Gray</i>” de Oscar Wilde. • Reconoce el orden cronológico de los hechos que suceden en el fragmento de la novela “<i>el retrato de Dorian Gray</i>” de Oscar Wilde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabajo. • Fragmento de la novela el “<i>Retrato de Dorian Gray</i>” de Oscar Wilde.
Semana 06		<ul style="list-style-type: none"> • Elementos de la semiótica: Voz narrativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia las clases de voz narrativa desde el punto de vista gramatical en el fragmento de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabajo. • Fragmento del cuento “<i>Aves sin nido</i>” de Clorinda

			novela “ <i>Aves sin nido</i> ” de Clorinda Matto de Turner. • Reconoce los tipos de narrador en el fragmento de la novela “ <i>Aves sin nido</i> ” de Clorinda Matto de Turner.	Matto de Turner.
--	--	--	---	------------------

Nota: las sesiones de aprendizaje de los temas programados en el modelo anterior están añadidos en el capítulo de anexos.

VI. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las *estrategias de aprendizaje* implementarán la investigación formativa (básicamente la documental) y las metodologías activas como el estudio de caso, el trabajo colaborativo y el diálogo. En las *actividades de extensión*, el estudiante elaborará las evidencias requeridas y las socializará con sus compañeros. Utilizará los recursos necesarios para lograrlo, utilizando estrategias de estudio y de recopilación bibliográfica (fichaje, esquemas, etc.).

VII. EVALUACIÓN

7.1. Lineamientos e instrumentos de evaluación

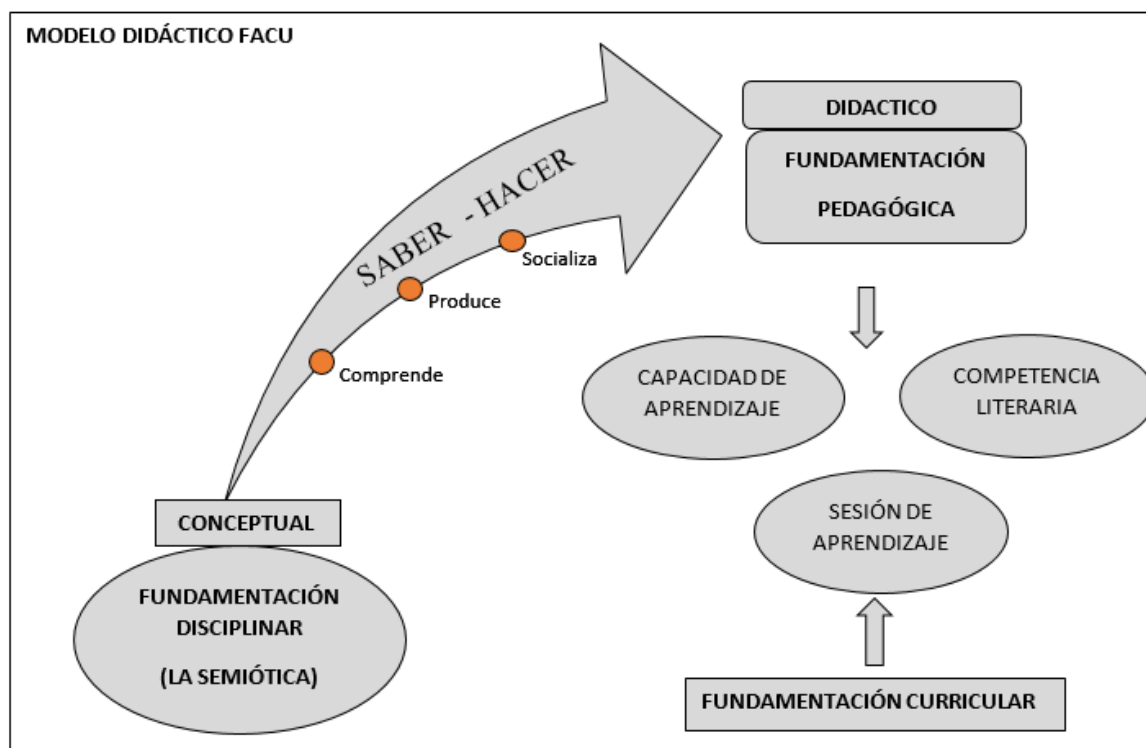
La evaluación de la competencia semiótica es integral, holística, progresiva, participativa y colaborativa. Está en función de los criterios de desempeño, los indicadores de logro y las evidencias requeridas. Es *integral* y *holística* porque aborda tanto la cognición como la metacognición; es *progresiva* porque se aplica e

n los momentos de entrada (*diagnóstica*), proceso (*formativa*) y salida (*sumativa*); y es *colaborativa* y *participativa* porque se realiza a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Se realiza a través de instrumentos de evaluación tipo cuestionarios.

La *evaluación de entrada (diagnóstica)* permitirá configurar el perfil de conocimiento del estudiante a fin de reajustar el plan de acción a las necesidades de formación del grupo específico con el que se va a trabajar. La *evaluación formativa*

valorará el proceso y el esfuerzo que hace el estudiante para el logro de su competencia. Se realiza durante la aplicación del modelo didáctico. La *evaluación de salida* permitirá evaluar y acreditar el logro de la competencia lingüística del estudiante y la influencia del programa. Los *aprendizajes* desarrollados a través de *controles de lecturas; participaciones, exposiciones y talleres*. Esta valoración puede ser presencial o virtual.

VIII. MODELO DIDÁCTICO SEMIÓTICO “FACU”.



IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Quezada, O. (1999). *Fronteras de la semiótica. Homenaje a Diseño Blanco*. Lima- Perú. Panda de Cultura.
- Microsoft ® Encarta ® 2007. © 1993-2006 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.
- Pérez, M. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación: enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, D.; Bueno, R. (1989). *Metodología del análisis semiótico*. Lima. Universidad de Lima.

4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A través de esta investigación se ha logrado comprobar que la aplicación de un modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos desarrollará la competencia literaria de los estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo - 2017, lo que corrobora la validez de la hipótesis alternativa (H_1) y rechaza la hipótesis Nula (H_0).

El Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos se desarrolló teniendo en cuenta los datos del diagnóstico y la teoría científica semiótico-literaria. Los principios didácticos que permitieron la construcción y normalización de la competencia literaria se fundamentó en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la literatura y en el enfoque socioformativo. Teniendo en cuenta lo propuesto en la Didáctica de la Lengua y de la Literatura, que tiene como uno de sus pilares a la Semiótica de Greimas, se busca que el alumno no solo adquiera el saber sobre los conocimientos lingüísticos y literarios, sino también el saber-hacer (y hacerse) con los diferentes discursos que configuran las materias de la lengua y la literatura, discursos que deben incluir los diferentes tipos de textos que atraviesan la sociedad de nuestros días y el saber-ser como sujeto que se construye y se proyecta a sí mismo por y en el discurso (el interpretado más el producido) (Greimas, 1971). En tal sentido, cabe recalcar que este Modelo se elaboró teniendo en cuenta los principios y fundamentos disciplinares, pedagógicos y didácticos. Los primeros fueron inspirados en la semiótica Greimas, Lotman y Desiderio Blanco. Y los principios pedagógicos propuestos en la Formación Basada en Competencias.

Se logró desarrollar el objetivo principal el cual fue validar un *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria* de los estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo - 2017. La confiabilidad y validez del *Modelo* se comprobó a través de los estadísticos *Prueba Z*, *Alfa de Cronbach*, *Spearman-Brown* y el *Análisis factorial*. Mostraron un *p-valor* menor a 5% (0,05): *Pretest* = 0.000 y *Postest* = 0.000. Por consiguiente, con un nivel de confianza del 95%, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1). El *Alfa de Cronbach* del *Modelo* fue de un *p-valor* = 0,880 y en el análisis de factibilidad de cada ítem se observó que todos alcanzaban valores mayores a 0,87 Alfa de Cronbach si se elimina un elemento.

Además, para Validar el *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria* con los estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo – 2017. Se solicitó de expertos en el Área de Comunicación, y que cuentan con el grado de Magister:

Apellidos y nombres	Especialidad	DNI	Grado y mención	Centro laboral
Ingrid Isabel Medina Cardozo	Lengua y Literatura	44022511	Maestría en docencia y gestión	Universidad san Martín de Porres
Gustavo Raúl Cumpa Carvallo	Lengua y Literatura	16515166	Maestría en investigación pedagógica	I.E. Pedro Ruiz gallo
Hernán Effio chanamé	Lengua y literatura	16803365	Dr. En educación	I.E. Peruano Español

Después de la revisión y juicio de expertos antes mencionados, revelamos el resultado final de aprobación del *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria* con los estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo – 2017. Pues la aprobación ha sido conjunta y el porcentaje promedio es del 92.88%.

Nota: Índice de evaluación propuesta (ivp) = [puntuación total / 55] x 100 = 98.18 %.

4. Escala de valoración

Muy baja	Baja	Intermedia	Alta	Muy Alta
00-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80%	81-100%
La propuesta de investigación está observada			La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación	La propuesta de investigación está apta para su aplicación

Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez

5. Promedio final: 98.18 %.

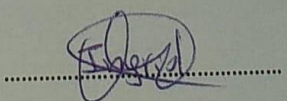
6. Conclusión general de la validación y sugerencias (en coherencia con el nivel de validación alcanzado: La propuesta está observada[...]/ La propuesta requiere reajustes para su aplicación[...]/La propuesta está apta para su aplicación[...]):

La propuesta está apta para su aplicación. Cada uno de sus elementos están debidamente articulados y formulados. Además, la propuesta es viable y pertinente.

7. Constancia de Juicio de experto

El que suscribe, Ingrid Isabel Medina Cardozo identificado con DNI. N° 44022511 certifico que realicé el juicio de experto al MODELO DIDÁCTICO DE INTERPRETACIÓN SEMIÓTICA DE TEXTOS NARRATIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA, propuesta por el tesista DELUIDES HERNANDEZ PADILLA en la investigación denominada: "MODELO DIDÁCTICO DE INTERPRETACIÓN SEMIÓTICA DE TEXTOS NARRATIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA DE LOS ESTUDIANTES DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN DEL 5TO. AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. "JUAN TOMIS STACK" DE CHICLAYO - 2017".

Chiclayo, 13 Mar 20 de 201 19.



Firma del experto

DNI 44022511 Teléfono N° 976582395

Nota: Índice de evaluación propuesta (ivp) = [puntuación total / 55] x 100 = 85.47 % -

4. Escala de valoración

Muy baja	Baja	Intermedia	Alta	Muy Alta
00-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80%	81-100%
La propuesta de investigación está observada			La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación	La propuesta de investigación está apta para su aplicación

Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez

5. Promedio final: 85.47 %.

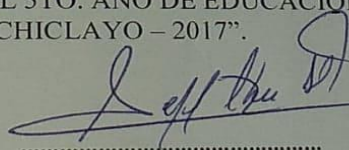
6. Conclusión general de la validación y sugerencias (en coherencia con el nivel de validación alcanzado: La propuesta está observada[...]/ La propuesta requiere reajustes para su aplicación[...]/La propuesta está apta para su aplicación[...]):

La propuesta está apta para ser aplicada.

7. Constancia de Juicio de experto

El que suscribe, HERNAN EFFIO CHANOME, identificado con DNI. N° 16800336, certifico que realicé el juicio de experto al MODELO DIDÁCTICO DE INTERPRETACIÓN SEMIÓTICA DE TEXTOS NARRATIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA, propuesta por el tesista DELUIDES HERNANDEZ PADILLA en la investigación denominada: "MODELO DIDÁCTICO DE INTERPRETACIÓN SEMIÓTICA DE TEXTOS NARRATIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA DE LOS ESTUDIANTES DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN DEL 5TO. AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. "JUAN TOMIS STACK" DE CHICLAYO - 2017".

Chiclayo, 14 marzo de 2019.



Firma del experto

DNI... 1680336 Teléfono N° 978797577

Nota: Índice de evaluación propuesta (ivp) = [puntuación total / 55] x 100 = 95.4%

4. Escala de valoración

Muy baja	Baja	Intermedia	Alta	Muy Alta
00-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80%	81-100%
La propuesta de investigación está observada			La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación	La propuesta de investigación está apta para su aplicación

Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez

5. Promedio final: 95.4 %.

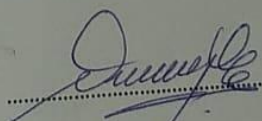
6. Conclusión general de la validación y sugerencias (en coherencia con el nivel de validación alcanzado: La propuesta está observada[...]/ La propuesta requiere reajustes para su aplicación[...]/La propuesta está apta para su aplicación[...]):

La propuesta está apta para su ejecución.

7. Constancia de Juicio de experto

El que suscribe, Gustavo Raúl Campa Carrillo, identificado con DNI. N° 16515166, certifico que realicé el juicio de experto al MODELO DIDÁCTICO DE INTERPRETACIÓN SEMIÓTICA DE TEXTOS NARRATIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA, propuesta por el tesista DELUIDES HERNANDEZ PADILLA en la investigación denominada: "MODELO DIDÁCTICO DE INTERPRETACIÓN SEMIÓTICA DE TEXTOS NARRATIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA DE LOS ESTUDIANTES DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN DEL 5TO. AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. "JUAN TOMIS STACK" DE CHICLAYO - 2017".

Chiclayo, 12 de marzo de 2019.....


Firma del experto

DNI 16515166 Teléfono N° 999418246

El diagnóstico del nivel de desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes del 5º Año de Educación Secundaria, Área de Comunicación, de la I.E. I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo – 2017, arrojó valores globales de 62% en el nivel de *inicio*, 21% en el nivel de *proceso*, 18% en el nivel de *logro previsto* y 0% en el nivel de *logro destacado*. Es decir, los estudiantes ingresaron al programa con un bajo nivel de competencia literaria y con falencias en el nivel de la competencia comunicativo-interactiva. Entendiéndose que

esta se refiere al proceso instructivo formativo que requiere del dominio y desarrollo de la capacidad comunicativa, en sus dimensiones semántica, sintáctica y sobre todo desde el punto de vista de la pragmática. Al respecto Cazden, (1998) manifiesta que la capacidad comunicativa ha de afectar el análisis de las estructuras de participación, el estudio comprensivo de la lección, el proceso y planteamiento de las demandas de los estudiantes y las interrogantes del docente y respuestas del estudiante.

El *modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria* se diseñó sobre los principios y fundamentos disciplinares, pedagógicos y didácticos. Los primeros fueron inspirados en la semiótica Greismas, Lotman y Desiderio Blanco. Los principios pedagógicos se fundamentaron de la Formación Basada en Competencias. Los principios didácticos que permitieron la construcción y normalización de la competencia literaria se fundamentó en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la literatura y en el enfoque socioformativo. Cabe, pues, interpretar el desarrollo y la consecución del modelo educativo como un itinerario simétricamente paralelo al itinerario que Greimas y Courtés (1982) proponen para el programa narrativo de cualquier otro tipo de discurso, puesto que el profesor y los alumnos se encuentran situados ante la propuesta de una transformación (narrativa, enunciativa, educativa, etc.) mediante la cual se ha de producir un cambio de situaciones o de estados, un proceso evolutivo desde la carencia a la eliminación de la carencia, en el sentido de que el lenguaje -y, en el caso que nos ocupa, su enseñanza y aprendizaje- opera el desplazamiento desde el deseo de satisfacer una determinada necesidad hasta su efectiva satisfacción a través del decir eficaz, esto es, a través del uso de la competencia comunicativa.

El piloto del *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria* fue desarrollado en un aula de 34 estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo - 2017. Mostró que su aplicación logró desarrollar la competencia literaria: bajo de 62% a 12% en el nivel de *inicio*; en el nivel de *proceso* no mostró cambios significativos; en el nivel de *logro previsto* logró subir de 18% a 59% y en el nivel de *logro destacado* se obtuvo un 12% de 0%. En conclusión, los estudiantes que ingresaron al programa con un bajo nivel de competencia literaria lograron desarrollarla significativamente.

Asimismo, el piloto del *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria, aplicado a 34 estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo - 2017*, permitió evidenciar que la Semiótica es una rama del saber muy poco conocida por los estudiantes; puesto que el 62% de estos se encontró en el nivel de inicio. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico enunciador y los destinatarios-aprendices ponen en juego "un hacer persuasivo por parte del destinador y, en compensación, la adhesión del destinatario", o lo que viene a ser lo mismo, el contrato fiduciario es un contrato enunciativo que garantiza la eficacia, e incluso la viabilidad, del discurso enunciado.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de esta investigación comprueban la hipótesis alternativa (H_1) que afirmaba que la aplicación de un modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos desarrollará la competencia literaria de los estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de educación secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo - 2017. En consecuencia, rechazó la hipótesis Nula (H_0).

Se logró desarrollar el objetivo principal el cual fue diseñar un *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria* de los estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo - 2017. La confiabilidad y validez del *Modelo* se comprobó a través de los estadísticos *Prueba Z*, *Alfa de Cronbach*, Spearman-Brown y el Análisis factorial. Mostraron un *p-valor* menor a 5% (0,05): Pretest = 0.000 y Posttest = 0.000. Por consiguiente, con un nivel de confianza del 95%, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1). El *Alfa de Cronbach* del *Modelo* fue de un *p-valor* = 0,880 y en el análisis de factibilidad de cada ítem se observó que todos alcanzaban valores mayores a 0,87 Alfa de Cronbach si se elimina un elemento.

El diagnóstico del nivel de desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes del 5° Año de Educación Secundaria, Área de Comunicación, de la I.E. I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo – 2017, arrojó valores globales de 62% en el nivel de *inicio*, 21% en el nivel de *proceso*, 18% en el nivel de *logro previsto* y 0% en el nivel de *logro destacado*. Es decir, los estudiantes ingresaron al programa con un bajo nivel de competencia literaria.

El *modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria* se diseñó sobre los principios y fundamentos disciplinares, pedagógicos y didácticos. Los primeros fueron inspirados en la semiótica Greismas, Lotman y Desiderio Blanco. Los principios pedagógicos se fundamentaron de la Formación Basada en Competencias. Los principios didácticos que permitieron la construcción y normalización de la competencia literaria se fundamentó en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la literatura y en el enfoque socioformativo.

El piloto del *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria* fue desarrollado en un aula de 34

estudiantes del Área de Comunicación del 5to. Año de Educación Secundaria de la I.E. "Juan Tomis Stack" de Chiclayo - 2017. Mostró que su aplicación logró desarrollar la competencia literaria: bajo de 62% a 12% en el nivel de *inicio*; en el nivel de *proceso* no mostró cambios significativos; en el nivel de *logro previsto* logró subir de 18% a 59% y en el nivel de *logro destacado* se obtuvo un 12% de 0%. En conclusión, los estudiantes que ingresaron al programa con un bajo nivel de competencia literaria lograron desarrollarla significativamente.

SUGERENCIAS

1. El Ministerio de Educación debe nombrar especialistas, para que el currículo sea diversificado de acuerdo a las demandas culturales, sociales y ambientales de la región Lambayeque.
2. Se deben crear las bibliotecas de las Instituciones Educativas, dando énfasis a la práctica de lectura.
3. Mejorar el nivel de comprensión de textos de nuestros estudiantes es el primer objetivo de nuestra educación regional, para ello, necesitamos que todos los profesores, especialmente del área de comunicación, manejen y comprendan las principales estrategias, para surtir efecto en el educando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arango, C. (Año II. N° 2. 2009). Ideas para ir de la semiótica del signo a la semiótica del discurso en el texto audiovisual: Un mínimo itinerario nocional. Colombia: revista luciérnaga audiovisual. Recuperado el 30/10/2011 de http://www.politecnicojic.edu.co/luciernaga%20v2/archivospdf/ARANGO_4.pdf
- Aiken, Lewis R. *Test psicológicos y evaluación*. Undécima edición. México: Pearson Educación, 2003.
- Balestrini, M. *Como se elabora un proyecto de Investigación*. Caracas: Editorial Consultores y Asociados, 1998.
- Bajtin, M. (1994). *El método formal en los estudios literarios. Introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bal, M. (1987). *Teoría de la narrativa*. Madrid: Cátedra.
- Barthes, R. (1974) *El placer del texto*. Madrid. Paidós.
- Bello, F. (1997). *El comentario de textos literarios*. México: Paidós.
- Benveniste, E. (1971). *Problemas de Lingüística general*. España: Siglo XXI
- Blanco, D. (1989). *Claves semióticas*. (1ª edición). Lima: Universidad de Lima
- Blanco, D. (2006) *Vigencia de la Cultura*. Recuperado el 31 de octubre del 2011 de <http://www.ulima.edu.pe/revistas/contratexto/v4/pdf/art1.pdf>
- Blanco, D. & Bueno, R. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima: Universidad de Lima.
- Campbell, D., y J. Stanley. *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1995.
- Carreter, F.; Correa, E. (2001). *Cómo se comenta un texto literario*.
- Cruz Calvo M. (2012). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. España
- Eagleton, T. (2001). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Huerta, J. (2003) *Problemas y Técnicas de Diagnóstico Pedagógico o Educacional*. España.
- Feuerstein, R. (1989) *El programa de enriquecimiento instrumental y la evaluación del potencial de aprendizaje*. Revista de Innovación e Investigación Educativa.
- Fontanille, J. (2000) *Una introducción a la semiótica*. Universidad de Lima. Perú.
- Fontanille, J. (2006). *Semiótica del discurso*. (1ª. Ed.) Lima: Fondo de desarrollo editorial, Universidad de Lima.
- Floch, J. M. (1993) *Semiótica marketing y comunicación*. Paidós. Barcelona. España
- García, A. & Hernández, T. (2004). *Crítica literaria. Iniciación al estudio de la Literatura*. Madrid: Cátedra.
- García, V. (1992). *Enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria. Tratado de educación personalizada*. Madrid: Rialp, S.A.
- Garrido D. (1993). *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis.
- Garrido, M. (Comp.). (1988). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco/Libros.
- Gazden Courtney, B. (1998). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*.
- Genette, G. (1972) *Fronteras del relato, análisis estructural del relato*. Buenos Aires. Argentina.

- Génova, G; Maria, C; Murola, J; Modelo en UML: Un Enfoque Semiótico. Departamento de informática, universidad Carlos III de Madrid. Rescatado el 28 de mayo del 2008 de Internet:
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid. España.
- Gómez, F. (1996a). *La crítica literaria del siglo XX*. Madrid: EDAF Ibérica Grafic.
- Greimas, A. (1971). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Greimas, A & Courtés. *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid : Biblioteca romántica, 1982.
- Greimas, J. y Courtes, J. (1979). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Grundy Shirley (1998) *Tres intereses humanos fundamentales en producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata. España
- GRUPO μ . (1987). *Retórica general*. Barcelona: Paidós.
- Huamán, M. (2003). *Educación y Literatura*. Lima: Mantaro.
- Lotman, J. y Escuela de Tartú (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: ediciones Cátedra.
- Luján, Á. (2000). *Cómo se comenta un poema*. Madrid: Síntesis.
- Mayoral, J. (1994). *Figuras retóricas*. Madrid: Síntesis.
- Mayoral, M. (1976). *Análisis de textos. Poesías y prosas españolas*. Madrid: Gredos.
- Mignolo, W. (1986). *Teoría del texto e interpretación de textos*. México: UNAM.
- Mora Córdoba F. (2004) *La Educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia*.
- Nussbaum, L. & Tuson, A. (1996) *El aula como espacio cultural y discursivo*. Gijón. España.
- Peirce, C. (1974). *La ciencia Semiótica*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Pozuelo, J. (1989). *La teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Sacristán, José Guimeno. *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.
- Quezada, O. (1991) *Semiótica generativa. Bases teóricas*. (1ª. Ed) Lima: Cicosul.
- Quezada, O. (1991). *Semiótica generativa. Bases teóricas*. Lima: Universidad de Lima.
- Reis, C. (1981). *Fundamentos y técnicas del análisis literario*. Madrid: Gredos.
- Reis, C. (1995). *Comentario de textos. Fundamentos teóricos y análisis literario*. Madrid: Gredos.
- Sánchez Corral, Luis. (2003). La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico. En *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, ISSN 0212-0410, N° 26. pp. 469-490. Recuperado el 3 de marzo de 2012 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1086900> o en http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_19.pdf
- Taca, O. (1994) *las voces de la novela (Biblioteca romántico hispánica. Estudios y ensayos)*. España.
- Tamayo, G. «Diseños muestrales en la investigación.» *Semestre Económico* 4, n° 7 (s.f.).
- Vega Herreros, C. (2017). *El desarrollo de la competencia literaria desde una perspectiva hermenéutica: entornos participativos y convergencia cultural en las aulas de secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de la Rioja. España.
- Zarcovich. *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill, 2005.

ANEXO 01: PRUEBA DE ENTRADA – SALIDA

Apellidos y nombres: Fecha:...../...../.....

I.E.: Grado: 5to. Área: Comunicación Nivel: Secundario

TEXTO LITERARIO:



–La aventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubrieron treinta, o poco más desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos la vida, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer, que ésta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra.

–¿Qué gigantes? –dijo Sancho Panza.

–Aquellos que allí ves –respondió su amo– de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.

–Mire vuestra merced –respondió Sancho– que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos

son las aspas, que volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.

–Bien parece –respondió don Quijote– que no estás cursado en esto de las aventuras: ellos son gigantes; y si tienes miedo, quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla.

Y diciendo esto, dio de espuelas a su caballo Rocinante, sin atender a las voces que su escudero Sancho le daba, advirtiéndole que, sin duda alguna, eran molinos de viento, y no gigantes, aquellos que iba a acometer. Pero él iba tan puesto en que eran gigantes, que ni oía las voces de su escudero Sancho ni echaba de ver, aunque estaba ya bien cerca, lo que eran; antes iba diciendo en voces altas:

–No huyan, cobardes y viles criaturas, que un solo caballero es el que os acomete. Levantose en esto un poco de viento, y las grandes aspas comenzaron a moverse, lo cual visto por don Quijote, dijo:

–Pues aunque mováis más brazos que los del gigante Briareo, me lo habéis de pagar.

Y diciendo esto, y encomendándose de todo corazón a su señora Dulcinea, pidiéndole que en tal trance le socorriese, bien cubierto de su rodela, con la lanza en el ristre, arremetió a todo galope de Rocinante y embistió con el primero molino que estaba delante; y dándole una lanzada en el aspa, la volvió el viento con tanta furia, que hizo la lanza pedazos, llevándose tras sí a caballo y al caballero, que fue rodando muy maltrecho por el campo. Acudió Sancho Panza a socorrerle, a todo el correr de su asno, y cuando llegó halló que no se podía menear: tal fue el golpe que dio con él Rocinante.

–¡Válgame Dios! –dijo Sancho–. ¿No le dije yo a vuestra merced que mirase bien lo que hacía, que no eran sino molinos de viento, y no lo podía ignorar sino quien llevase otros tales en la cabeza?

–Calla, amigo Sancho –respondió don Quijote–; que las cosas de la guerra, más que otras, están sujetas a continua mudanza; cuanto más, que yo pienso y es así verdad, que aquel sabio Frestón que me robó el aposento y los libros ha vuelto estos gigantes en molinos, por quitarme la gloria de su vencimiento: tal es la enemistad que me tiene; mas al cabo, han de poder poco sus malas artes contra la bondad de mi espada.

–Dios lo haga como puede –respondió Sancho Panza.

Y, ayudándole a levantar, tornó a subir sobre Rocinante, que medio despaldado estaba. Y, hablando en la pasada aventura, siguieron el camino [...]

Cervantes Saavedra, Miguel. El Ingenioso hidalgo don Quijote de la

ACTIVIDAD 1: COMPRENSIÓN DISCURSIVA LITERARIA. Conteste las siguientes preguntas relacionadas con el texto leído.

1. Los principales actores o personajes del texto son:

(1 punto)

- A) Rocinante, Briareo y los gigantes B) Don Quijote, Sancho Panza y los molinos de viento
C) Sancho Panza, Dulcinea y Don Quijote D) Dios, Don Quijote y Dulcinea

2. Relacione la columna de actores con sus características (semas)

(1 punto)

- | | | |
|----------------|----------|--|
| 1) Quijote | () | Amada mujer, señora protectora |
| 2) Sancho | () | Aparente siervo miedoso y realista |
| 3) Rocinante | () | Aparentes desaforados gigantes de brazos largos y enemigos de Dios |
| 4) Dulcinea | () | Caballo, víctima inocente |
| 5) Los molinos | () | Aparente sabio, amo, valiente guerrero, idealista loco |

La respuesta correcta es:

- A) 1, 2, 3, 4 B) 4, 1, 5, 3, 2 C) 3, 2, 4, 1, 2 D) 4, 2, 5, 3, 1

3. La batalla se desarrolla en:

(1 punto)

- A) El camino de los molinos B) El campo de Rocinante
C) La tierra de los gigantes D) La ciudad del Quijote

4. Relaciona las secuencias temporales del texto leído (1 punto)

- | | | |
|--------------|----------|--|
| 1) Inicio | () | Sancho socorre al Quijote y siguen su camino |
| 2) Nudo | () | Encuentro con los molinos |
| 3) Desenlace | () | El Quijote acomete contra los molinos |

La respuesta correcta es:

- A) 3, 1, 2 B) 1, 3, 2 C) 2, 3, 1 D) 1, 2, 3

5. En relación al contenido del texto leído, relaciona las ideas de la columna de la izquierda con las de la derecha para formar oposiciones (cuadrados semióticos) (1 punto)

- | | | |
|--------------|----------|----------|
| 1) Idealismo | () | Locura |
| 2) Cordura | () | Fantasía |
| 3) Verdad | () | Realismo |

La respuesta correcta es:

- A) 3, 1, 2 B) 1, 3, 2 C) 2, 3, 1 D) 1, 2, 3

6. La expresión “si tienes miedo, quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio” significa: (1 punto)

- A) Que Don Quijote estaba con temor de que le pasara algo malo.
B) Que Sancho no se interponga en la batalla que sostendría su amo.
C) Sancho aún no entendía el significado de las aventuras de su amo.
D) Sancho era un cobarde que no quería pelear.
E) El miedo que tenía Sancho, hace que pronunciara esas palabras.

7. Según Don Quijote, ¿Qué obtendría después de la batalla con los “gigantes”? (1 punto)

- A) Remarcar su nombre por todo el mundo.
B) Acabar con todos los gigantes.
C) Hacerse ricos con los despojos de los contrincantes.
D) Oponerse a Dios matando al pecador.
E) Saber escuchar a los demás cuando éstos advierten del peligro.

8. Si Sancho Panza estaba totalmente cuerdo, ¿por qué no impidió que Don Quijote pelee con los molinos de viento? (1 punto)
- A) A lo mejor Sancho estaba tan loco como su amo.
 B) Solamente era su escudero, mas las decisiones las tomaba Don Quijote
 C) Don Quijote no tomaba en cuenta las opiniones de su escudero.
 D) Pues la novela no sería la misma sin la pelea contra los molinos de vientos.
 E) Sancho no estaba cursado en lo de las aventuras:
9. ¿Tienen razón los lamentos de Sancho Panza después de permitir el enfrentamiento de su amo contra los molinos de viento? (1 punto)
- A) Sí, pues se siente culpable por los golpes que ha sufrido su amo.
 B) No, ya que él previamente le advirtió.
 C) No, pues todo lo que tenía que hacer, lo hizo.
 D) No, Sancho igual sabía que Quijote pelearía.
 E) Si, quería que su amo viera el interés que sentía hacia él.
10. ¿Cómo justificas el accionar de Don Quijote (pelear con los molinos de viento) a pesar de la advertencia de Sancho sobre los “supuestos gigantes”? (1 punto)
- A) Ve con dificultad, lo cual no le permite diferenciar a los gigantes de los molinos de viento.
 B) Ha perdido la cuenta de sus años.
 C) No tiene fe en su fiel escudero.
 D) Su espíritu aventurero y de caballero no le permite retractarse.
 E) Quiere remarcar su nombre.

RESPUESTAS

1. 2. 3. 4. 5.
 6. 7. 8. 9. 10.

ACTIVIDAD 2: PRODUCCIÓN DISCURSIVA LITERARIA. Realiza las siguientes acciones.

11. A través de una línea de tiempo, elabora la estructura textual o plan de redacción del texto leído con sus hechos y personajes principales: (02 puntos)
12. Elaborar un plan de redacción de tu comentario literario. (02 puntos)
13. En dos párrafos de cinco oraciones, redacta un comentario sobre las actitudes y acciones del Quijote y de Sancho Panza. Utiliza por lo menos una cita en cada párrafo. (6 puntos)

.....

ANEXO 02: SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1	Institución Educativa	:	“Mons. Juan Tomis Stack”
1.2	Área	:	Comunicación
1.3	Grado	:	Quinto
1.4	Nivel	:	Secundaria
1.5	Turno	:	Tarde
1.6	N° de Horas	:	02 horas
1.7	Docente	:	Deluides Hernández Padilla

II. TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

Conozcamos los semas como unidades mínimas de significado.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

SABER	<ul style="list-style-type: none">- Reconocen a los semas como rasgos de significado mínimo que posee toda palabra en el fragmento de la novela “<i>cien años de soledad</i>” de Gabriel García Márquez.- Define los semas, identificándolos y clasificándolos en un texto narrativo
SER	<ul style="list-style-type: none">- Clasifican los semas de acuerdo a su función sustancial en el texto narrativo en el fragmento de la novela “<i>cien años de soledad</i>” de Gabriel García Márquez.
HACER	<ul style="list-style-type: none">- Diferencia los semas figurativos de los abstractos desarrollando los ejercicios planteados en el fragmento de la novela “<i>cien años de soledad</i>”

IV. DESARROLLO DE LA SESIÓN

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO <i>10 minutos</i>	<ul style="list-style-type: none">- Se da inicio a la sesión estableciendo las normas de convivencia para el óptimo desarrollo de la sesión.- Los estudiantes observan imágenes sobre la aldea de Macondo y comentan lo observado.- Responden las siguientes interrogantes. ¿Qué elementos puedes describir en la imagen? ¿Qué información nos transmite la imagen?- Opinan libremente- Se genera el conflicto cognitivo preguntando ¿Podemos considerar a la imagen mostrada como un texto?- Participan activamente con sus respuestas.- Se declara el tema, propósito y utilidad del tema.

DESARROLLO <i>50 minutos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reciben material impreso conteniendo el fragmento de la novela “Cien años de soledad” - Leen en voz alta el fragmento “<i>Cien años de soledad</i>” - Conocen el contexto histórico cultural del fragmento “<i>Cien años de soledad</i>” - Deducen la intensión comunicativa del autor - Reconocen los semas como unidad mínima de significado del texto narrativo. - Diferencian un sema de un lexema. - Clasifican a los semas en figurativos y abstractos. - Elaboran una sistematización de los principales elementos semióticos, en un organizador visual. - El trabajo es guiado por el docente.
CIERRE <i>30 Minutos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboran un comentario escrito en el cual se plasmen las conclusiones del tema. - Se reflexiona y evalúa el aprendizaje realizado por medio de la metacognición.

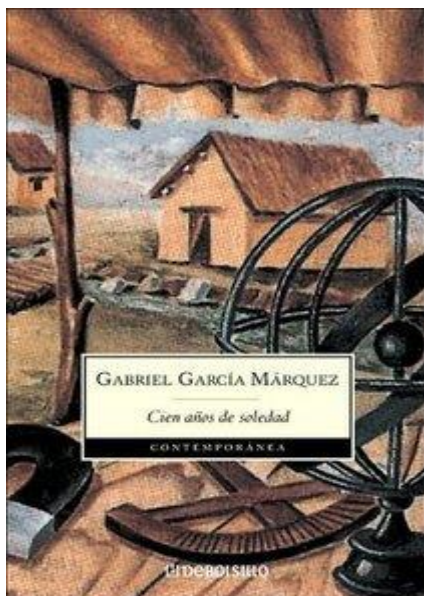
V. EVALUACIÓN

COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO
Comprende textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocen a los semas como rasgos de significado mínimo que posee toda palabra en el fragmento de la novela “<i>cien años de soledad</i>” de Gabriel García Márquez. - Define los semas, identificándolos y clasificándolos en un texto narrativo - Clasifican los semas de acuerdo a su función sustancial en el texto narrativo en el fragmento de la novela “<i>cien años de soledad</i>” de Gabriel García Márquez. 	Ficha de trabajo Registros de evaluación
Producción de textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencia los semas figurativos de los abstractos desarrollando los ejercicios planteados en el fragmento de la novela “<i>cien años de soledad</i>” 	

VI. BIBLIOGRAFÍA

- QUEZADA, O. (1991). *Semiótica generativa. Bases teóricas*. Lima: Universidad de Lima.
- GREIMAS, A. J., (1971). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- BLANCO, D. & BUENO, R. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima: Universidad de Lima.

FRAGMENTO DE LA OBRA LITERARIA “CIEN AÑOS DE SOLEDAD”



“Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo. Macondo era entonces una aldea de veinte, casa de barro y cañabrava, construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos”.

Así comienza la novela más importante del escritor colombiano Gabriel García Márquez, nacido en Aracataca el 8 de marzo de 1928, y que fuera laureado con el Premio Nobel en 1982, sumándose así como el cuarto latinoamericano en obtener el galardón y el octavo de habla hispana. En “Cien Años de Soledad” vamos a conocer ese pueblo creado por García Márquez llamado Macondo. La historia de ese pueblo va a ser conocida en función de la familia fundadora: los Buendía, que enredan un tanto con su tradicional costumbre de repetir los nombres propios. Para aquel país “el mundo era tan reciente que muchas cosas carecían de nombre y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo”. Pero pronto llegan los gitanos errabundos con fantásticos objetos: imanes poderosos, lupas gigantes y un pedazo de hielo en medio de ese ambiente tropical. Poco después se organizará una expedición para buscar un galeón en medio de la selva, a doce kilómetros del mar. A partir de ese momento, la acción se vuelve la crónica de un lugar donde ocurren cosas fabulosas. El surrealismo aflora en muchas partes de la novela: lo tenemos en el galeón alzándose en medio de la selva, en el mundo de los gitanos irrumpiendo en la primitiva vida de Macondo, en la cola cartilaginosa en forma de tirabuzón con una escobilla de pelos en la punta de uno de los familiares, en la peste del insomnio, con la amnesia que obliga a marcar las cosas con su nombre y aún ponerles carteles para memorizar su uso, en la lluvia de pájaros muertos que inunda la ciudad.

En los cien años de historia hay cuatro José Arcadio Buendía y tres Aureliano Buendía. De los José Arcadio, el más importante fue el primero, el fundador de Macondo, un joven patriarca que en su época llegó al lugar a través de la sierra con su briosa mujer y con la vida de un hombre a cuestas. Era amante de los pájaros, construía trampas y

jaulas para llenar el pueblo de amigos emplumados. También tenía algo de científico e inventor loco y había trabado amistad imperecedera con la banda de gitanos ambulantes capitaneada por el visionario Melquíades, un mago trotamundos que en sus diversas transformaciones había sufrido todas las plagas del universo y sobrevivido milagrosamente. Melquíades y los suyos, herederos de secretos alquímicos llevan maravillas al pueblo (los imanes que arrancan los clavos de las paredes de las casas), una lupa que concentra los rayos solares, un telescopio, una alfombra voladora. La mujer de José Arcadio, Ursula Iguarán, llega a los ciento quince años de edad, y él, a su vejez, se vuelve loco y muere atado a un castaño del patio, delirando en latín y discutiendo de teología con el cura. Su hijo, el coronel Aureliano Buendía, el miembro más destacado de la segunda generación hizo treinta y dos guerras civiles y las perdió todas. En el curso de su vida aventurera, Aureliano Buendía engendró diecisiete hijos naturales que murieron todos en una masacre política. Él se salvó inexplicablemente del pelotón de fusilamiento y murió orinando orgullosamente en su patio.

En esta novela, García Márquez da vida a una ciudad mito, como Comala de Juan Rulfo en “Pedro Páramo” o Yoknapatawah de Faulkner, quien fue la gran fuerza impulsora de la obra de García Márquez.

Dos obsesivas notas predominan en la obra: la soledad del hombre y la crítica social que brota entre jocosa y seria, entre burla escéptica y afirmativa esperanza.

FICHA DE TRABAJO

Apellidos y Nombres:.....Nota.....

Grado..... Nivel..... Fecha.....

I.E.....

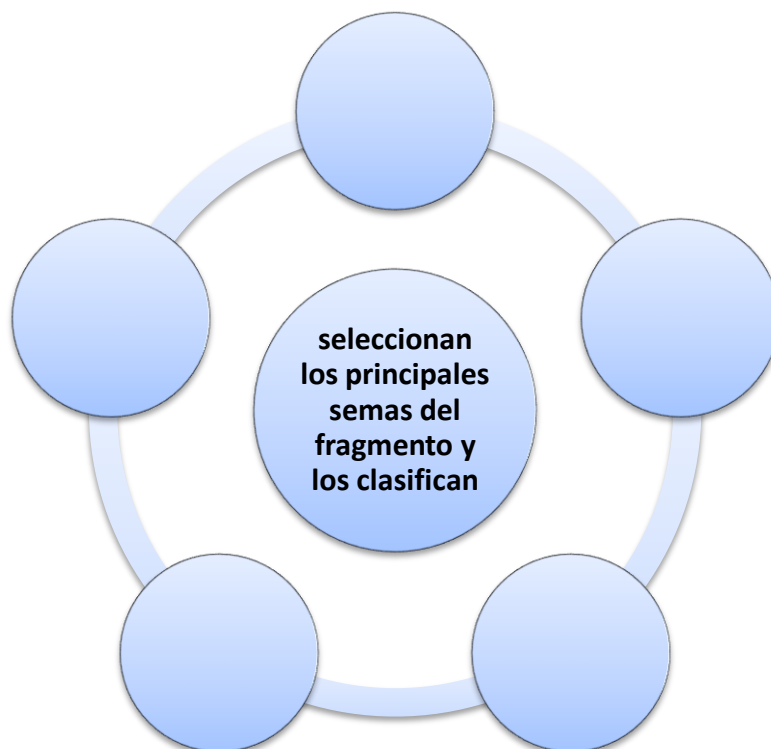
1. Defina brevemente qué es un lexema. 4ptos.

2. Defina brevemente qué es un sema. 3ptos.

3. Elabore diferencias entre un sema y lexema. 4ptos.

SEMA	LEXEMA

4. Complete el siguiente gráfico (5ptos)



5. En el siguiente cuadro completan según como se indica. 4ptos)

SEMAS FIGURATIVOS	ASPECTOS FÍSICOS	
SEMAS ABSTRACTOS	VALORES	

ANEXO 03: SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. Institución Educativa : “Mons. Juan Tomis Stack”
1.2. Área : Comunicación
1.3. Grado : Quinto
1.4. Nivel : Secundaria
1.5. Turno : Tarde
1.6. N° de Horas : 02 horas
1.7. Docente : Deluides Hernández Padilla

II. TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

Conocen cuadrados semióticos a partir de un texto narrativo

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

SABER	- Describe la estructura semionarrativa o interna del texto literario. - Define cuadrado semiótico, identificando su estructura.
SER	- Comprende un texto narrativo-literario, en su nivel analítico.
HACER	- Reconoce la estructura semionarrativa o interna literario narrativo, en el fragmento “ <i>Aventura en los molinos de viento</i> ” de Miguel de Cervantes Saavedra. - construye cuadrados semióticos a partir del fragmento “ <i>Aventura en los molinos de viento</i> ” de Miguel de Cervantes Saavedra.

IV. DESARROLLO DE LA SESIÓN

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO <i>10 minutos</i>	- Escuchan la lectura de un fragmento de la obra “ <i>Aventura en los molinos de viento</i> ” de Miguel de Cervantes Saavedra - Dialogan sobre la información contenida en la lectura. - Responder a las siguientes interrogantes: - ¿Qué es un cuadro semiótico? - ¿Qué elementos analizarías en un texto literario?
DESARROLLO <i>50 minutos</i>	- Reciben una hoja informativa del fragmento “ <i>Aventura en los molinos de viento</i> ” de Miguel de Cervantes Saavedra - ¿Podrías ubicar algunos cuadros semióticos en la ficha de lectura dada? - Escuchan las recomendaciones del docente. - Extraen las acciones principales del fragmento “ <i>Aventura en los molinos de viento</i> ”

	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica los personajes que intervienen en el fragmento y los relaciona con sus principales características. - Explican sus ideas en forma individual en un organizador visual.
CIERRE <i>31 Minutos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchan la explicación del docente reforzando las participaciones de los estudiantes. - Elaboran un texto cambiando acciones, personajes y secuencias con la temática del fragmento.

V. EVALUACIÓN

COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO
Comprende textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> - Describe la estructura semionarrativa o interna del texto literario. - Define cuadrado semiótico, identificando su estructura. - Comprende un texto narrativo-literario, en su nivel analítico. - Reconoce la estructura semionarrativa o interna literario narrativo, en el fragmento "<i>Aventura en los molinos de viento</i>" de Miguel de Cervantes Saavedra. 	Ficha de trabajo Registros de evaluación
Producción de textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> - construye cuadrados semióticos a partir del fragmento "<i>Aventura en los molinos de viento</i>" de Miguel de Cervantes Saavedra. 	

VI. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Para el docente

Blanco, D. & Bueno, R. (1980). Metodología del análisis semiótico. Lima: Universidad de Lima.

Greimas, A. (1971). Semántica estructural. Investigación metodológica. Madrid: Gredos.

Quezada, O. (1991). Semiótica generativa. Bases teóricas. Lima: Universidad de Lima.

6.2. Para el alumno

BARRENECHEA, G. (1995) "Literatura 5^a Año"

MINEDU. Comunicación. (2005) 5^o año

Comprensión de textos

Aventura de los molinos de viento

–La aventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubrieron treinta, o poco más desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos, las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer, que ésta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra.

–¿Qué gigantes? –dijo Sancho Panza.

–Aquellos que allí ves –respondió su amo– de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.

–Mire vuestra merced –respondió Sancho– que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.

–Bien parece –respondió don Quijote– que no estás cursado en esto de las aventuras: ellos son gigantes; y si tienes miedo, quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla.

Y diciendo esto, dio de espuelas a su caballo Rocinante, sin atender a las voces que su escudero Sancho le daba, advirtiéndole que, sin duda alguna, eran molinos de viento, y no gigantes, aquellos que iba a acometer. Pero él iba tan puesto en que eran gigantes, que ni oía las voces de su escudero Sancho ni echaba de ver, aunque estaba ya bien cerca, lo que eran; antes iba diciendo en voces altas:

–Non fuyades, cobardes y viles criaturas, que un solo caballero es el que os acomete. Levantose en esto un poco de viento, y las grandes aspas comenzaron a moverse, lo cual visto por don Quijote, dijo:

–Pues aunque mováis más brazos que los del gigante Briareo, me lo habéis de pagar.

Y diciendo esto, y encomendándose de todo corazón a su señora Dulcinea, pidiéndole que en tal trance le socorriese, bien cubierto de su rodela, con la lanza en el ristre, arremetió a todo galope de Rocinante y embistió con el primero molino que estaba delante; y dándole una lanzada en el aspa, la volvió el viento con tanta furia, que hizo la lanza pedazos, llevándose tras sí a caballo y al caballero, que fue rodando muy maltrecho por el campo. Acudió Sancho Panza a socorrerle, a todo el correr de su asno, y cuando llegó halló que no se podía menear: tal fue el golpe que dio con él Rocinante.

–¡Válgame Dios! –dijo Sancho–. ¿No le dije yo a vuestra merced que mirase bien lo que hacía, que no eran sino molinos de viento, y no lo podía ignorar sino quien llevase otros tales en la cabeza?

–Calla, amigo Sancho –respondió don Quijote–; que las cosas de la guerra, más que otras, están sujetas a continua mudanza; cuanto más, que yo pienso y es así verdad, que aquel sabio Frestón que me robó el aposento y los libros ha vuelto estos gigantes en molinos, por quitarme la gloria de su vencimiento: tal es la enemistad que me tiene; mas al cabo, han de poder poco sus malas artes contra la bondad de mi espada.

–Dios lo haga como puede –respondió Sancho Panza.

Y, ayudándole a levantar, tornó a subir sobre Rocinante, que medio despaldado estaba. Y, hablando en la pasada aventura, siguieron el camino [...].

Cervantes Saavedra, Miguel
El Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha

EVALUACIÓN



Apellidos y nombres:Puntaje obtenido:

Grado: 5to. Nivel: Secundario I.E..... Fecha: .../.../....

14. El hecho de que Don Quijote pida a Sancho se vaya a rezar significa: (01 punto)

- A) Don Quijote estaba con temor de que le pasara algo malo.
- B) Que Sancho no se interponga en la batalla que sostendría su amo.
- C) Sancho aún no entendía el significado de las aventuras de su amo.
- D) Sancho no quería pelear.
- E) El miedo que tenía Sancho, hace que pronunciara esas palabras

15. Según Don Quijote: ¿Qué obtendría después de la batalla con los “gigantes”? (01 punto)

- A) Remarcar su nombre por todo el mundo.
- B) Acabar con todos los gigantes.
- C) hacerse ricos con los despojos de los contrincantes.
- D) Saber cuán cuerdo estaba.
- E) Saber escuchar a los demás cuando éstos advierten del peligro.

16. Si Sancho Panza estaba totalmente cuerdo. ¿Por qué no impidió que Don Quijote pelee con los molinos de viento? (01 punto)

- A) A lo mejor Sancho estaba tan loco como su amo.
- B) Solamente era su escudero, mas las decisiones las tomaba Don Quijote
- C) Don Quijote no tomaba en cuenta las opiniones de su escudero.
- D) Pues la novela no sería la misma sin la pelea contra los molinos de vientos.
- E) Sancho no estaba cursado en lo de las aventuras:

17. ¿Tienen razón los lamentos de Sancho Panza después de permitir el enfrentamiento de su amo contra los molinos de viento? (01 punto)

- A) sí, pues se siente culpable por los golpes que ha sufrido su amo.
- B) No. Ya que él previamente le advirtió.
- C) No, pues todo lo que tenía que hacer, lo hizo.
- D) No, Sancho igual sabía que Quijote pelearía.
- E) Si, quería que su amo viera el interés que sentía hacia él.

18. ¿Cómo justificas el accionar de Don Quijote (pelear con los molinos de viento) a pesar de la advertencia de Sancho sobre los “supuestos gigantes”? (01 punto)

- A) ve con dificultad, lo cual no le permite diferenciar a los gigantes de los molinos de viento.
- B) ha perdido la cuenta de sus años.
- C) No tiene fe en su fiel escudero.
- D) su espíritu aventurero y de caballero no le permite retractarse.
- E) quiere remarcar su nombre.

19. La frase “quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla. alude a: (01 punto)

- E) Al momento decisivo de la batalla.
- F) Sancho se interponía en los intereses de Don Quijote.
- G) Al momento que Sancho advierte sobre la presencia de los gigantes.
- H) Sancho quiere prevenir la posible golpiza que recibiría su amo, ya que no eran gigantes, sino molinos.
- I) Que Sancho vaya a orar y pedir en oración por su amo.

ANEXO 04: SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 03

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1. Institución Educativa	:	“Mons. Juan Tomis Stack”
1.2. Área	:	Comunicación
1.3. Grado	:	Quinto
1.4. Nivel	:	Secundaria
1.5. Turno	:	Tarde
1.6. N° de Horas	:	02 horas
1.7. Docente	:	Deluides Hernández Padilla

II. TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

Reconoce uno de los elementos de la semiótica: Actor – personaje en un texto narrativo.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

SABER	- Reconoce uno de los elementos de la semiótica: Actor – personaje en un texto narrativo.
SER	- Identifica los diferentes roles que asume cada actor personaje en el cuento “ <i>El sueño del pongo</i> ”, de José María Arguedas
HACER	- Clasifica la relación entre sujeto y objeto en el cuento “ <i>El sueño del pongo</i> ”, de José María Arguedas. - Elabora un organizador gráfico a partir de la función del actor personaje en un texto narrativo.

IV. DESARROLLO DE LA SESIÓN

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO <i>10 minutos</i>	<ul style="list-style-type: none">- Observan la imagen de un personaje principal de un cuento peruano.- Comentan sobre los diferentes roles que asume un actor personaje en un texto narrativo.- Descubren el tema a tratar.
DESARROLLO <i>50 minutos</i>	<ul style="list-style-type: none">- Reciben en una hoja impresa el argumento de la obra “El sueño del Pongo”.- Escuchan el relato del fragmento de “<i>El sueño del Pongo</i>” por parte del docente.- Subrayan a los actores principales del fragmento de la obra “<i>El sueño del Pongo</i>” por parte del docente.- Subrayan las ideas principales en el fragmento de la obra “<i>El sueño del Pongo</i>”.

	<ul style="list-style-type: none"> - Extraen los problemas sociales que se plantean en el fragmento “El sueño del Pongo”. - Relacionan el contexto sociocultural del fragmento con la sociedad actual en un cuadro comparativo. - Elaboran un debate con sus compañeros sobre la información extraída del fragmento. - Reconocen la intención comunicativa del texto desde la perspectiva semiótica. - Escuchan la explicación y conclusiones del docente.
CIERRE 32 Minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboran un nuevo texto según su interpretación y resaltan las características predominantes de los actores personajes.

V. EVALUACIÓN

COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO
Comprende textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce uno de los elementos de la semiótica: Actor – personaje en un texto narrativo. - Identifica los diferentes roles que asume cada actor personaje en el cuento “<i>El sueño del pongo</i>”, de José María Arguedas - Clasifica la relación entre sujeto y objeto en el cuento “<i>El sueño del pongo</i>”, de José María Arguedas. 	Ficha de trabajo Registros de evaluación
Producción de textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora un organizador gráfico a partir de la función del actor personaje en un texto narrativo. 	

VI. BIBLIOGRAFÍA

a. Para el docente

- QUEZADA, O. (1991). *Semiótica generativa. Bases teóricas*. Lima: Universidad de Lima.
- GREIMAS, A. (1971). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- BLANCO, D. & BUENO, R. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima: Universidad de Lima.

b. Para el alumno

- BARRENECHEA, G. (1995) “Literatura 5ª Año”
- MINEDU. *Comunicación*. (2005) 5º año

EL SUEÑO DEL PONGO

José María Arguedas

Un hombrecito se encaminó a la casa-hacienda de su patrón. Como era siervo iba a cumplir el turno de pongo, de sirviente en la gran residencia. Era pequeño, de cuerpo miserable, de ánimo débil, todo lamentable; sus ropas viejas. El gran señor, patrón de la hacienda, no pudo contener la risa cuando el hombrecito lo saludó en el corredor de la residencia.

–¿Eres gente u otra cosa? –le preguntó delante de todos los hombres y mujeres que estaban de servicio.

Humillándose, el pongo contestó. Atemorizado, con los ojos helados, se quedó de pie.

–A ver! –Dijo el patrón– por lo menos sabrá lavar ollas, siquiera podrá manejar la escoba, con esas sus manos que parece que no son nada. ¡Llévate esta inmundicia! –ordenó al mandón de la hacienda.

Arrodillándose, el pongo le besó las manos al patrón y, todo agachado, siguió al mandón hasta la cocina. El hombrecito tenía el cuerpo pequeño, sus fuerzas eran sin embargo como las de un hombre común. Todo cuanto le ordenaban hacer lo hacía bien. Pero había un poco como de espanto en su rostro; algunos siervos se reían de verlo así, otros lo compadecían. “Huérfano de huérfanos; hijo del viento de la luna debe ser el frío de sus ojos, el corazón pura tristeza”, había dicho la mestiza cocinera, viéndolo.

El hombrecito no hablaba con nadie; trabajaba callado; comía en silencio. Todo cuanto le ordenaban, cumplía. “Sí, papacito; sí, mamacita”, era cuanto solía decir. Quizá a causa de tener una cierta expresión de espanto, y por su ropa tan haraposa y acaso, también porque quería hablar, el patrón sintió un especial desprecio por el hombrecito. Al anochecer, cuando los siervos se reunían para rezar el Ave María, en el corredor de la casa-hacienda, a esa hora, el patrón martirizaba siempre al pongo delante de toda la servidumbre; lo sacudía como a un trozo de pellejo.

Lo empujaba de la cabeza y lo obligaba a que se arrodillara y, así, cuando ya estaba hincado, le daba golpes suaves en la cara.

–Creo que eres perro. ¡Ladra! –le decía.

El hombrecito no podía ladrar.

–Ponte en cuatro patas –le ordenaba entonces–

El pongo obedecía, y daba unos pasos en cuatro pies.

–Trota de costado, como perro –seguía ordenándole el hacendado.

El hombrecito sabía correr imitando a los perros pequeños de la puna.

El patrón reía de muy buena gana; la risa le sacudía todo el cuerpo.

–¡Regresa! –le gritaba cuando el sirviente alcanzaba trotando el extremo del gran corredor. El pongo volvía, corriendo de costadito. Llegaba fatigado.

Algunos de sus semejantes, siervos, rezaban mientras tanto el Ave María, despacio, como viento interior en el corazón.

–¡Alza las orejas ahora, vizcacha! ¡Vizcacha eres! –mandaba el señor al cansado hombrecito. –Siéntate en dos patas; empalma las manos.

Como si en el vientre de su madre hubiera sufrido la influencia modelante de alguna vizcacha, el pongo imitaba exactamente la figura de uno de estos animalitos, cuando permanecen quietos, como orando sobre las rocas. Pero no podía alzar las orejas.

Golpeándolo con la bota, sin patearlo fuerte, el patrón derribaba al hombrecito sobre el piso de ladrillo del corredor.

–Recemos el Padrenuestro –decía luego el patrón a sus indios, que esperaban en fila.

El pongo se levantaba a pocos, y no podía rezar porque no estaba en el lugar que le correspondía ni ese lugar correspondía a nadie.

En el oscurecer, los siervos bajaban del corredor al patio y se dirigían al caserío de la hacienda.

–¡Vete pancita! –solía ordenar, después, el patrón al pongo.

Y así, todos los días, el patrón hacía revolcarse a su nuevo pongo, delante de la servidumbre. Lo obligaba a reírse, a fingir llanto. Lo entregó a la mofa de sus iguales, los colonos.

Pero una tarde, a la hora del Ave María, cuando el corredor estaba colmado de toda la gente de la hacienda, cuando el patrón empezó a mirar al pongo con sus densos ojos, ése, ese hombrecito, habló muy claramente. Su rostro seguía un poco espantado.

–Gran señor, dame tu licencia; padrecito mío, quiero hablarte –dijo.

El patrón no oyó lo que oía.

–¡¿Qué?! ¿Tú eres quien ha hablado u otro? –preguntó.

–Tú licencia, padrecito, para hablarte. Es a ti a quien quiero hablarte –repitió el pongo.

–Habla si puedes –contestó el hacendado.

–Padre mío, señor mío, corazón mío –empezó a hablar el hombrecito–. Soñé anoche que habíamos muerto los dos juntos: juntos habíamos muerto.

– ¿Conmigo? ¿Tú? Cuenta todo, indio –le dijo el gran patrón.

–Como éramos hombres muertos, señor mío, aparecimos desnudos. Los dos juntos: desnudos ante nuestro gran Padre San Francisco.

– ¿Y después? ¡Habla! –ordenó el patrón, entre enojado e inquieto por la curiosidad.

–Viéndonos muertos, desnudos, juntos, nuestro gran Padre San Francisco nos examinó con sus ojos que alcanzan y miden no sabemos hasta qué distancia. A ti y a mí nos examinaba, pensando, creo, el corazón de cada uno y lo que éramos y lo que somos. Como hombre rico y grande, tú enfrentabas esos ojos, padre mío.

–¿Y tú?

–No puedo saber cómo estuve, gran señor. Yo no puedo saber lo que valgo.

–Bueno, sigue contando.

–Entonces, después, nuestro Padre dijo con su boca: “De todos los ángeles, el más hermoso, que venga. A ese incomparable que lo acompañe otro ángel pequeño, que sea también el más hermoso. Que el ángel pequeño traiga una copa de oro, y la copa de oro llena de la miel de chancaca más transparente”.

–¿Y entonces? –preguntó el patrón.

Los indios siervos oían, oían al pongo, con atención sin cuenta pero temerosos.

–Dueño mío: apenas nuestro gran Padre San Francisco dio la orden, apareció un ángel, brillando, alto como el sol; vino hasta llegar delante de nuestro Padre, caminando despacio. Detrás del ángel mayor marchaba otro pequeño, bello, de luz suave como el resplandor de las flores. Traía en las manos una copa de oro.

–¿Y entonces? –repitió el patrón.

–“Ángel mayor: cubre a este caballero con la miel que está en la copa de oro; que tus manos sean como plumas cuando pasen sobre el cuerpo del hombre”, diciendo, ordenó nuestro gran Padre. Y así, el ángel excelso, levantando la miel con sus manos, enlució tu cuerpecito, todo, desde la cabeza hasta las uñas de los pies. Y te erguiste, solo; en el resplandor del cielo la luz de tu cuerpo sobresalía, como si estuviera hecho de oro, transparente.

–Así tenía que ser –dijo el patrón, y luego preguntó:

– ¿Y a ti?

–Cuando tú brillabas en el cielo, nuestro Gran Padre San Francisco volvió a ordenar: “Que de todos los ángeles del cielo vengan el de menos valer, el más ordinario. Que ese ángel

traiga en un tarro de gasolina excremento humano”.

–¿Y entonces?

–Un ángel que ya no valía, viejo, de patas escamosas, al que no le alcanzaban las fuerzas para mantener las alas en su sitio, llegó ante nuestro gran Padre; llegó bien cansado, con las alas chorreadas, trayendo en las manos un tarro grande. “Oye viejo – ordenó nuestro gran Padre a ese pobre ángel–, embadurna el cuerpo de este hombrecito con el excremento que hay en esa lata que has traído; todo el cuerpo, de cualquier manera; cúbrelo como puedas. ¡Rápido!”. Entonces, con sus manos nudosas, el ángel viejo, sacando el excremento de la lata, me cubrió, desigual, el cuerpo, así como se echa barro en la pared de una casa ordinaria, sin cuidado. Y aparecí avergonzado, en la luz del cielo, apestando...

–Así mismo tenía que ser –afirmó el patrón. – ¡Continúa! ¿O todo concluye allí?

–No, padrecito mío, señor mío. Cuando nuevamente, aunque ya de otro modo, nos vimos juntos, los dos, ante nuestro Gran Padre San Francisco, él volvió a mirarnos, también nuevamente, ya a ti ya a mí, largo rato. Con sus ojos que colmaban el cielo, no sé hasta qué honduras nos alcanzó, juntando la noche con el día, el olvido con la memoria. Y luego dijo: “Todo cuanto los ángeles debían hacer con ustedes ya está hecho. Ahora ¡lámanse el uno al otro! Despacio, por mucho tiempo”. El viejo ángel rejuveneció a esa misma hora: sus alas recuperaron su color negro, su gran fuerza. Nuestro Padre le encomendó vigilar que su voluntad se cumpliera.

FICHA DE TRABAJO

Apellidos y Nombres:.....Nota.....

Grado..... Nivel..... Fecha.....

I.E.....

1. Defina brevemente quién es el sujeto y qué relación tiene con el objeto en el texto narrativo que hemos leído. 3ptos

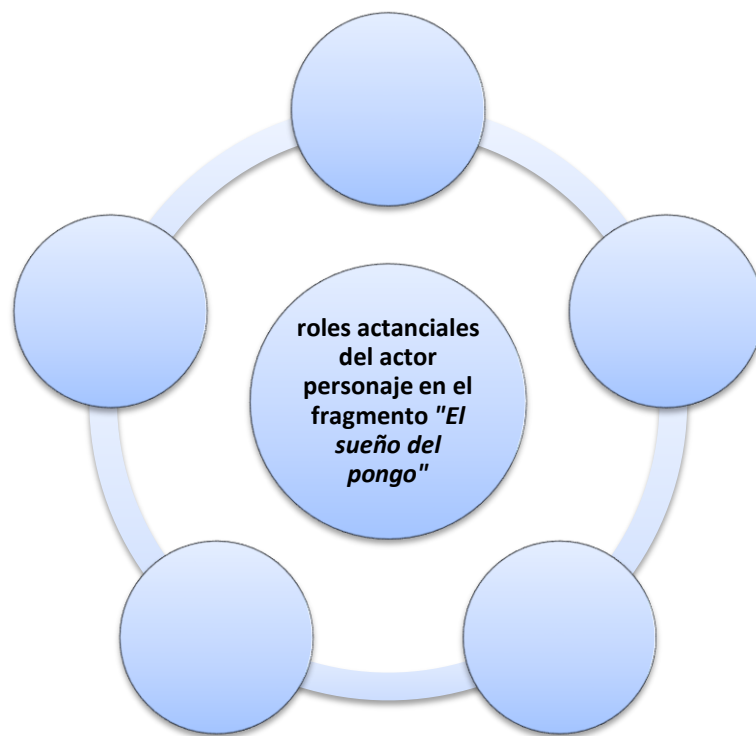
2. ¿Cuáles son los roles que puede asumir un actor personaje? 3ptos

3. Establezca las siguientes relaciones en el fragmento “*El sueño del pongo*”. 4ptos

Sujeto	Objeto

--	--

4. Complete el siguiente gráfico. 5ptos



5. Elaboran un nuevo texto según su interpretación y resaltan las características predominantes de los actores personajes. 5ptos

ANEXO 05: SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1.Institución Educativa	:	“Mons. Juan Tomis Stack”
1.2.Área	:	Comunicación
1.3.Grado	:	Quinto
1.4.Nivel	:	Secundaria
1.5.Turno	:	Tarde
1.6.N° de Horas	:	02 horas
1.7.Docente	:	Deluides Hernández Padilla

II. TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

Reconoce uno de los elementos de la semiótica: el espacio.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

SABER	- Conoce uno de los elementos de la semiótica: el espacio
SER	- Reconoce los distintos escenarios que giran en torno al fragmento de la novela “ <i>Matalché</i> ” de Enrique López Albújar.
HACER	- Elabora un cuadro sinóptico de los diferentes espacios narrativos - Clasifican los diferentes espacios narrativos en el fragmento de la novela “ <i>Matalché</i> ” de Enrique López Albújar.

IV. DESARROLLO DE LA SESIÓN

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO <i>10 minutos</i>	<ul style="list-style-type: none">- Observan un organizador visual sobre los diferentes tipos de escenarios de un texto narrativo, pegado en un papelote en la pizarra.- Comentan sobre lo observado- Responden las siguientes interrogantes. ¿cuánto conoces de un escenario narrativo? ¿Qué información nos transmiten lo observado?
DESARROLLO <i>51 minutos</i>	<ul style="list-style-type: none">- Opinan libremente- Reciben la explicación por parte del docente.- Reciben material impreso conteniendo el fragmento de la novela “<i>Matalché</i>” de Enrique López Albújar.- Leen en voz alta el fragmento de la novela “<i>Matalché</i>” de Enrique López Albújar.- Conocen el contexto histórico cultural de la novela “<i>Matalché</i>” de Enrique López Albújar.- Deducen la intención comunicativa del autor

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocen los distintos espacios donde suceden los hechos narrativos del fragmento leído. - componentes textuales, tales como: temas, tópicos. - Definen a la semiótica. - Reciben la sistematización por parte del docente.
CIERRE <i>33 Minutos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboran un comentario escrito en el cual se plasmen las conclusiones del tema. - El trabajo es monitoreado y revisado por el docente.

V. EVALUACIÓN

COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO
Comprende textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce uno de los elementos de la semiótica: el espacio - Reconoce los distintos escenarios que giran en torno al fragmento de la novela “<i>Matalché</i>” de Enrique López Albújar. 	Ficha de trabajo Registros de evaluación
Producción de textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora un cuadro sinóptico de los diferentes espacios narrativos - Clasifican los diferentes espacios narrativos en el fragmento de la novela “<i>Matalché</i>” de Enrique López Albújar. 	

VI. BIBLIOGRAFÍA

a. Para el docente

- QUEZADA, O. (1991). *Semiótica generativa. Bases teóricas*. Lima: Universidad de Lima.
- GREIMAS, A. (1971). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- BLANCO, D. & BUENO, R. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima: Universidad de Lima.

b. Para el alumno

- BARRENECHEA, G. (1995) “Literatura 5^a Año”
- MINEDU. *Comunicación*. (2005) 5^o año

FRAGMENTO DE LA OBRA LITERARIA “MATALACHE”

ENRIQUE LOPEZ ALBUJAR

Don Baltazar Rejón de Meneses visita a su amigo don Juan Francisco Ríos de Zúñiga, con la única intención de pedirle que el llamado Matalaché embarace a su esposa Rita. El favor escandaliza un tanto a don Juan Francisco, pero finalmente acepta que Rita pase un tiempo en compañía de José Manuel en el empreñadero, por ser esta la costumbre de la época. Aunque después no permite que vuelva a ocurrir. Además, en la conversación de ambos hacendados se hace referencia a las relaciones entre amos y esclavas, y que su práctica genera cruces raciales y deshonra familiar. Matalaché José Manuel, cumple la función de reproductor para su dueño; él es un esclavo diferente a los demás, era capataz de la hacienda, no era ignorante, poseía cualidades de gente decente.

La Tina es una hacienda que posee dos zonas bien definidas: al norte, la sección dedicada a los cueros con una tenería, una ramada, corrales y un molino; al sur, la fábrica de producción de jabón con sus enormes tinas y hornos. Eran lugares de reclusión y asilamiento, y verdaderos centros de exilio y el amo interesado en sacar de la “máquina humana” el mayor rendimiento posible. El capataz siempre estaba detrás de los esclavos exigiéndoles, inhumano con su correa, y al igual que los empleados trabajando once horas, alimentados con una dieta insana.

La hija de don Juan Francisco, quien acababa de llegar a Piura enviada por sus familiares de Lima, pronto tienes interés de conocer la hacienda. Su guía será el capataz José Manuel. El paseo se convierte en una experiencia poco agradable para la joven, ya que tiene que apreciar el penoso trabajo en la curtiduría y en la jabonería. María Luz, una joven muy hermosa que los hombres deseaban, rechazaba los prejuicios raciales y las normas sociales con las cuales fue educada. Desde entonces María Luz es muy condescendiente y antes de utilizar el término “esclavo” prefiere llamarlo por su nombre. Cuando José Manuel se compromete a trabajar en el oratorio y hacer unas zapatillas para ella, entonces María Luz opta por tutearle, y le trata de mostrar aprecio y no ofensa. Desde ese momento se sienten atraídos.

Después ocurren muchos hechos como la competencia entre José Manuel y Nicanor, a duelo con la guitarra y canto, el cual ganó José Manuel. Él se sentía seguro de

poder ganara porque tenía el amor de María Luz, se habían confesado el uno al otro su amor, la relación ya estaba consumida en el acto sexual. Ella angustiada por el desenlace de la competencia, reza pidiendo por ese hombre bueno e infeliz, con cuya libertad jugaban los hombres como el viento con las hojas.

Tan pronto como María Luz descubre que ha quedado embarazada, siente remordimiento. Su relación con José Manuel ya no es como antes, se ha deteriorado. Siente su reputación enlodada y el apruebo de las personas, sabiendo sus pensamientos, la perturban, prefiere la muerte y no el aborto, el cual le ofrecen sus esclavas. Otras son sus preocupaciones como el nombre de la familia, la sociedad y todo aquello que no cree poder afrontar. Para don Juan Francisco la noticia de esta relación, y peor aún el embarazo de su hija, es devastadora, Martina le revela la verdad.

Vemos después la transformación de don Juan Francisco, atraviesa un proceso de deshumanización en que sale a reducir la idea de superioridad racial y de pureza étnica. Ante los ojos del hacendado, José Manuel deja de ser un fiel capataz para convertirse en un objeto, está al mismo nivel de los otros esclavos. El patrón ordena, entonces, arrojar al esclavo a una tina hirviendo de jabón, no sin antes, José Manuel alega por última vez hacia Juan Francisco: “el esclavo es usted don Juan, que se deja arrastrar por la soberbia, como el demonio, así son todos los blancos.” Don Juan hartado de todo y lleno de ira, ordena lo arrojen. José Manuel le dice: “Usted va hacer jabón conmigo, que le sirva para lavarse la mancha que le va a caer y para que la niña María Luz lave a ese hijo que le dejo, que seguramente será más generoso y noble que usted, como que tiene sangre de Sojo.” Dicho eso, lo arroja a la tina y se oye un grito estridente que puso el alma de los esclavos con una loca sensación de pavor.

FICHA DE TRABAJO

Apellidos y Nombres:.....**Nota:**.....

Grado:..... **Nivel:**..... **Fecha:**.....

I.E......

1. Defina brevemente en qué consiste el espacio psicológico. 2.5ptos.

2. ¿Con qué está relacionado el espacio en un texto narrativo? 2.5ptos

3. Identifique los siguientes tipos de escenario en fragmento en el fragmento “*Matalaché*”. 6ptos

Tipos de escenarios	Espacios
FÍSICO	
PSICOLÓGICO	

SOCIAL	
--------	--

4. Elaboran un organizador gráfico a partir del tema estudiado. 4ptos

5. Elaboran un comentario escrito en el cual se plasmen las conclusiones del tema.
5ptos

ANEXO 06: SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 05

I. DATOS INFORMATIVOS

I.1. Institución Educativa	:	“Mons. Juan Tomis Stack”
I.2. Área	:	Comunicación
I.3. Grado	:	Quinto
I.4. Nivel	:	Secundaria
I.5. Turno	:	Tarde
I.6. N° de Horas	:	02 horas
I.7. Docente	:	Deluides Hernández Padilla

II. TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

Conociendo los elementos de la semiótica: el tiempo

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

SABER	- Conoce los elementos de la semiótica: el tiempo
SER	- Reconocen las secuencias, de tiempo en el fragmento “ <i>El Retrato de Dorian Gray</i> ” de Oscar Wilde. • Identifica los tiempos narrativos en el fragmento de la novela “ <i>el retrato de Dorian Gray</i> ” de Oscar Wilde.
HACER	- Elabora un análisis del orden cronológico de los hechos que suceden en el fragmento de la novela “ <i>el retrato de Dorian Gray</i> ” de Oscar Wilde.

IV. DESARROLLO DE LA SESIÓN

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO <i>10 minutos</i>	<ul style="list-style-type: none">- Observan una imagen sobre el “Retrato de Dorian Gray”- Comentan sobre lo observado- Responden las siguientes interrogantes. ¿Qué elementos puedes describir en la imagen? ¿Qué información nos transmite la imagen? ¿Podemos considerar a la imagen mostrada como un texto?- Opinan libremente
DESARROLLO <i>52 minutos</i>	<ul style="list-style-type: none">- Reciben la explicación por parte del docente, sobre la instancia del discurso narrativo.- Identifican los tipos de tiempos: interno y externo y los relacionan con los personajes y costumbres que se encuentran en el fragmento “<i>El retrato de Dorian Gray</i>”- Identifican el contexto histórico cultural en el fragmento de la novela “<i>El retrato de Dorian Gray</i>”- Deducen la intención comunicativa del autor

	- Reciben la sistematización por parte del docente.
CIERRE 34 Minutos	- Elaboran un comentario escrito en el cual se plasmen las conclusiones del tema. - El trabajo es monitoreado y revisado por el docente.

V. EVALUACIÓN

COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO
Comprende textos escritos.	- Conoce los elementos de la semiótica: el tiempo - Reconocen las secuencias, de tiempo en el fragmento “ <i>El Retrato de Dorian Gray</i> ” de Oscar Wilde. • Identifica los tiempos narrativos en el fragmento de la novela “ <i>el retrato de Dorian Gray</i> ” de Oscar Wilde.	Ficha de trabajo Registros de evaluación
Producción de textos escritos	• Elabora un análisis del orden cronológico de los hechos que suceden en el fragmento de la novela “ <i>el retrato de Dorian Gray</i> ” de Oscar Wilde.	

VI. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Para el docente

QUEZADA, O. (1991). *Semiótica generativa. Bases teóricas*. Lima: Universidad de Lima.

GREIMAS, A. (1971). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.

BLANCO, D. & BUENO, R. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima: Universidad de Lima.

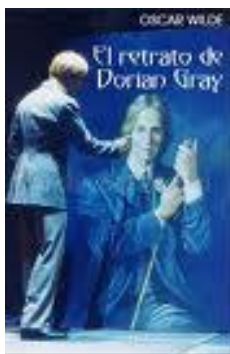
6.2. Para el alumno

BARRENECHEA, G. (1995) “Literatura 5ª Año”

MINEDU. *Comunicación*. (2005) 5º año

FRAGMENTO DE LA OBRA “EL RETRATO DE DORIAN GRAY”

OSCAR WILDE



Todo comienza cuando LORD HENRY visita a su amigo, un pintor, llamado BASILIO HALLWARD y este le muestra un retrato de un joven de extraordinaria belleza llamado DORIAN GRAY, este conoce a Henry un señor de edad y de experiencia que platica con él hablándole de sus teorías de la vida (la belleza, el placer, las mujeres, el matrimonio, etc.), después de esta conversación Dorian ve la vida de diferente modo e incluso idea que el retrato es el que debiese envejecer y no él, pasa el tiempo, Lord Henry y Dorian se hacen amigos. Después de algún tiempo Dorian conoce a SIBILA VANE una joven hermosa que se enamora de él y él de ella, bueno en realidad no se enamora simplemente se obsesiona con ella, pero una noche Dorian decide invitar a Henry y a Basilio a verla trabajar (en el teatro como actriz), esta actúa tan mal que Dorian le dice que ya no le ama, que ha perdido su encanto, después de que él se retira ella se suicida. Esa misma noche Dorian regresa a su casa y ve el retrato transformado con un gesto de crueldad en la boca, él se pregunta que si había sido posible que su deseo se halla hecho realidad (que el retrato envejeciera y no él), al día siguiente él se entera en la noche de la muerte de Sibila y no siente dolor por lo ocurrido. Después decide guardar el retrato en un lugar donde nadie lo puede ver más que él.

Pasan los años y Dorian no envejece, pero el retrato sí. Una noche se encuentra con Basilio en la calle y le invita a su casa, le dice que su alma no sólo la puede ver Dios, ahí le muestra el retrato transformado grotescamente, Basilio no lo puede creer y le reclama a Dorian, éste mata a Basilio sin ningún remordimiento ni dolor alguno.

Dorian se siente atosigado ya que el hermano de Sibila Vane lo persigue (JAIME VANE), porque juro venganza si Dorian le hacía daño a su hermana, Jaime encuentra a Dorian y le quiere acecinar, pero se confunde ya que es muy joven para haber sido amante de su hermana, pero muere a causa de un disparo del hermano de la duquesa.

Regresan a Londres, Henry y Dorian. Un día Dorian regresaba a su casa y oía hablar de él mismo y le causaba placer llamar la atención y recordar su “juventud rosada” como alguna vez le dijo Henry, pero a la vez razonaba que la juventud le había destruido la vida.

Regresaba a su casa muy tranquilo mientras escuchaba que hablaban de él, sentía placer que la gente hablase de este, llega y va a la biblioteca, empieza a reflexionar de lo que últimamente le había platicado Lord Henry acerca de su “juventud rosada”, comienza a

reprochar lo feliz-lo infeliz que esto le había traído como consecuencia, recordaba todo lo malo que había cometido en su vida, sus pecados, y placeres con que cargó hasta ese momento, pues la juventud le había destruido, lo único que quería era comenzar de nuevo sin maldad alguna en su vida, pero para esto necesitaba borrar todo lo del pasado y eso implicaba destruir el retrato que era único testigo de todas sus blasfemias, observo el cuchillo con el que había matado a Basilio, decide destrozar el cuadro pero lo que logra es destruirse a sí mismo ya que era el mismo reflejado en un retrato, después de este acto atroz los sirvientes encuentran el retrato como siempre vieron a su amo joven, bello en plena adolescencia, y un hombre tirado vestido de etiqueta, viejo y arrugado, incluso lo pudieron reconocer.

ANEXO 07: SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 06

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1. Institución Educativa	:	“Mons. Juan Tomis Stack”
1.2. Área	:	Comunicación
1.3. Grado	:	Quinto
1.4. Nivel	:	Secundaria
1.5. Turno	:	Tarde
1.6. N° de Horas	:	02 horas
1.7. Docente	:	Deluides Hernández Padilla

II. TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

Conociendo los elementos de la semiótica: la voz narrativa

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

SABER	- Conociendo los elementos de la semiótica: la voz narrativa.
SER	<ul style="list-style-type: none">• Diferencia las clases de voz narrativa desde el punto de vista gramatical en el fragmento de la novela “<i>Aves sin nido</i>” de Clorinda Matto de Turner.• Reconoce los tipos de narrador en el fragmento de la novela “<i>Aves sin nido</i>” de Clorinda Matto de Turner.
HACER	- Elabora un organizador visual sobre la voz narrativa.

IV. DESARROLLO DE LA SESIÓN

MOMENTOS	SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO <i>10 minutos</i>	<ul style="list-style-type: none">- Reciben material impreso en el fragmento de la novela “<i>Aves sin nido</i>” de Clorinda Matto de Turner.• Leen en voz alta el fragmento de la novela “<i>Aves sin nido</i>” de Clorinda Matto de Turner.• ¿?
DESARROLLO <i>53 minutos</i>	<ul style="list-style-type: none">- Releen fragmento del texto narrativo antes entregado- Comentan sobre lo leído.- Responden las siguientes interrogantes. ¿Algún personaje tiene que ver con la situación narrativa del cuento? ¿Sientes que alguien nos narra la historia? ¿Qué tipo de personaje será?- Opinan libremente- ¿cuánto conocen de la voz narrativa?- Identifican la voz del narrador en el fragmento de la novela “<i>Aves sin nido</i>”

	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencian la voz del narrador que relata los hechos protagonista y la voz del narrador testigo en el fragmento de la novela “<i>Aves sin nido</i>”. - Diferencian las clases de voz narrativa desde el punto de vista de la gramática: en primera persona (la historia se cuenta desde la perspectiva de un “yo”), en segunda persona (apela a un “tú”) o en tercera persona (“él”). - Escuchan la explicación por parte del docente. - Deducen la intensión comunicativa del autor
CIERRE 35 Minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboran un comentario escrito en el cual se plasmen las conclusiones del tema. - Escriben las funciones del narrador en el cuento. “de la novela “<i>Aves sin nido</i>”” - El trabajo es monitoreado y revisado por el docente.

V. EVALUACIÓN

COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO
Comprende textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencia las clases de voz narrativa desde el punto de vista gramatical en el fragmento de la novela “<i>Aves sin nido</i>” de Clorinda Matto de Turner. - Reconoce los tipos de narrador en el fragmento de la novela “<i>Aves sin nido</i>” de Clorinda Matto de Turner. 	Ficha de trabajo de Registros de evaluación
Producción de textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora un organizador visual sobre la voz narrativa. 	

VI. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Para el docente

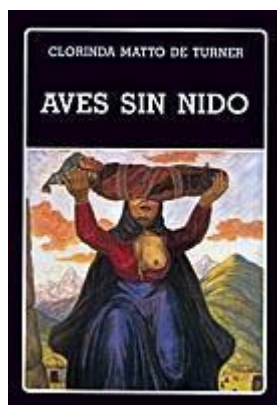
- QUEZADA, O. (1991). *Semiótica generativa. Bases teóricas*. Lima: Universidad de Lima.
- GREIMAS, A. (1971). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- BLANCO, D. & BUENO, R. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima: Universidad de Lima.

6.2. Para el alumno

- BARRENECHEA, G. (1995) “Literatura 5^a Año”
- MINEDU. *Comunicación*. (2005) 5^o año

FRAGMENTO DE LA OBRA “AVES SIN NIDO”

CLORINDA MATTO DE TURNER



Don Fernando Marín, minero, y su esposa Lucia se identifican plenamente con el sufrimiento de los indios de Killac; cooperan con el dinero al Indio Juan Yupanqui para protegerlo de los cobros injustos a que lo sometían el cura pascual, el gobernador Sebastián Pancorbo y los vecinos blancos. Las acciones que cometen los abusivos explotadores de Killac son extremadamente inhumanas, como por ejemplo el rapto de la pequeña hija de Juan Yupanqui que el cobrador de impuestos hace con la complicidad de las autoridades, para luego venderla en Arequipa. La ayuda que brinda don Fernando Marín salva a la hija de Juan Yupanqui. La solidaridad de la familia Marín con los indios humillados y maltratados simboliza la medición de un elemento externo y civilizador, ajeno a la estructura interna de la sociedad lugareña, que rompe el equilibrio tradicional de la explotación del indio. Los explotadores e sienten amenazados de afuera, por gente que no reconocen el equilibrio de la explotación, y por ello deciden suprimir la amenaza de manera violenta, recurso tradicionalmente efectivo para controlar la rebelión del indio. Organizan una asonada popular contra los forasteros para asesinarlos; los esposos Marín escapan a tiempo del atentado gracias a otra intervención providencial, en cierto modo otra vez ajena al lugar; se trata de Manuel, un joven estudiante de jurisprudencia, que con el exilio de su madre Petronila, se hace presente en la casa de los Marín para salvarlos. Manuel es hijastro del gobernador y este hecho crea disensión en el campo enemigo del indio; un elemento ideólogo interesante es que la salvación del indio en la novela indigenista tiene como punto de partida el cambio de la conciencia en algunas personas del grupo explotador, gracias a la intervención de un factor civilizador; de esta manera de plantear el problema comienza con “aves sin nido”. Antes de morir, Marcela Yupanqui confiesa un secreto a Lucia Marín, que será revelado al final de la novela, después de haber servido como ingrediente para crear un desenlace melodramático. Las niñas Yupanqui, que se habían quedado huérfanas son adoptadas por los Marín. Margarita Yupanqui en manos de la novelista es apenas un recurso para insertar en la novela la trama romántica; sin ella el paso de la narración descansaría sobre la denuncia indigenista: Manuel se enamora subidamente de Margarita, como complemento de su figura como héroe salvador de los Marín. Las preocupaciones

de Clorinda Matto de Turner exigen el castigo de los personajes culpables, así la intención moralizante de la novela romántica se hace evidente.

El cura personaje licencioso y uno de los instigadores de la asonada contra los Marín, rápidamente enferma y muere. Los otros complotados corren el peligro de ser enjuiciados por crimen; parecería que los mecanismos de la justicia, que no está del todo ausente, se movía para castigar a los culpables; pero nuevamente son burlados por las autoridades (el gobernados Sebastián y el juez de paz) encargados de hacerlos funcionar. Los culpables en Killac, atentados por el nuevo subprefecto, le echan la culpa de la asonada a otro indio, el campanero champú, que no tiene nada que hacer en el asunto, pero, por ser indio era la víctima natural e inevitable dentro del sistema de explotación.

El indio champú va a la cárcel, se apropian de su ganado, su mujer martinac acude donde los Marín para pedir ayuda; se repite el patrón de la salvación providencial. Los Marín cansados de vivir en un medio tan injusto y temeroso de otras represalias, resuelven marcharse a Lima. Los Marín antes de la partida, dan un banquete a las personas más importantes que eran los más culpables, para con loable propósito cristiano logra persuadirles de que cambien sus costumbres ancestrales en nombre de la moral. Las cosas terminan como terminan con la llegada a Killac de una orden judicial de encarcelamiento para los culpables del crimen. Manuel, entonado del gobernador, gestiona y logra la libertad del indio champú y también la de su padrastro; así quedan libres tanto el culpable como el inocente. Ya en Lima se hospedan en el hotel Imperial. Poco después llega Manuel y les relata la situación de Killac. Esa misma noche Manuel pide la mano de Margarita a Fernando y Lucia, además le revela que su verdadero padre es el obispo Claro, Lucia al oír esto se aterra y llora ya que sabía quién era el verdadero padre de Margarita. Entonces entendieron que Manuel y Margarita son hermanos, Margarita cae en brazos de Lucia, cuyos sollozos acompañaban el doler de aquellas tiernas aves sin nido.