

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

**FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS
Y DE LA COMUNICACIÓN**

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA

LA LECTURA DE POEMAS DE FEDERICO GARCÍA

LORCA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA

DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

PARA ALUMNOS DEL CENTRO DE ENSEÑANZA

DOMINGOS VIEIRA FILHO EN EL AÑO 2017

Maria Deidla da Silva Moraes

Asunción, Paraguay

2019

MariaDeidla da Silva Moraes

**LA LECTURA DE POEMAS DE FEDERICO GARCÍA
LORCA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
PARA ALUMNOS DEL CENTRO DE ENSEÑANZA
DOMINGOS VIEIRA FILHO EN EL AÑO 2017**

Tesis preparada a la Universidad Autónoma de
Asunción como requisito parcial para la obtención del
título Máster en Lingüística Española.

Orientador: Profesor Dr. Oscar Pintasilgo Solís

Asunción, Paraguay

2019

Secretaria General:

.....

La ficha cartalográfica se imprime en el anverso de la hoja de rostro.

Silva, M. 2018. **La lectura de poemas de Federico García Lorca como estrategia de enseñanza del Español como lengua extranjera para alumnos del Centro de Enseñanza Domingos Vieira Filho en el año 2017** /Maria Deidla da Silva Moraes.
Cantidad de 155 páginas de la tesis.

Nombre del tutor/a: Prof. Dr. Oscar Pintasilgo Solís

Disertación académica en Máster en Lingüística Española– Universidad Autónoma de Asunción, 2019.

Maria Deidla da Silva Moraes

**LA LECTURA DE POEMAS DE FEDERICO GARCÍA
LORCA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
PARA ALUMNOS DEL CENTRO DE ENSEÑANZA
DOMINGOS VIEIRA FILHO EN EL AÑO 2017**

Esta tesis fue evaluada y aprobada en fecha __/__/__ para la
obtención del título de Máster en Lingüística Española
por la Universidad Autónoma de Asunción

Asunción, Paraguay

2019

Para mi mamá, Lêda y mi papá, José Maria,
mayores amores de mi vida, mejores padres
del mundo.

Agradezco, primeramente, a Dios por concederme la oportunidad de hacer el curso de maestría y por toda fuerza que he recibido.

A mis compañeros del curso, y, en especial, a mis amigas Rafaela y Rejane, que estuvieron conmigo en esa larga caminata de estudio, por todo apoyo, compañerismo y amistad.

A todos los profesores del curso de maestría, en especial, a mi tutor, profesor Oscar Pintasilgo, por aceptar hacer el trabajo de tutoría y siempre animarme, apoyando y creyendo siempre en mí.

A la escuela Centro de Enseñanza Domingos Vieira Filho, a los gestores, especialmente, a Raphael Monteiro, por toda ayuda asistida, esencial para la realización de este trabajo ya todos los profesores de la institución que de forma directa o indirecta ayudaron en la conclusión del trabajo.

Y a mi familia, mi fortaleza, en todas las horas, mis hermanos, Deidno y Deivid, por todo incentivo, y en especial, mis padres José Maria y Lêda, por siempre animarme con amor y apoyar mis estudios.

(¡Libros! ¡Libros! Hace aquí una palabra mágica que equivale a decir: “amor, amor”, y que debían los pueblos pedir como piden pan o como anhelan la lluvia para sus sementeras. GARCÍA LORCA, F., año desconocido)

RESUMEN

El presente trabajo intenta conocer los logros y dificultades de los alumnos en aprendizaje del español como lengua extranjera por medio de la lectura de poemas del escritor español Federico García Lorca. Se pregunta de qué forma se evidencian los logros y dificultades del español como lengua extranjera, de los alumnos del Centro de Enseñanza “Domingos Vieira Filho”. El objetivo general de la investigación es analizar los logros y dificultades en la lectura de los poemas de Federico García Lorca en el aprendizaje del español como lengua extranjera de los alumnos. El estudio fue realizado por medio de técnicas de cuestionarios uno anterior y otro posterior a la aplicación de las actividades de lectura e interpretación textual, de dos poemas de Federico García Lorca, *Muerto de amor* y *Burla de Don Pedro a caballo*. Dichos cuestionarios fueron realizados con 32 alumnos de la segunda serie de la enseñanza secundaria, durante cuatro clases de Lengua Española, como lengua extranjera. El diseño de investigación es exploratorio, el alcance es descriptivo e interpretativo. El tipo de investigación empleada fue la mixta, cualitativa y cuantitativa. La técnica de recolección de datos fueron el cuestionario y las actividades de lectura de los poemas realizadas por los alumnos. En ese contexto fue observada la actuación de los alumnos para verificar el conocimiento lexical, la escritura y la comprensión lectora. Todo fue registrado en cuadros, los cuales se completaron con el desempeño de los alumnos. Presentaron buen desempeño en el conocimiento lexical, así como en la comprensión lectora. Desempeño mediano en la producción escrita. Mucha dificultad en el desempeño de conocimiento lírico, sin embargo, presentó sensibilidad a los sentimientos expresados en los poemas. El desempeño de los alumnos mostró que la realización de las actividades fue una tarea desafiante, pero resultó más logros que dificultades, revelando que es una estrategia posible y positiva como estrategia de aprendizaje del español como lengua extranjera.

Palabras clave: poemas, lectura, aprendizaje, logros y dificultades.

RESUMO

O presente trabalho tenta conhecer os bons resultados y as dificuldades dos alunos na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira por meio da leitura de poemas do escritor espanhol Federico García Lorca. Apresenta-se de que forma se evidenciam os acertos y dificuldades do espanhol como língua estrangeira dos alunos do Centro de Ensino “Domingos Vieira Filho”. O objetivo geral da investigação é analisar os acertos e dificuldades na lectura dos poemas de Federico García Lorca na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira dos alunos do Ensino Médio do Centro de Ensino “Domingos Vieira Filho”. O estudo foi realizado por meio de técnicas de pesquisa com uma amostra de 10 alunos. Foram duas entrevistas, uma anterior e outra posterior à aplicação das atividades de leitura e interpretação textual, de dois poemas de Federico García Lorca, *Muerto de amor* e *Burla de Don Pedro a caballo*. Essas foram realizadas com 32 alunos da segunda série do ensino médio, durante quatro aulas de língua espanhola, como língua estrangeira. O desenho de investigação é exploratório, o alcance é descritivo e interpretativo. O tipo de investigação empregada foi mixto qualitativa e quantitativa. A técnica de coleta de dados foi a técnica de atividades de leitura dos poemas pelos alunos. Nesse contexto, foi observada a atuação dos alunos para verificar o conhecimento lexical, a escritura e a compreensão leitora. Tudo foi registrado em quadros, nos quais se preencheu com o desempenho dos alunos. Apresentaram bom desempenho no conhecimento lexical, assim como na compreensão leitora. Desempenho mediano na produção escritura. Muita dificuldade no desempenho de conhecimento lírico, no entanto, apresentou sensibilidade aos sentimentos expressos nos poemas. O desempenho dos alunos mostrou que a realização das atividades foi uma tarefa desafiadora, mas apresentou mais resultados bons do que dificuldades, revelando que é uma estratégia possível e positiva como estratégia de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

Palavras-chave: poemas, leitura, aprendizagem, acertos e dificuldades.

SUMARIO

RESUMEN.....	vii
RESUMO.....	viii
LISTA DE TABLAS	xiv
LISTA DE GRÁFICOS	xv
LISTA DE FIGURAS.....	xvii
INTRODUCCIÓN	1
1. MARCO REFERENCIAL	4
1.1.La enseñanza del Español.....	4
1.1.1. La enseñanza del Español en Brasil	4
1.1.2. La enseñanza del Español como lengua extranjera	7
1.2.Comprensión lectora	8
1.3.La adquisición del conocimiento lexical	13
1.4. La escritura	17
1.5. La lingüística y la enseñanza de lengua extranjera	19
1.6. Conocimiento literario	21
1.6.1. El lúdico en las clases de lengua extranjera	21
1.6.2. Federico García Lorca	23

1.6.3. La poesía en la clase de Español como lengua extranjera	24
2. METODOLOGÍA	28
2.1.El problema y los objetivos de la investigación	28
2.2.Población y muestra	30
2.2.1. Participantes o sujetos	30
2.2.2. Descripción del lugar de estudio	30
2.3. Diseño de investigación.....	31
2.4. Técnica de recoleta de datos	31
2.4.1. Herramientas	32
2.4.2. Procedimiento	32
2.4.3. Adecuación de los métodos a los objetivos de la tesis	33
2.5. Técnica de análisis de datos.....	34
3. RESULTADOS.....	34
3.1. Datos socio demográficos	34
3.2. Logros y dificultades en el conocimiento lexical	35
3.3. Logros y dificultades en la escritura	63
3.4. Nivel de comprensión lectora	66

3.5. Conocimiento lírico	105
CONCLUSIONES	108
RECOMENDACIONES	112
REFERENCIAS.....	114
ANEXOS	117
APÉNDICES	133

LISTA DE TABLAS

TABLA 01: Desempeño de los alumnos en la actividad 1 – poema <i>Muerto de Amor</i> .	133
TABLA 02: Desempeño de los alumnos en la actividad 2 – poema <i>Burla de Don Pedro a caballo</i> .	134
TABLA 03: Encuesta anterior a las actividades.	135
TABLA 04: Encuesta posterior a las actividades	.135

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Significado de las palabras comprendidas en el primer poema	36
GRÁFICO 2- Significado de las palabras comprendidas en el segundo poema.....	36
GRÁFICO 3 - Palabras no conocidas, comprendidas por el contexto.....	37
GRÁFICO 4 - Palabras no conocidas, comprendidas por el contexto.....	37
GRÁFICO 5- Personificaciones, comparaciones y metáforas en el primer poema.....	49
GRÁFICO 6 - Personificaciones, comparaciones y metáforas en el segundo poema.....	49
GRÁFICO 7- Empleo de los adjetivos en el primer momento.....	56
GRÁFICO 8 - Adjetivos empleados en el segundo momento	56
GRÁFICO 9 - Aprender español	67
GRÁFICO 10 - Más difícil en el proceso de aprendizaje del español.....	67
GRÁFICO 11 - Tipo de texto con comprensión más fácil	68
GRÁFICO 12 - Tipo de texto con comprensión más fácil	68
GRÁFICO 13 - Cómo clasifica el nivel de conocimiento en lengua española.....	69
GRÁFICO 14- La lectura, comprensión e interpretación de los poemas.....	69
GRÁFICO 15 - Lo más fácil en la lectura e interpretación de los poemas	70
GRÁFICO 16 - Lo más difícil en la lectura e interpretación de los poema.....	70

GRÁFICO 17 - Tipo de texto le parece más fácil la comprensión	71
GRÁFICO 18 - Nivel de conocimiento de la lengua española tras la lectura e interpretación de los poemas.....	71
GRÁFICO 19 - Identificación de los personajes en el primer poema	72
GRÁFICO 20 - Identificación de los personajes en el segundo poema	72
GRÁFICO 21 - La presencia de diálogos y sus contenidos en el primer poema.....	77
GRÁFICO 22 - La presencia de diálogos y sus contenidos en el segundo poema.....	77
GRÁFICO 23 - Identificación de los temas en el primer poema.....	85
GRÁFICO24 - Identificación de los temas en el segundo poema	85
GRÁFICO 25 - Ideas, sensaciones y sentimiento expreso en el primer poema	86
GRÁFICO 26 - Ideas, sensaciones y sentimiento expreso en el segundo poema.....	92
GRÁFICO 27 - Intención básica del primer poema	98
GRÁFICO 28 - Intención básica del primer poema	98
GRÁFICOS 29 - La rima en el primer poema	106
GRÁFICO 30- La rima en el segundo poema	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Logros y dificultades en el conocimiento lexical	37
Figura 2. Análisis de las respuestas por informante a cerca del empleo de metáforas, comparaciones o personificaciones	50
Figura 3. Análisis de las respuestas por informante a cerca del empleo de adjetivos	57
Figura 4. Comprensión lectora	73
Figura 5. Identificación de diálogos entre los personajes	78
Figura 6. Análisis de las respuestas por alumno – informante	86
Figura 7. Análisis individual, por alumno – informante	92
Figura 8. Análisis individual, por alumno – informante sobre la intención básica del poema.	

INTRODUCCIÓN

Pareciera que la lectura se convierte en un instrumento útil para la reorganización del saber y para la creación de nuevos conocimientos que resulta para la mayoría de los estudiantes un reto. El proceso de lectura ajusta las descripciones del trabajo de los estudiantes y afianza el conocimiento de los profesores para intervenir en las dificultades y aplaudir los logros. Este estudio pretende conocer dichos logros y dificultades de los alumnos en el aprendizaje del español a través de los poemas de Federico García Lorca, escritor español.

Delante de eso, se hace algunas preguntas. Una general: ¿De qué forma se evidencian los logros y dificultades en la lectura de poemas de Federico García Lorca en el aprendizaje del español como lengua extranjera de los alumnos del Centro de Enseñanza “Domingos Vieira Filho”?

Y algunas específicas: ¿Cuáles son los logros y dificultades en cuanto a adquisición del conocimiento lexical durante el proceso de enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera?; ¿Cuáles son los logros y dificultades en la escritura de los alumnos del español como segunda lengua con la lectura de poemas?; ¿Qué nivel de comprensión lectora registran los alumnos por medio de actividades de lectura e interpretación de los poemas?

El trabajo con lectura de poesías de Federico García Lorca, escritor español, como estrategia de enseñanza en las clases de español como lengua extranjera, puede traer contribuciones significativas al proceso de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua para los alumnos de la enseñanza secundaria del Centro de Enseñanza Domingos Vieira Filho.

La lectura de poesía es capaz de desarrollar en el alumno áreas importantes como el carácter emocional, la creación de imágenes, además del aspecto reflexivo, por tratarse de un tipo de texto que trabaja con metáfora, haciendo empleo simbólico de la lengua.

Leer poemas implica trabajo lúdico, estimula la imaginación, lo que provoca la participación activa del alumno, además de la interacción entre los mismos. De ese modo, la clase puede tornarse más interesante, lo que despierta un mayor interés de los alumnos.

Además, la lectura de poemas puede dar subsidios para el desarrollo de las competencias comunicativas (leer, oír, hablar y escribir) en lengua española, imprescindibles, en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Como antecedentes a esta investigación hay algunos trabajos con la temática de la poesía como estrategia didáctica en el aula, como el artículo de Isabel Álvarez, *La poesía en el aula: una propuesta didáctica*, que trata de la amplitud que alcanzan las palabras en el imaginario de los lectores de poesías al decir que "las palabras de un poema pueden quedar en la imaginación del receptor o pueden conectarlo a otros mundos" (p.03). Archanco, Finocchio y Yujnovsky proponen actividades en las aulas con textos poéticos, en las cuales se hace "el reconocimiento y el empleo de recursos expresivos (...) en los textos analizados. (p. 164). Gonzales, en su trabajo, *Propuesta didáctica de un texto poético en aula de ELE*, trata de la importancia de trabajar la poesía en las clases de español como lengua extranjera, en cuanto elemento comunicativo. "El texto poético es un acto de comunicación esencial en el aula de ELE por sus particularidades gramaticales, lexicales, y, sobretodo, y culturales de ese idioma". (p.10)

El objetivo general de la investigación es analizar los logros y dificultades en la lectura de los poemas de Federico García Lorca en el aprendizaje del español como lengua

extranjera, de los alumnos de la Enseñanza Secundaria del Centro de Enseñanza Domingos Vieira Filho.

En los objetivos específicos se busca: determinar logros y dificultades en cuanto a adquisición del conocimiento lexical durante el proceso de enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera; identificar logros y dificultades en la escritura de los alumnos del español como segunda lengua con la lectura de poemas; reconocer el nivel de comprensión lectora por medio de actividades de lectura e interpretación de los poemas e identificar el conocimiento básico de género lírico por parte de los alumnos.

1. MARCO REFERENCIAL

1.1. La enseñanza del Español

1.1.1. La enseñanza del Español en Brasil

La Lengua Española como lengua extranjera, pasa a ser de enseñanza obligatoria, en Brasil, a partir de 2010 gracias a la Ley N° 11.161 de 2005, en todas las escuelas de enseñanza media de la red pública y privada. O sea, los alumnos brasileños, de escuelas públicas, que antes estudiaban solamente el inglés como lengua extranjera moderna pasan a tener la oportunidad de estudiar, también, la Lengua Española.

Pero Fernanda Castelano (Daher, 2005, p.23) afirma, en su artículo *Leyes y lenguas del sitio del español en la escuela brasileña*, que esta no es la primera vez que la lengua surge en la enseñanza oficial en el país. La primera vez fue en 1919 con la aprobación del profesor Antenor Nascentes en el concurso del Colegio Don Pedro, en la ciudad de Rio de Janeiro. Pero, en esa época la enseñanza de la Lengua Española no era obligatoria. Tal obligación sólo ocurrió 1942 con la *Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria*, debido a la *Reforma de Campanema*, que implantó un conjunto de medidas con el objetivo de reestructurar la educación nacional. Sin embargo, la carga horaria de enseñanza de la lengua española era inferior a las demás lenguas modernas como el inglés, el francés o las clásicas como el latín y el griego.

Este cuadro cambia, radicalmente, en 1961 con la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), pues en el texto no hay una sola referencia sobre la enseñanza de ninguna de las lenguas ni las modernas y, tampoco, las clásicas, presentes en el currículo de la *Reforma Capanema*. No obstante, la LDB de 1961 dejaba un camino posible para la enseñanza de lenguas extranjeras, una vez que podrían ser incluidas como obligatorias u

optativas por los CEEs, Consejos Estaduales de Educación. Así mismo el español, comparado al inglés y francés, fue la lengua que tuvo menor poder de adhesión en la estructura curricular del período de 1942 a 1961.

Después de 1961 hubo otras leyes acerca de la estructuración del currículo educacional, y siempre la enseñanza del español aparece con espacio reducido en el ámbito escolar, debido al poco reconocimiento que se tiene sobre la importancia de la enseñanza de la lengua. Fernanda Castelano afirma que:

El reconocimiento de los procesos por los cuales la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos escolar en el Brasil tiene pasado desde la primera LDB, de 1961, nos ayuda a percibir como, de un modo general, esa asignatura aparece, en un cierto imaginario, desvinculada del establecimiento escolar, lo que explica las numerosas tentativas de producir su efectiva separación con relación a las demás asignaturas ofrecidas por las escuelas en sus estructuras curriculares. (Castelano, 2010, p. 23)

Pero, ese escenario sufre cambios positivos al final del siglo XX e inicio del siglo XXI. La enseñanza logra adentrar en ambientes escolares, de forma más consistente, además de cursos de idiomas y hasta en las universidades, llegando a ser tan procurada como el inglés, gracias a factores económicos y culturales.

Francisco Moreno Fernández (2005), en el capítulo de introducción del libro *O ensino do espanhol no Brasil*, organizado por João Sedycias, afirma que en el inicio del siglo XXI el panorama del español en Brasil es muy distinto del siglo anterior, la lengua logra su apogeo. Hay una creciente de cursos de lengua Española, lo que resulta en la necesidad de materiales pedagógicos, escritos e impresos, así como la necesidad de profesores con formación en el área.

Esa progresión de la lengua en Brasil se debe a algunos factores importantes relacionados a aspectos económicos, sociales y culturales del país. El económico, hay la presencia del Mercosur, el mercado común de los países del sur de América, creado en 1991; el surgimiento de grandes empresas españolas en el país y del acercamiento comercial entre Brasil y España. En los aspectos culturales se recoge las semillas plantadas por profesores de español de Brasil, que trabajaron mucho en el proceso de enseñanza, propagando la lengua y la cultura española.

El crecimiento del interés por la lengua española se comprueba por el crecimiento del número de estudiantes que eligen el español como opción de lengua extranjera en los exámenes de admisión en las universidades. Según el autor, en 1998 un gran número de universidades brasileñas ya ofrecían la enseñanza del español, que se convirtió tan procurado cuanto el inglés.

El aumento de la búsqueda del español como segunda lengua, propició el aumento de la necesidad del profesorado, y, consecuentemente, la formación, especialización y cualificación de esos maestros. La formación de los profesores es hecha, primeramente y prioritariamente, por las universidades públicas y particulares brasileñas. Según Moreno (2005), en 2005, 24 universidades públicas ofrecían cursos de postgrados en Letras o Lingüística, pero en la época solamente las universidades de Rio de Janeiro y São Paulo, ofrecían cursos de Postgrados en Lengua Española y Literaturas Española e Hispanoamericana.

La formación del profesorado brasileño para la enseñanza de español como lengua extranjera cuenta con la ayuda de la Consejería de educación y Ciencia de la Embajada española. La institución ofrece curso de perfeccionamiento, no universitario, a los profesores. El autor llama la atención para el hecho de que hay muchos maestros que buscan hacer postgrados en España.

1.1.2. La enseñanza del Español como lengua extranjera

Keith Johnson, autor inglés, en su libro *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*, destaca la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras en el contexto actual mundial. Vivimos en un mundo globalizado donde el cambio de informaciones ocurre en un espacio muy corto de tiempo, lo que torna el mundo cada vez más pequeño, donde las personas están cada vez más cerca de la cultura del otro. Y no se puede olvidar que lengua es cultura, cuando nos acercamos a la cultura del otro conocemos su lengua y al revés. El autor afirma que:

Desde mediados del siglo pasado, paralelamente a las nuevas corrientes lingüísticas y al nacimiento y al de nuevas ramas de esta disciplina (lingüística aplicada, pragmática...) ha habido gran interés por estudiar los mecanismos y estrategias que entran en juego en la adquisición del lenguaje para aplicarlos a la adquisición de una segunda lengua. (Johnson, 2008, p. 523)

Conocer el funcionamiento de las estructuras lingüísticas, de forma profundizada, de la lengua materna, es crucial para poder comprender como se pasa en la segunda lengua, especialmente en caso del español, lengua latina al lado del portugués.

Carles Monereo (2010), en su libro *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* destaca la relación entre el aprendizaje de una lengua extranjera y el aspecto cultural. Son dos cosas que no están aisladas. Él configura como competencia cultural que cambia para capacidad intercultural. Aprender una nueva lengua implica entrar en contacto con una nueva cultura, a veces completamente distinta de la del aprendiz.

Es posible percibir la concordancia de los autores al que se refiere a la importancia del estudio de lenguas extranjeras. Generalmente, el contacto con la lengua extranjera, de forma sistematizada se pasa en la escuela. Por ello el aprendizaje no ocurre de forma aislada. Conocer, estudiar una segunda lengua no implica solamente el estudio de aspectos lingüísticos, implica acercarse de aspectos culturales, lo que resulta en una amplificación del conocimiento de mundo.

En el caso de la enseñanza del español como segunda lengua en Brasil, Arturo Salinas, en el capítulo 4, Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma?, de la obra *O ensino do espanhol no Brasil*, organizado por Sedycias, señala las ventajas y desventajas para el estudiante brasileño al estudiar español.

Para el autor, debería haber características más específicas en la enseñanza del español para brasileños que atentasen para la gran proximidad que hay entre las dos lenguas. Si por un lado, esta cercanía configura un considerable confort para el estudiante, que consigue comprender mucho de la oralidad y de la escritura en español, por otro, la cercanía también resulta en una mezcla de los dos idiomas, en muchos casos, el llamado *portuñol*.

Otro aspecto que acaba por dificultar el proceso de aprendizaje es en el campo de léxico. Hay muchas palabras que poseen cercanía en la escritura, pero el significado completamente distinto en español. La falta de conocimiento del léxico, y de esas diferencias lleva a producción de discursos cargados de errores y un desarrollo lleno de dificultades en el proceso de aprendizaje.

1.2. Comprensión lectora

Vivimos en la era digital, una época en que las tecnologías, de alguna manera, son más atractivas que los libros para la gran mayoría de los jóvenes. Los libros disputan espacio con los móviles, cada vez más modernos, donde las informaciones llegan

rápidamente. En este contexto, ¿cómo se queda el desarrollo de la lectura? Para Mendoza (2003), las tecnologías, principalmente, el internet influye en todos los campos de nuestra vida, y no es diferente con la lectoescritura. No se escribe o recibe cartas, los mensajes de textos cortas, llenos de abreviaciones se consolidaron en el mundo digital. Es cada vez más raro mirar alguien leyendo libros.

Entretanto, para Mendoza (2003), no es posible que la escritura perca su espacio para las tecnologías, sino que una ayude a la otra. "No es cierto que la escritura esté perdiendo importancia, sino que está cambiando porque los textos académicos y sociales suplantán a los de carácter familiar y debe evolucionar al ritmo que marca la sociedad, incorporando las nuevas tecnologías". (Mendoza, 2003, p. 221). Así, pues las tecnologías pueden, en cierta medida, ayudar en el proceso de desarrollo de la competencia lectoescritura, si empleada de forma correcta por parte del profesor en el aula.

Es importante estimular en los niños desde temprano el interés y el gusto por la lectura. Tarea que es dividida por los padres y los maestros. La lectura ejerce un papel importante para las demás actividades escolares, como afirma Mendoza (2003, p. 221). Si un niño no ha desarrollado su competencia lectora no es capaz de desarrollar sus conocimientos en las otras asignaturas, así como las más diversas tareas.

Sin embargo, no se debe olvidar que al desarrollar la competencia lectora, en los niños, es fundamental desarrollar al mismo tiempo el gusto por la literatura, además de "la capacidad crítica ante cualquier texto literario o no". (Mendoza, 2003, p.221). Leer va muy más allá de decodificar signos lingüísticos impresos en el papel. Leer es hacer un puente entre lo que dije los textos y todo lo apartado de conocimientos, experiencias del lector. Mendoza muestra claramente como se da el proceso de lectura, comprensión e interpretación de un texto:

La lectura, pues, no es un acto de decodificación de las combinaciones de letras, palabras o enunciados que presenta un texto, sino un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto. Saber leer es saber avanzar a la par que el texto e integrar nuestras aportaciones (saberes, vivencias, sentimientos, expectativas...) para establecer inferencias de comprensión, y, finalmente, elaborar su comprensión. (Mendoza, 2003, p. 228).

De esa forma, leer no configura una tarea sencilla, para que la lectura sea efectuada es necesario la activación de una serie de elementos importantes. Conocimientos previos en el campo lexical, gramatical que deben ser reconocidos en el acto de la lectura. Mendoza (2003) llama eso de microproceso, el macroproceso sería integrar esos (re)conocimientos para que se construya el significado del texto leído. Además, hay los conocimientos de mundo del lector, y son esos que contribuyen para la interpretación del texto, una vez que la recepción del texto es algo individual y su interpretación es formulada según las experiencias del lector.

Del mismo concepto comparte Josefina Prado en la obra *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, al afirmar que el acto de leer no configura una simple "descodificación de signos gráficos, sino un proceso de interacción entre el lector y el texto para construir una interpretación del mensaje escrito". (2004, p.192). Y esa construcción se da a partir de las informaciones del texto y de los conocimientos del lector.

Para Prado, aprender a leer configura desarrollar una serie de habilidades como, tener el dominio "del código gráfico que permite codificar por medio de la escritura y descodificar a través de la lectura". (Prado, 2004, 193); establecer la comunicación con los demás hablantes por medio de un código gráfico; comprender un texto a partir de un punto de vista crítico y ser un lector activo.

Umberto Eco (1992), en su libro *Obra Abierta*, afirma que la interpretación de determinado contenido depende del contexto socio-histórico-cultural de cada persona que recibe la obra, "cada usuario tiene una concreta situación existencial, una sensibilidad particularmente condicionada determinada cultura, gustos, propensiones, prejuicios personales, de modo que la comprensión de la forma originaria se lleva a cabo según determinada perspectiva individual". (Eco, 1992, p. 33).

Como tarea compleja, la lectura exige esfuerzo y dedicación por parte del lector para que se logre la comprensión e interpretación del texto, lo que configura una "pelea" con los recursos tecnológicos como móviles, computadoras y televisores, una vez que para estos no hay necesidad de esfuerzo. A los profesores, les queda la tarea de elaborar, desarrollar y aplicar actividades adecuadas, que sean atractivas e interesantes para el estudiante. El maestro tiene papel importante como mediador en el proceso de interacción entre texto y lector.

Y por todo hablado sobre interacción entre texto y lector, es fundamental que al elaborar las actividades de lectura e interpretación textual, es fundamental que los maestros consideren los conocimientos previos de los alumnos lectores, así como los contextos cultural, social y económico en los cuales estén inseridos. Es a través de sus experiencias que el alumno será capaz de construir el sentido del texto leído.

En lo que se refiere a la comprensión lectora de textos literarios, Mendonza defiende la lectura literaria como elemento transformador del sujeto, el texto no concede importancia y valor no solo para el autor, sino también para el lector, la importancia no es de lo que esté escrito, pero el efecto que provoca en el lector, como se queda el lector después de leer:

(...) la conducta de las personas que han decidido participar en experiencia estética: no solamente el escritor, tras el acto de su escritura, se transforma como sujeto, también el lector, tras el acto de lectura, sufre necesariamente una

transformación, se sumerge en un viaje o en una aventura que impide mantener cualquier estado de pasividad enunciativa. (Mendonza, 2003, p. 297).

El papel de mediación del profesor en la lectura literaria también es fundamental para la transformación del sujeto, visto que es él quien orienta, direcciona y establece estrategias de lectura que hacen parte del proceso de comprensión que resultará en la transformación del lector.

En lo que se refiere a las prácticas didácticas y metodológicas, la lectura literaria se sobrepone a la no literaria, una vez que en la literaria el lector es "libre" para la construcción de sentido, es una llave importante, participa activamente del texto. Mientras que en la lectura no literaria no se pasa el mismo. "Sencillamente porque esas virtualidades del discurso literario incitan a la construcción de sentidos, lo que constituye el requisito para que el lector se instale más fácilmente en el interior del texto como productor de significación". (Mendonza, 2003, p. 300).

El mismo autor defiende la necesidad de la lectura literaria en el contexto donde los medios mediáticos imponen sus valores. Los medios de comunicación tecnológicos además de su carácter informativo de rápida velocidad son seductores en lo que se refiere a los padrones culturales impuestos, fácilmente consumidos por niños y jóvenes, lo que lleva al cabo un proceso de alienación:

Mediante unas estrategias comunicativas peculiares, milimétricamente tejidas en textos audiovisuales, transmiten a las audiencias (...) una determinada visión del mundo, un estilo de vida, si se refiere, y, en el peor de los casos, una idolatría hacia el mundo indiscriminado de signos, de enunciados, de discursos, de la misma manera a como se consumen los productos comerciales, puesto que las mercancías, a fin de venderse con mayor facilidad, se han convertido previamente ellas mismas en signos portadores de significación. (Mendonza, 2003, p. 303).

Durante el trabajo pedagógico de intervención didáctica el profesor hace mucho más que proponer una actividad lúdica y placentera cuando emplea textos literarios. Para Mendonza (2003), el profesor posibilita que sus alumnos sean los dueños de los enunciados, sean como enunciadores del discurso. Cabe a él, plantear algunos objetivos: "describir de manera crítica el Lector Modelo Literario, autónomo y creador él mismo de significados". (Mendonza, 2003, p. 304).

Hay divergencias entre los lingüistas en cuanto al proceso de comprensión literaria. La noción de comprensión literaria surgió con los estudios generativistas en los años 60. La divergencia reside entre generativistas y chomiskianos. Para los primeros, la competencia literaria es algo inherente al sujeto, es universal, innata; mientras que para los segundos está relacionada con la competencia lingüística.

El trabajo pedagógico de intervención del profesor es fundamental para la formación del lector competente. Las estrategias pedagógicas deben permitir que el lector se mueva por el texto, "siguiendo los itinerarios inscritos en las estructuras del tejido textual". (Mendonza, 2003, p. 307). Hasta el punto que él sea capaz reconocerse en el texto, lo que resulta en el encuentro del autor, texto y lector, de forma plena, lo que Mendonza llama de pacto enunciativo. La interpretación textual "no depende, como pretendían ciertas tendencias de la crítica literaria, de las intenciones del autor o de las características formales del texto, sino también de las capacidades cognitivas, de enciclopedia cultural del aprendiz y de sus actitudes estéticos-afectivas". (Mendonza, 2003, p. 308).

1.3. La adquisición del conocimiento lexical

Según D'Intrano (2001), el léxico contiene tres características informativas. La primera es la característica sintáctica del elemento, o sea, expresa a que categoría o subcategoría el léxico pertenece. La segunda característica informativa es sobre la semántica, el significado de determinado vocabulario. Y la tercera se relaciona con las características fonológicas. De esa manera, las dos primeras características informativas tratan de la sintaxis e interpretación semántica, mientras la última trata de reglas y representaciones fonéticas.

El vocabulario de una determinada lengua contiene dos tipos de morfemas: léxicos y gramaticales, mientras los morfemas léxicos también llamados lexemas, se refieren a las raíces de las palabras y constituyen el "vocabulario" de la lengua, o sea, "el conjunto de elementos con un contenido descriptivo que se refiere a objetos, conceptos, acciones, eventos o estado de cosa". (D'Intrano, 2001, p. 364)

Los lexemas constituyen un grupo de naturaleza abierta, o sea, variable que puede aumentar o disminuir con el pasar del tiempo y variaciones de un hablante a otro. Con el tiempo siempre surgen nuevas palabras que entran en el vocabulario (hablado) del español, a través de préstamos, por ejemplo, o salen del vocabulario (hablado) debido al desuso, por ejemplo. La variación entre los hablantes se refiere al hecho de que hay hablantes con el vocabulario más amplio que otros.

El libro *Lengua. Léxico, gramática y texto: un enfoque para su enseñanza*, coordinado por Albano y Giammaetteo (2009) trata de la construcción del conocimiento del léxico, por medio del abordaje de la relación entre pensamiento y lenguaje basándose en los teóricos que más estudiaron sobre el tema como Jean Piaget y Alexander Luria. Según los coordinadores, eso sirve para el planteamiento de estrategias para la adquisición del léxico. Sin embargo, pesar esos teóricos tengan posicionamientos distintos a lo que se refiere al desarrollo del lenguaje, no se puede negar que sus estudios muestran que el avance del pensamiento solo es posible cuando ocurre el desarrollo del lenguaje.

En la introducción de la misma obra son citados otros autores que desarrollaron estudios acerca de la adquisición del vocabulario. Según los coordinadores Jeane Chall, Willian Nagy y Patricia Herman concuerdan que la enseñanza del vocabulario de forma explícita no sea capaz de desarrollar la comprensión lectora de forma integral, dado que el número amplio de palabras abarcadas, no obstante, el aprendizaje instruccional posibilita el aprendizaje de palabras específicas en contextos significativos, estableciendo, aún, lazos con los conocimientos previos.

Los coordinadores afirman que sea como sea, la forma como el léxico ha sido incorporado, todo ítem léxico que se almacena en el cerebro está relacionado con alguna cultura o subcultura. Concluyeron, aún, que el orden que se aprende el significado de una determinada palabra es relevante pues el primer término que es incorporado es el que se fija mejor. La estrategia de enseñanza eficaz sería aquella que lleva al individuo a reconocer explícitamente de los contenidos internalizados para que así pueda haber una ampliación, restricción o modificación de ellos, de acuerdo con los contextos diversos. Destacan, aún, la importancia de los conocimientos previos para la incorporación de vocabularios, visto que esta no puede ocurrir aisladamente, sino en situaciones contextualizadas.

Según los coordinadores, para que los estudiantes incorporen los vocabularios es crucial el esfuerzo de ellos, así como la forma como se da el proceso, que debe posibilitar un aprendizaje sistemático. En ese proceso de adquisición del léxico los aspectos lingüísticos, la perspectiva intralingüística (el léxico en el sistema de la lengua) y la perspectiva extralingüística (el léxico en la situación comunicativa).

Para la adquisición del léxico la perspectiva intralingüística lleva en consideración la necesidad de comprensión de reglas correspondientes a las estructuras fonológicas, morfológicas y semánticas. Sin embargo, no es suficiente comprender solamente el significado del léxico, sino saber el significado que él admite en las distintas situaciones

comunicativas, lo que es viabilizado por la perspectiva extralingüística. Para el aprendizaje de palabras no basta aumentar el número de ítems lexicales, sino ampliar los significados que una palabra puede tener en contextos específicos.

Los coordinadores defienden que el desarrollo de la lectura también influye en el reconocimiento de palabras y al revés también, pues si uno no tiene la destreza lectora, no comprende el contexto, no va a interpretar correctamente las palabras. El conocimiento lexical no se configura aisladamente, para interpretar textos disciplinares y literarios requiere cierto desarrollo lexical, habilidades relativas a la lectura y a la escritura.

Las habilidades relativas a la escritura tenemos la capacidad integradora, vinculación de los significados de los vocablos al sentido global del texto; la destreza disciplinar, reconocer la relación de dependencia entre el texto y el universo a que pertenece y la competencia interactiva, viabiliza que el educando deje de ser un lector pasivo y pase a interactuar con el texto. Además de ser capaz de relacionar los contenidos del texto con los conocimientos previos.

En el nivel de la producción escritura las habilidades que necesitan que sean desarrolladas son la capacidad operativa, que necesita del desarrollo de los llamados procedimientos lingüísticos, relacionados a las palabras operativas; la destreza representacional, establece la vinculación entre el conocimiento extralingüístico y el contexto del texto, y la competencia educacional, posibilita el ajuste del término a la temática y el registro en que se esté escribiendo.

En la misma obra, María Paula Bonorino y Mariana Cuñaro tratan de las relaciones léxicas que existen, sinonimia, antonimia, hiperonimia, polisemia, homonimia y campo léxico, y las conexiones que estas establecen entre las palabras en un texto. El dominio de esas relaciones es importante para la comprensión e interpretación de cualquier tipo de texto, sea él enciclopédico o literario.

1.4. La escritura

Para Cassani (2008), existen tres tipos de escritores, el primero es el escritor competente, es aquel que posee dominio sobre el código escrito, que ya desarrolla procesos eficaces de composición textual. Esos procesos implican conocimientos y estrategias que viabilizan al estudiante la resolución exitosa en contextos de comunicación escrita en que actúa. Por otro lado, el sujeto que no posee dominio de estas estrategias, no domina el código escrito, y, así, difícilmente, es capaz de construir un texto escrito con coherencia y adecuaciones.

Un tipo de escritor es el escritor bloqueado, este mismo ya ha obtenido el código, presenta dificultades al escribir, pues no desarrolló las estrategias apropiadas para emplear los conocimientos que tiene de la lengua escrita en contextos concretos de actuación. Generalmente, este tipo de escritor acostumbra a escribir como habla, acreditan que los textos escritos son textos espontáneos como los orales.

Y el escritor sin código, que al contrario del escritor bloqueado, conoce las estrategias de construcción de un texto, sin embargo no ha adquirido el código. Generalmente, son escritores de bajo nivel socioeconómico, hay casos de escritores deficientes cuyas estrategias fueron compuestas sin la utilización del código, a través de las artes plásticas, por ejemplo.

Cassani (2008) afirma que de acuerdo con los estudios de lingüística textual o de gramática del discurso, cuando uno habla o escribe construye textos y para eso existe la necesidad del dominio de varias habilidades por parte del usuario de la lengua, desde elegir las palabras más adecuadas al contexto a diferenciar las informaciones más importantes de las menos importantes, has relacionar las palabras entre las frases y componer un párrafo.

Además del conocimiento de las reglas fonéticas, morfosintácticas y lexicales, el usuario de la lengua necesita tener conocimiento de las reglas de adecuación, coherencia y cohesión.

La adecuación del código escrito al contexto es utilizada por los escritores competentes que tienen el dominio de las estrategias que determinan que variedad lingüística y qué registro se debe emplear según lo que el contexto exige. La coherencia permite que se elija la información y la organización de la estructura comunicativa que es de conocimiento del escritor competente para la organización del sentido del texto. El escritor competente domina las estrategias de cohesión, o sea, sabe cómo emplear, correctamente, los términos de enlaces y conectores entre las palabras de una frase y entre las frases de un texto, para garantizar su interpretación y comprensión total.

¿Cómo se torna un escritor competente? Ya se sabe que la lectura antecede la escritura. Entonces, para escribir bien, saber cómo emplear las estructuras lingüísticas de forma eficiente es necesaria la práctica de la lectura, pues es por medio de la lectura que el sujeto recibe todo el conocimiento del código lingüístico, que se queda almacenada en el cerebro que será accionada cuando necesario.

Según Cassani (2008), hay estudios que ya comprueban que "las investigaciones demuestran que la comprensión lectora es la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita y que es la actividad didáctica que parece ser más efectiva para adquisición del código". (Cassani, 2008, p.58). La forma de lectura más eficiente es la lectura que es hecha por placer, por interés, sin ansiedad. Se lleva, también en consideración factores motivacionales y afectivos.

El autor llama la atención hacia la importancia del conocimiento gramatical para la adquisición del código escrito, y que los estudios no la atribuyan una importancia secundaria. Pero, saber las reglas gramaticales permite el empleo correcto de estructuras morfosintácticas en el momento de la construcción de un texto.

1.5 La lingüística y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Cots, Armengol, Irún, Arnó y Llurda (2007), en la obra *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*, destacan la importancia de la interacción en el proceso en la lectura en el proceso de aprendizaje cuando afirman que “leer es un proceso de interactivo que comporta la comprensión de un texto mediante la información lingüística y temática presente en el texto y la que aporta el lector”. (Cots et al. 2007, p.97).

Cots et al. (2007), en la misma obra, afirman sobre el proceso de lectura que:

El proceso de lectura proporciona múltiples oportunidades para reflexionar sobre diferentes aspectos gramaticales, sintácticos, temáticos y retóricos. Estos procesos de reflexión pueden servir para comprender mejor el lenguaje como herramienta de comunicación, para aprender más lengua, para mejorar la comprensión lectora, y para ayudar a adquirir y desarrollar más recursos a fin de mejorar el proceso de lectura. (Cots et al., 2007, p. 98).

Se observa que el autor reconoce la importancia de la práctica de lectura para el desarrollo de múltiples aspectos lingüísticos, fundamentales para el eficaz empleo de la lengua en la construcción de textos escritos en contextos que involucran la comunicación en los más diversos tipos de textos, atendiendo a las más diversas necesidades de comunicación entre los interlocutores.

En lo que se refiere al uso de actividades en las clases de lectura, los autores afirman que:

Con respecto a las actividades que se pueden llevar a cabo durante la lectura, hay que decir que es importante que, en primer lugar, se trabaje sobre el contenido y, a continuación, centrar la atención del alumnado en elementos formales concretos. Una de las estrategias más habituales es para focalizar en una forma

gramatical o lexical concreta es la de subrayar las muestras que aparecen en la lectura. Si queremos incorporar aspectos de comprensión, podemos hacerlo mediante un ejercicio de reordenación de oraciones para formar un párrafo completo o un pasaje más claro. (Cots et al. 2007, p. 102).

De esa forma, de acuerdo con el autor, las actividades de lectura tienen que hacer sentido para los educandos. Trabajar actividades de lectura explorando, no solo los aspectos de comprensión del contenido, tema, pero no se puede olvidar de trabajar, también, las estructuras gramaticales y lexicales del texto, para un mejor desarrollo lingüístico del estudiante.

Luis Gonzáles Nieto (2001), en su libro *Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, sobre comprensión lectora afirma que “comprender un texto supone actuar en distintos niveles de procesamiento: reconocer las palabras, construir las proposiciones, integrarlas en secuencias, construir las macroestructuras parciales, la macroestructura general y la superestructura o esquema global”. (2001, p. 280).

Entonces, se comprende que la comprensión textual va mucho más allá de comprender el mensaje que determinado texto transmite, es reconocer composiciones lexicales en su totalidad, es ser capaz de construir otros contextos dentro del texto, es ir allá de lo escrito, pero sin perder las conexiones con el texto leído.

Gonzáles aún trata, en la misma obra, sobre la importancia de los contextos de los textos en la enseñanza de lenguas de como se hace necesario la determinación de los contextos en los procesos de enseñanza, para una adecuada interpretación textual, independiente de la tipología al afirmar que:

Las determinaciones contextuales deben ser objeto de especial atención en la enseñanza con todos tipos de texto, de ellas depende, por ejemplo, la adecuada interpretación de la función del texto, de su carácter serio o irónico, de la unidad

o variedad de registro, incluso del propio esquema. Consecuentemente, la creación o identificación de contextos, siempre que la lectura no tenga una meta instrumental y cumpla una tarea lo ‘sitúe’ *a priori*, es una necesidad pedagógica no solamente en los textos literarios. (González, 2001, p.278).

Comprender, delimitar, identificar el contexto de los textos donde insertarlos es esencial para la comprensión del texto de forma global, como para su interpretación. Cuando uno comprende el contexto del texto es un avance importante para reconocer y comprender, por ejemplo el empleo de las diversas estructuras gramaticales, y, principalmente, lexicales.

1.6 Conocimiento literario

1.6.1 El lúdico en las clases de lengua extranjera.

Asunción Barreras Gómez (2017), en su libro *Los cuentos orales en la enseñanza del Español como lengua extranjera* al tratar del empleo de los cuentos en la enseñanza del español como lengua extranjera, defiende que:

La utilización de un cuento de forma oral hace que los alumnos adquieran modelos de la lengua española y características de la cultura española e hispana. El maestro debe crear las condiciones adecuadas para que tenga lugar la adquisición de la competencia comunicativa de los alumnos utilizando todos los recursos posibles. (Barreras Gómez, 2017, p. 320).

De esa forma, la literatura puede ser una herramienta muy útil en el proceso de enseñanza de la lengua española como lengua extranjera, una vez que posibilita la adquisición, no solo de la lengua, pero también de la cultura hispánica, lo que contribuye para la formación del estudiante, lingüísticamente y culturalmente.

No se puede olvidar el papel del maestro en la contextualización de los materiales y ambiente, para que el aprendizaje ocurra de forma eficaz. Este punto fue señalado, también, por Mariana Furst (2013), en *O lúdico na sala de aula de língua estrangeira um breve olhar para a literatura*. La autora destaca lo que Handeí (2005) defendió sobre la importancia el conocimiento profundizado que el maestro debe tener sobre los materiales empleados y la organización del espacio lúdico, la postura del maestro frente a la situación.

Furst (2013) afirma que, distintamente, de las otras clases, en las clases de lengua extranjera, hay una fuerte presencia de actividades lúdicas. La literatura es uno de los elementos lúdicos más empleados al lado de otros materiales como periódicos, revistas, películas, etc.

La autora destaca la importancia del uso de la literatura como material de gran valor en las clases de lengua extranjera, una vez que se atribuye poco valor al estudio de la literatura en el inicio de la enseñanza básica, consecuentemente, hay el comprometimiento de su comprensión en los estudios académicos, en la universidad, por ejemplo.

Según Cristina Adriana Pacheco en *O Lúdico na aula de Língua Estrangeira: estratégia de motivação e aprendizagem*, el componente lúdico no se restringe solo a los juegos y juguetes, pesar de a lo largo de la historia el término lúdico siempre apareció relacionado a esos componentes. La concepción de lúdico puede ser asociado a todo y cualquier actividad que ofrezca placer, juegos, canciones, películas, imágenes, videos, dramatizaciones e historietas.

La actividad lúdica como actividad que ofrece placer en su realización, inevitablemente, posibilita el trabajo con el emocional de los alumnos, y al trabajar el emocional, resulta en un elemento motivacional, elemento muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Según el autor, esa herramienta motivacional, el lúdico, activa funciones mentales, cognitivas, psicomotores, lingüísticas, afectivas, etc.

Las actividades lúdicas, según Pacheco, posibilitan, también, el desarrollo de las inteligencias múltiples, responsables por el desarrollo de las más distintas habilidades y competencias del individuo.

El empleo de la literatura en las clases de lengua extranjera constituye, en la visión de Pacheco, un instrumento muy importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto por los aspectos lingüísticos, propios de estudio de lenguas, como conocimiento del vocabulario, sea adquisición o modificación, y gramaticales (morfológicos, sintácticos y fonéticos) en cuanto los aspectos extralingüísticos, como la adquisición y ampliación de conocimientos culturales.

1.6.2. Federico García Lorca

Federico García Lorca, poeta y dramaturgo español, nació en Fuentes Vaqueros, región de Granada, España, el 5 de junio de 1898. Su padre, Federico García Rodríguez era agricultor y propietario y su madre, Vicenta Lorca, era maestra nacional excelente. Por ello, pasó toda su infancia estudiando en casa con su madre y un maestro nacional, Antonio Rodríguez Espinosa.

Lorca estudió Letras y Derecho en la Universidad de Granada, donde entró en contacto con jóvenes e intelectuales como Manuel Ángeles Ortiz, Antonio Gallego Burín, Melchor Fernández Almagro, entre otros. Empezó a escribir poesías a los 19 años, un año después su primer libro, *Impresiones y paisajes*, que presenta temas relativos a Andalucía. La música y el folclore regionales influenciaron para *Poemas del hondo* (1921-1922), así como los gitanos a la obra *Romancero Gitano* (1928).

En el mismo año de publicación de su primera obra, se traslada a Madrid donde hace amigos artistas como Luis Buñuel y Salvador Dalí. Cuando concluye el curso de derecho viaja a Estados Unidos y Cuba, época de sus poemas surrealistas expresando su rechazo por los estilos de vida norteamericano.

García Lorca formó parte de la Generación del 27, al lado de importantes artistas vanguardistas de la época, como Buñuel y Dalí, poetas como Rafael Alberti, Jorge Guillén, Gerardo Diego y Luis Cernuda. Este importante grupo representaba una postura animada de expresionismo. El año de 1927 fue el año aniversario número 300 de la muerte de Luis de Góngora. El grupo no tenía como objetivo romper con el pasado, pero hacer una ruptura con el modelo estético vigente en la época. Los artistas vanguardistas buscaban retratar la realidad con una mirada distinta. Pero el grupo de artistas no tenían una mirada unificada, fueron de múltiples puntos de vista, lo que no interfirió en la importancia y reconocimiento artístico de sus representantes.

1.6.3. La poesía en la clase de Español como lengua extranjera.

Rafael Núñez (2001), en su libro *Métrica, música y lectura del poema* destaca la importancia de la lectura de poemas para la interpretación y construcción del sentido, llevando en consideración el aspecto fonético, al afirmar que la poesía vuelve a los orígenes del lenguaje, al sonido pronunciado como agente de significación. “No es solo la cuantificación métrica que entra en juego, también la cualidad de los sonidos mismos, sus combinaciones y repeticiones (...) hasta sus paralelismos sintácticos”. (Núñez, 2001, p.23).

Pamela Archanco, Ana María Finocchio y Carlos Yujnovsky (2013), en el libro *Enseñar Lengua y Literatura*, tratan del empleo de la poesía en las clases y sugieren que es “conveniente conversar con los alumnos sobre sus experiencias como lectores de poesía y

recuperarlas en la clase, como así, también, orientar el reconocimiento y el empleo de recursos expresivos (paralelismo, imagen sensorial, personificación, metáfora) en los textos analizados”. (2013, p. 164).

Aún sobre el empleo de la poesía en el aula Pamela Archanco et al. (2013), en la misma obra, destaca que:

La clara construcción del texto sobre el eje de la metáfora acerca una figura de difícil acceso para los estudiantes y muestra el aspecto connotativo del lenguaje poético; en esta dirección, es importante abrir la atribución de significaciones diferentes entre sí. Por otra parte, el poema resulta un buen ejemplo para retomar el análisis de la versificación (métrica, rima, composición estrófica). (Archanco, 2013, p. 170).

Rosa Martín (2009), en el *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, trata de la importancia del conocimiento y dominio del código para que el lector pueda aprender y disfrutar con la lectura de textos literarios. Siendo la literatura un arte de las palabras, su código es lenguaje verbal. Este factor queda difícil delimitar lo que es literario o no, una vez que haya mucho de literario en la comunicación cotidiana, hay mucha semejanza entre elementos de la comunicación verbal cotidiana y los elementos literarios. La poesía, por ejemplo, es un género literario que se acerca mucho del lenguaje usada en el cotidiano de la lengua, y también “un género muy popular con muchas posibilidades didácticas para el desarrollo de habilidades lingüísticas”. (Martín, 2009, p. 327).

Los pactos de métrica y de recursos literarios son muy antiguos, existen desde la antigüedad con doble propósito, analítico y creativo. El analítico se refiere a la interpretación del texto literario, mientras que el creativo, sirve como una guía estilística para los poetas. Conocer el lenguaje poético exige, de la misma forma dos sentidos, comprender el texto literario y llegar a un nivel que sea capaz de producir poesías.

Martín (2009) considera la poesía como un género muy cercano a los niños, dada las características de sus elementos propios, para fines didácticos, pues hace el empleo de repeticiones, juego de silábicos, fonéticos, verbales, y sintácticos, su aprendizaje es una manera muy buena para ampliar el vocabulario, además de conocer las múltiples formas de expresión de una lengua.

Según la autora, la literalidad, concepto creado por los formalistas rusos, involucra algunos elementos importantes para la comprensión de un texto poético: emisor, receptor, canal, código, contexto y mensaje. Con predominio de la función poética. La comunicación literaria es caracterizada por ser deferida y recuperable. Es deferida porque el autor está ausente en el momento en que el receptor recibe e interpreta el texto. Y es recuperable gracias al hecho de que la descodificación del texto puede ser repetida en momentos y contextos distintos.

Para la comprensión de un texto literario, no existe la necesidad de conocer la vida del autor. Si hay coincidencia entre la vida del autor y el contenido del texto literario, no es algo de gran relevancia. La obra hay que ser comprendida dentro de su contexto, a partir de su coherencia interna, sin llevar en consideración aspectos, coincidencias de la vida real.

En cuanto al lenguaje poético de los géneros literarios destacamos las características de la lírica. Tiene un discurso muy subjetivo, con predominancia de las funciones emotiva y poética. La voz es del “yo lírico”, las técnicas y recursos expresivos son acumulados, En la mayoría de los casos son escritos en versos, aunque haya casos de prosa lírica.

La métrica es uno de los recursos estilísticos más característico del género lírico. Hay algunos de sus conceptos que deben ser dominados por el maestro para manejar y reconocer en los textos literarios de comprensión del ritmo poético. El poema se organiza en versos, estrofas poéticas y períodos estróficos.

El verso, por su vez, es comprendido y analizado a través de cuatro elementos: el acento (oxítonos, paroxítonos, proparoxítonos, acento rítmico, axis rítmico, período rítmico y pies rítmicos); la medida: sílabas fonéticas y sílabas métricas, sinalefa, sinéresis, diéresis, hiato, nombres de los versos según su medida. Versos de arte mayor y de arte menor, versos simples y compuestos, verso libre o versículo, versos partidos del teatro, versos de cabo roto.

Y, por último, la rima que puede ser asonante y consonante, rima aguda, rima llana, versos rimados, versos sueltos, versos blancos, rima continua, rima gemela, rima abrazada, rima cruzada, rima pobre, rima interna, notación de la rima.

Las estrofas pueden ser isosilábicas, estrofas heterométricas, de arte mayor o menor. Las estrofas pueden ser de un determinado número de versos: de dos versos (pareado, pareadillo o aleluya); de tres versos (terceto, tercetillo, soleá); de cuatro versos (cuaderna vía, cuarteto – redondilla, serventesio-cuarteta, seguidilla); de cinco versos (quinteto, quintilla, lira); de seis versos (sexteto, sextilla, copla de pie quebrado); de ocho versos (copla castellana de arte mayor, copla castellana de arte menor, la octava real, octava/octavilla italiana aguda); de diez versos (décima).

Cuando la estrofa es de un número indeterminado de versos puede ser clasificada como: la tirada o serie, el romance (heroico, endecha, romancillo), la silva (estancias), el zéjel, el villancico, la canción trovadoresca, la canción petrarquista. La estrofa aún puede ser compuesta, el soneto, con variantes: sonetillo, soneto alejandrino, soneto con estrambote. Y, por último, hay versos libres o de versos sueltos.

Martín afirma que en el lenguaje poético los recursos pueden ser clasificados de acuerdo con los niveles del lenguaje: recursos fónicos (aliteración, onomatopeya, eufonía, cacofonía, rima, paronomasia, sinalefa, sinéresis, hiato, exclamación, interrogación retórica; recursos morfológicos (prefijos, sufijos, interfijos, sustantivos, sustantivización, verbos, adjetivo, sinestesia, oxímoron, adjetivación y grados del adjetivo, pronombres, adverbio,

adverbialización, interjección, asíndeton y polisíndeton, prótesis, epéntesis y paragoge; recursos sintácticos: estilo directo e indirecto, anáforas, perífrasis, encabalgamiento, aposición, hipérbaton, etc; y, por último, recursos léxicos semánticos: arcaísmos, tecnicismos, dialectalismos, neologismos, contexto y situación, polisemia, sinonimia y antonimia, homonimia, hipérbole, eufemismo, prosopopeya y personificación, ironía, paradoja, entre otros.

En la obra *Géneros textuais e produção escrita: teoria e práticas em aulas de Espanhol como língua estrangeira*, coordinada por Eres Fernandes, hay una justificación para el empleo del texto poético en las clases de español como lengua extranjera. Es un género muy conocido por los alumnos. El destaque de este género es la subjetividad y los sentimientos expresados, con el empleo de lenguaje connotativo, metáforas, además de jugar con las palabras.

2. METODOLOGÍA

El estudio fue realizado por medio de técnicas de cuestionario uno anterior y otro posterior a la aplicación de las actividades de lectura e interpretación textual de dos poemas de Federico García Lorca, *Muerto de amor* y *Burla de Don Pedro a caballo*. Esos fueron realizados con 32 alumnos de la segunda serie de la enseñanza secundaria, durante cuatro clases de Lengua Española, como lengua extranjera.

2.1. El problema y los objetivos de la investigación

Pareciera que la lectura se convierte en un instrumento útil para la reorganización del saber y para la creación de nuevos conocimientos que resulta para la mayoría de los estudiantes un reto. El proceso de lectura ajusta las descripciones del trabajo de los estudiantes y afianza el conocimiento de los profesores para intervenir en las dificultades y

aplaudir los logros. Este estudio pretende conocer dichos logros y dificultades de los alumnos en el aprendizaje del español a través de los poemas de Federico García Lorca, escritor español.

Se plantea como pregunta general: ¿De qué forma se evidencian los logros y dificultades en la lectura de poemas de Federico García Lorca en el aprendizaje del español como lengua extranjera de los alumnos del Centro de Enseñanza “Domingos Vieira Filho”?

Como preguntas específicas: ¿Cuáles son los logros y dificultades en cuanto a adquisición del conocimiento lexical durante el proceso de enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera?; ¿Cuáles son los logros y dificultades en la escritura de los alumnos del español como segunda lengua con la lectura de poemas?; ¿Qué nivel de comprensión lectora registran los alumnos por medio de actividades de lectura e interpretación de los poemas?

El trabajo tiene como objetivo general analizar los logros y dificultades en la lectura de los poemas de Federico García Lorca en el aprendizaje del español como lengua extranjera de los alumnos del Enseñanza Secundaria del Centro de Enseñanza Domingos Vieira Filho.

Los objetivos específicos son: determinar logros y dificultades en cuanto a adquisición del conocimiento lexical durante el proceso de enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera; identificar logros y dificultades en la escritura de los alumnos del español como segunda lengua con la lectura de poemas; reconocer el nivel de comprensión lectora por medio de actividades de lectura e interpretación de los poemas e identificar el conocimiento básico de género lírico por parte de los alumnos.

2.2. Población y Muestra

Aproximadamente 200 alumnos de Lengua Española son de la enseñanza secundaria del Centro de Enseñanza Domingos Vieira Filho de la ciudad de Paço do Lumiar, Maranhão – Brasil. La muestra intencional es de 32 alumnos con edades promedio de 16 años, de la segunda serie.

2.2.1. Participantes o sujetos

La investigación fue realizada con 32 alumnos del área de estudio de Lenguajes - Lengua Extranjera, de la asignatura de Lengua Española, de la segunda serie de la enseñanza secundaria. El cuestionario fue realizado con alumnos propios de la maestra titular de la asignatura, durante las clases de Español, en cuatro clases, durante el mes de octubre de 2017. La muestra fue intencional porque este grupo aportaría lo suficiente para el estudio.

2.2.2. Descripción del lugar de estudio

El Centro de Enseñanza Domingos Vieira Filho es una escuela de la red pública, ubicada en barrio Maiobão, área periférica de la ciudad de Paço do Lumiar, región metropolitana de São Luís, capital del estado de Maranhão, ubicado en la región nordeste de Brasil. La escuela cuenta con total de 1280 alumnos, 90 maestros, distribuidos en tres turnos, dos directores y 05 supervisoras pedagógicas. Es la mayor escuela de su región, posee 13 aulas, 02 laboratorios de ciencias, 01 laboratorio de informática, sin uso, 01 auditorio, 01 aula de recursos para alumnos discapacitados. Cuenta con recursos audiovisuales, 02 proyectores, 01 televisor y 02 cajas de sonido. La escuela fue fundada el 04 de octubre de 1983.

2.3. Diseño de investigación

El diseño de investigación es exploratorio, porque implica “una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos” (Hernández, 2010, p. 564) y es un “diseño de un solo grupo cuyo grado de control es mínimo”. (Hernández, 2010, p. 148). El estudio se ha hecho con un grupo de alumnos, de la segunda serie de la enseñanza secundaria, que poseen un conocimiento básico de la lengua española.

El alcance es descriptivo e interpretativo, pues busca analizar la lectura de los poemas de Lorca como estrategia de enseñanza del español como lengua extranjera para verificar si esa estrategia puede mejorar ese proceso.

La investigación emplea el método mixto, cualitativo y cuantitativo para alcanzar un estudio más completo. Se realiza observación de los alumnos en los aspectos imposibles de mensuración y también a través de cuestionarios y actividades de lectura e interpretación.

2.4. Técnica de Recolección de datos

El estudio fue realizado por medio de técnicas de cuestionario, uno anterior y otro posterior a la aplicación de las actividades de lectura e interpretación textual de dos poemas de Federico García Lorca, *Muerto de amor* y *Burla de don Pedro a caballo*. Se realizaron actividades de lectura de los poemas, por los alumnos. En ese contexto fue observada la actuación de los alumnos para verificar el conocimiento lexical, la escritura y la comprensión lectora; si se muestran más creativos según el contexto y si esta estrategia es más significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. La experiencia fue registrada

en un cuadro, en lo cual se rellenó con el desempeño de los alumnos, además del registro en fotografías y papel. Además, fueron realizados actividades en momentos distintos: anterior, durante y posterior a la introducción de la lectura de los poemas. El momento anterior sirve para diagnosticar el nivel de conocimiento lingüístico de los alumnos. El momento durante implica en ejercicios prácticos escritos de interpretación de los poemas. Por último, el momento posterior a la lectura de los poemas se comprueban si la lectura de poemas es una estrategia metodológica adecuada en el proceso de enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera a través de una entrevista a algunos estudiantes. El instrumento fue validado con cinco estudiantes que no fueron de la muestra y la fiabilidad fue medida con la aplicación del instrumento a 5 estudiantes pertenecientes a la muestra de estudio.

2.4.1. Herramientas

Se utilizaron una computadora, los cuestionarios con preguntas semicerradas, 2 actividades y cuadros de control, uno para cada instrumento. En la computadora fueron archivados los datos recogidos, por medio de actividades de lectura e interpretación textual, así como los cuestionarios. Todo ello organizado en cuadros de control.

2.4.2. Procedimiento

Para la realización de la investigación se siguieron algunos pasos. Primero la selección de dos poemas de Federico García Lorca en forma aleatoria para las actividades a aplicar. Después, la elaboración de las preguntas para los cuestionarios y las cuestiones para las actividades de lectura e interpretación. A continuación, se realizó la validación del instrumento con 5 estudiantes que no son de la muestra y la fiabilidad fue medida con la

aplicación del instrumento a 5 estudiantes pertenecientes a la muestra de estudio. Se aplicaron los cuestionarios y en la clase siguiente la realización de la primera actividad, y en la clase siguiente la segunda actividad. En la última clase se realiza la aplicación del segundo cuestionario.

Después de la realización de las dos actividades y de los cuestionarios, se hizo la corrección de las actividades y la organización de los resultados de los cuestionarios y de las actividades en tablas distintas y a continuación el análisis de los datos recolectados.

2.4.3. Adecuación de los métodos a los objetivos de la tesis

Los objetivos específicos buscan identificar logros y dificultades a respecto de adquisición lexical, en cuanto a escritura, el nivel de comprensión lectora e interpretativa y el conocimiento básico del género lírico. Para ello, fueron aplicados cuestionarios, anteriores y posteriores a las actividades de lectura e interpretación. Estos cuestionarios sirven para identificar el nivel del conocimiento de los estudiantes acerca de la lengua.

El primer objetivo específico, identificar los logros y dificultades con respecto a la adquisición lexical, es posible ser identificado en los testes al preguntar sobre palabras de los poemas que el estudiante comprende y no comprende sus significados, o que fue posible comprenderlo con el contexto de los poemas.

Los logros y dificultades en cuanto a escritura, se analizaron en las preguntas abiertas de los testes, el estudiante tenía que contestar empleando sus propias palabras, al analizar sus respuestas se verifica cómo está su desarrollo en la escritura en español, como lengua extranjera, si se utiliza en totalidad, parcialmente o, si no se utiliza.

En el cuestionario anterior se investiga qué tipo de texto es más fácil para la lectura e interpretación, y en el cuestionario posterior, se busca saber si la interpretación de los poemas fue fácil, mediana o difícil, lo que corresponde al objetivo específico que trata del nivel de comprensión lectora e interpretativa. En los testes, se indaga sobre ese aspecto al preguntar sobre las temáticas de los poemas, la presencia de diálogos y sus contenidos.

El último objetivo específico, que averigua el conocimiento básico del género lírico, es analizado en las actividades al preguntar el tipo de rima presente en los poemas.

Para analizar los logros y dificultades en cada caso, fueron puestos los resultados en cuatro tablas, dos de las encuestas, anterior y posterior a la aplicación de los test y dos de las actividades, en forma de porcentaje.

2.5. Técnica de análisis de datos

Después de la realización de las encuestas y de las actividades todos los datos recogidos fueron transferidos para la computadora y guardados en archivos. Se organizó los datos en tablas, y en seguida el análisis de los datos recolectados.

3. RESULTADOS

3.1. Datos socio demográficos

Los sujetos de la investigación son alumnos de escuela pública, cursan la segunda serie de la enseñanza secundaria, con edad de 16 años, de sexo femenino y masculino. Ellos están en el segundo año de estudio de la Lengua Española como lengua extranjera, ya que son

oriundos de escuelas públicas, donde la enseñanza del español como lengua extranjera es inexistente. Son alumnos, en su mayoría, de bajo nivel socioeconómico. Viven en la periferia del municipio.

3.2. Logros y dificultades en el conocimiento lexical.

De acuerdo con los resultados de la corrección de las actividades aplicadas, de lectura e interpretación de los poemas *Muerto de Amor* y *Burla de Don Pedro a caballo* por los participantes, tanto en el primero como en el segundo momento, es posible determinar que la mayoría de los alumnos fueron capaces de identificar los significados de las palabras, que no conocían, solamente con el contextos insertados. Pero 96%, en el primer momento y 100%, en el segundo, señaló una cantidad expresiva de palabras que no había logrado comprender sus significados. A continuación, tenemos las respuestas informadas por los alumnos de los resultados por informantes, en ambos poemas.

Los gráficos a continuación ayudan a comprender el análisis.

El ítem 7 se refiere a la cuestión: *¿Hay alguna(s) palabra(s) del texto que no ha comprendido su(s) significados? ¿Cuál(es)?* Y el ítem 8: *¿Hay alguna(s) palabra(s) del texto que no conocía, pero fue capaz de comprender su significado a través del contexto del poema? ¿Cuál(es)?*

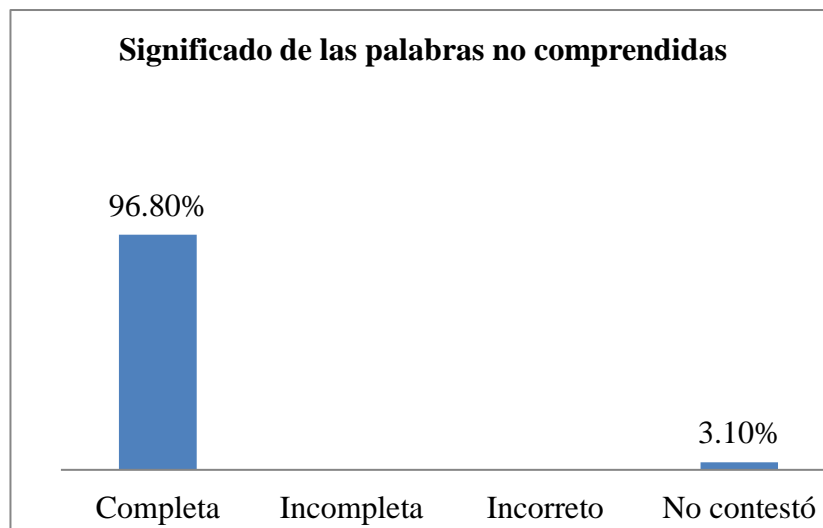


GRÁFICO 1-Significado de las palabras comprendidas en el primer poema.

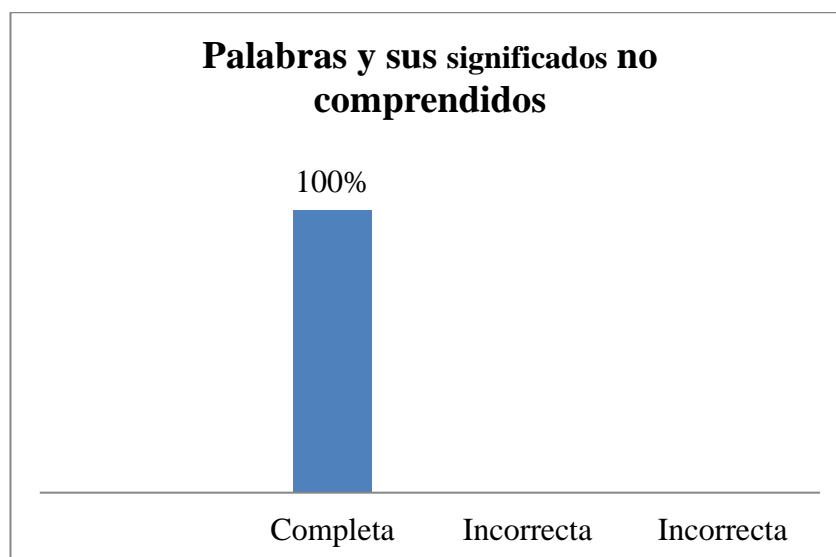


GRÁFICO 2- Significado de las palabras comprendidas en el segundo poema.

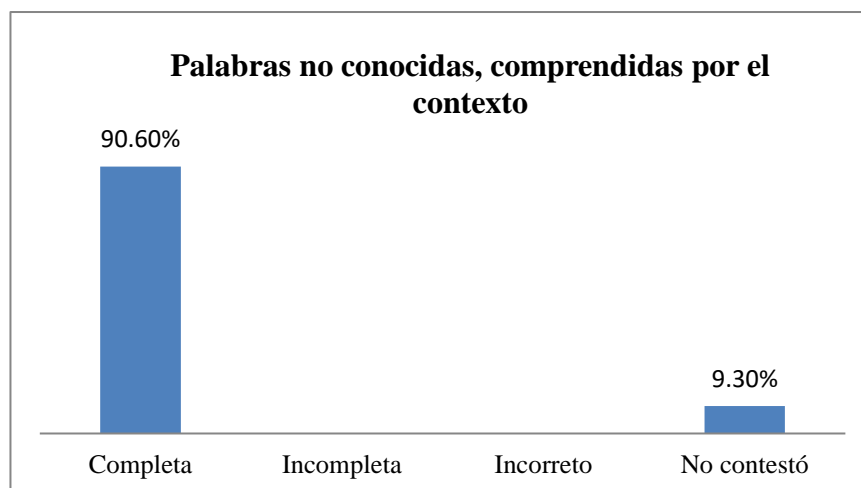


GRÁFICO 3 – Palabras no conocidas, comprendidas por el contexto.

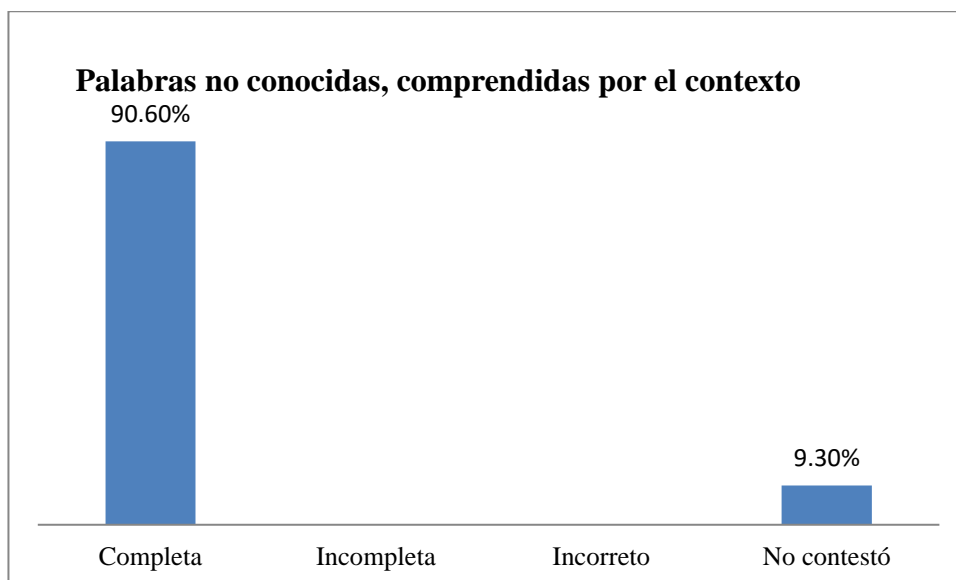


GRÁFICO 4 – Palabras no conocidas, comprendidas por el contexto.

ALUMNOS - INFORMANTES	RESPUESTAS – ANÁLISIS
<p>ALUMNO 1 - sexo masculino</p>	<p>Ítem 7 - En el primer texto, el alumno informó que no ha comprendido el significado de las palabras “fregando, agónica, temblando, olor, intransitable, opacas y portazos”.</p>

	<p>Ya en el segundo poema las palabras cuyos significados no fueron comprendido: “lloraba, freno, ventanas, orilla, platillos, velones, chopos, cañaverales, azafranes”.</p> <p>Ítem 8 - Palabras, presentes en los poemas, no conocidas, pero el alumno fue capaz de comprender a través del contexto, en el primer poema, “reluce, menguante, acordeones, clamaban y luces”. Y en el segundo poema: “vereda, venía, caballero, montado, caballo, viento, ciudad, viejo, bajo”.</p>
<p>ALUMNO 2 -sexo femenino</p>	<p>Ítem7- Las palabras, del primer poema, que no consiguió comprender el significado fueron: “faroles, fregando, agónica, pone, ámbar, corredores, caña, resonaban, serafines y gitanos”. En el segundo poema, solo una palabra el alumno afirmó no comprender, “peinado”.</p> <p>Ítem 8- Solamente una palabra, “perros”, que el alumno no conocía y fue capaz de comprender su significado a través del contexto del poema. En el segundo poema, la palabra fue “guitarra”.</p>
<p>ALUMNO 3 -sexo femenino</p>	<p>Ítem 7- La alumna informa que, en el primer poema, no hay ninguna palabra incomprendida. Pero, en el segundo poema, destaca las palabras cuyos significados no fue capaz de comprender: “freno, envidia, platillos, ciudad, lejana, oro, belén, salen, conocen y ranas”.</p> <p>Ítem 8- Palabras que no conocía, pero fue capaz de comprender el significado a través del contexto del poema, en</p>

	<p>el primer poema: “hijo mío, fregando, ajo, agónica, olor, voces, roto y bueyes”. Mientras en el segundo: “poema, caballo, redonda, rompe, limo y enfriada”.</p>
<p>ALUMNO 4</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Ítem7- Palabras del primer poema que no fue capaz de comprender sus significados: “muslo, intransitable, vayan, caña, bueyes, conocen y perros”. En el segundo “poema, testigo, cañaverales y guitarra”.</p> <p>Ítem 8- Palabras que no conocía, pero fue capaz de comprender sus significados a través del contexto del poema, en el primer poema: “luna menguante, tristes mujeres, siete gritos y alto”. En el segundo poema: “salen, encuentro, busca, pan y beso”.</p>
<p>ALUMNO 5</p> <p>- sexo masculino</p>	<p>Ítem 7- Afirma que no hubo palabras en el texto que no fueron comprendidas, en el primer poema. Sin embargo, en el segundo presenta las palabras que no fue posible comprender sus significados: “ventanas, los chopos, azafranes, llorando, ranas, cañaverales y testigos”.</p> <p>Ítem 8- Las palabras que no conocía, pero que fue capaz de comprender sus significados a través del contexto del primer poema: “ajo de agónica plata” y “reluce”. Y en el segundo poema las palabras fueron: “platillos, baña y bajo”.</p>
<p>ALUMNO 6</p> <p>-sexo masculino</p>	<p>Ítem7- Las palabras que no comprendió sus significados, en el primer poema: "cierra", "cielo", "gitanos", "viejas", "bueyes",</p>

	<p>"cobre" y "muera". En el segundo las palabras fueron: "cañaverales", "sueño" y "chopo".</p> <p>Ítem 8- Palabras que no conocía, pero que fue capaz de comprender sus significados a través del contexto del primer poema: "clamaban", "lloraban", "coronitas" y "resonaba". Ya en el segundo las palabras fueron: "ciudad" y "ventanas".</p>
<p>ALUMNO 7</p> <p>– sexo masculino</p>	<p>Ítem 7- Informa solamente dos palabras que no comprendió: "cal y ponían".</p> <p>Ítem 8- Informa las palabras que fue capaz de comprender el significado por el contexto: "serafines, clamaban, hijo, caña, bajaban".</p>
<p>ALUMNO 8</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Ítem 7- Presenta dos palabras del primer poema como que no ha comprendido sus significados, "agónico" y "caballeros". En el segundo poema, solo una palabra no fue comprendida, "ruiseñor".</p> <p>Ítem 8- Palabras del texto que no conocía, pero fue capaz de comprender su significado a través del contexto del poema, en el primero: "señores", "dobles" y "portazos"; en el segundo poema: "envidia", "azafranes" y "llorando".</p>
<p>ALUMNO 9</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Ítem 7- Palabras cuyos significados no fueron comprendidos por el alumno en el primer poema: "lloraban", "portazos", "clamaban", "caña", "temblando" y "agónica". En el segundo poema las palabras fueron: "bajo", "caballo", "lejana",</p>

	<p>"yerbaluisa", "azoteas" y "pájaros".</p> <p>Ítem8- Palabras que no conocía, pero que fue capaz de comprender el significado por el contexto de los poemas, en el primero: "relumbran", "resonaban", "bajaban" y "coronitas". Y, en el segundo: "ciudad", "velones", "encuentro", "ventanas", "freno", "montado" y "oscuro".</p>
<p>ALUMNO 10 – sexo masculino</p>	<p>Ítem 7- Palabras del primer poema cuyo significado no fue comprendido por el alumno: “hijo, mío, clamaban, fulgor, muslo, cielo”. En el segundo, no identificó las palabras no comprendidas.</p> <p>Ítem 8- Palabras que no conocía, pero logró comprender su significado por medio del contexto del poema: “agónicas, brisas, voces y resonaban”. En el segundo poema, las palabras fueron: “lejana, llorando, enfriada y chopos”.</p>
<p>ALUMNO 11 – sexo femenino</p>	<p>Ítem7- Palabras que no logró comprender sus significados en el primer poema: “bajaban, mujeres, muslo, lloraban, vayan, opacas, portazos, resonaban, temblando”. En el segundo poema, las palabras fueron: “bajo, lloraba, lejano, salen, chopos, madera, olvidado, azoteas y rotos”</p> <p>Ítem 8- Palabras que no eran conocidas por el alumno, pero que fueron comprendidas a través del contexto de los poemas. En el primero: “puerta, corredores, hijo, madre, hombre, bueyes, cuatro, llama, perros, San Jorge, joven, sangre, nombres, noche, señores, siete, viejas”. En el segundo:</p>

	<p>caballo, mujeres, agua, luna, una, bañaron, Don Pedro, niño, palabras, sur, norte, ciudad y estrella”.</p>
<p>ALUMNO 12</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Ítem 7- Palabras que el alumno no logró comprender sus significados, en el primer poema: “reluce, hijo, fregando, conocen, ámbar, mojada, lloraban, intransitable, serafines, coronitas, portazos”. En el segundo las palabras fueron: “orilla, lejana, azoteas, chopos, vereda, ranas, bajo, testigos”.</p> <p>Ítem 8- Palabras, del primer poema que no conocía, pero comprendió sus significados a través del contexto: “perro, opacas”. En el segundo poema, las palabras fueron: “laguna, muerto, ciudad, norte, sur”.</p>
<p>ALUMNO 13</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Ítem 7- Palabras, del primer poema, que no ha comprendido sus significados: “relumbran, ajo, balcones, bueyes, muslo, cal”. En el segundo: “vereda, lloraba, ventanas, orilla, platillas, chopos, ruiseñor”.</p> <p>Ítem 8- En el primer poema, la palabra que no conocía, pero fue capaz de comprender el significado a través del contexto: “trabajan”. En el segundo, informó que no hubo palabras que se encaja en ese contexto.</p>
<p>ALUMNO 14</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Ítem 7- El alumno destaca, no una palabra, sino un trecho del poema que no ha comprendido su significado: “<i>Lloraban al pie del monte</i>”. Lo mismo se pasa con el segundo poema destaca una frase no comprendida, y no las palabras: “En las</p>

	<p>orillas”.</p> <p>Ítem 8- No informa si hubo alguna palabra en el primer poema que no conocía y fue capaz de comprender su significado a través del contexto. Pero en el segundo informa las palabras: “Don Pedro, caballero, caballos, dos mujeres”.</p>
<p>ALUMNO 15</p> <p>– sexo masculino</p>	<p>Ítem7- Palabras del primer texto que el alumno no ha comprendido el significado: “agónica, caballeros”. Y, en el segundo texto: “azoteas, cañaverales”.</p> <p>Ítem 8- Palabras que no conocía pero fue capaz de comprenderlas, en el primer poema, a través del contexto: “bajaban, coronitas”. En el segundo las palabras fueron: “lejana, llorando, enfriada, chopos”.</p>
<p>ALUMNO 16</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Ítem7- Palabras del primer poema que no fue capaz de comprender sus significados: “caña, mojada, clamaban, llamaban, opacos, ponían, resonaba”. En el segundo poema las palabras fueron: “vereda, lloraba, oscuro, freno, venía, orilla, lejano, velones, plata, chopos, rruiseñor, peinado, velones”.</p> <p>Ítem 8- Palabras que no conocía, pero fue capaz de comprender sus significados a través del contexto del poema: “reluce, cierra, hijo mío, relumbran, agónica, faroles”. En el segundo texto, las palabras fueron: “caballero, ágil, beso, laña, envidia, otra, platillos, ciudad, oro, azoteas, guitarra, camino,</p>

	cementerio”.
ALUMNO 17 -sexo masculino	<p>Ítem7- El alumno no informó que palabras del primer poema que no había logrado comprender sus significados. Ya en el segundo, las palabras fueron: “yerbaluisa, toca los platillos”.</p> <p>ítem 8- Palabras que no conocía, pero logró comprender sus significados a través del contexto: “hijo mío, dar las once, mil perros, tristes mujeres, siete gritos”. Y en el caso del segundo poema, las palabras fueron: “Don Pedro, caballero, caballo, dos mujeres”.</p>
ALUMNO 18 -sexo masculino	<p>Ítem 7- Palabras que el alumno no consiguió comprender sus significados en el primer poema: “viejas, fulgor, adormideras, dobles, opacas”. En el segundo: “yerbaluisa, azoteas, chopos, frenos, peinado”.</p> <p>Ítem 8- Palabras que el alumno no conocía, pero fue capaz de comprender su significado a través del contexto del primer poema: “conocen, resonaba”. En el segundo: “bajo, beso, oscuro, cuerno”.</p>
ALUMNO 19 -sexo masculino	<p>Ítem 7- Palabras no comprendidas por el alumno en el primer poema: “dobles, portazos, corinitas”. En el segundo poema, afirma que no hubo palabras que no había comprendido su significado.</p> <p>Ítem 8- Indica “ajo de agónica” como estructura que no conocía el significado pero fue capaz de comprender por el</p>

	<p>contexto del primer poema .En el segundo poema las palabras fueron: “vereda, lloraba’.</p>
<p>ALUMNO 20 –sexo masculino</p>	<p>Ítem 7- Palabras del primer texto que el alumno no comprendió sus significados: “agónica, roto, fulgor, opacas, brusco”. Y las del segundo: “llanto, los chopos”.</p> <p>Ítem 8- El alumno no informó si en el primer poema había palabras que no conocía. Pero, en el segundo, informó las palabras: “lloraba, lejana, yerbaluisa, ruiseñor, peinado”.</p>
<p>ALUMNO 21 – sexo femenino</p>	<p>Ítem 7- Palabras no comprendidas por el informante, en el primer poema: “reluce, luna menguante, balcones, tocaban, acordeones”. En el segundo: “yerbaluisa y romero”.</p> <p>Ítem 8- Palabras que el alumno no conocía, pero fue capaz de comprender sus significados a través del contexto del primer poema: “hijo mío”. En el segundo: “caballero, niño”.</p>
<p>ALUMNO 22 – sexo femenino</p>	<p>Ítem 7- Palabras que no comprendió sus significados en el primer poema: “bajaban, fachadas, serafines, ajo, agónica, temblando, caña, mojada, caballeras, brisas, cobre”. En el segundo, las palabras no comprendidas: “los pastillos, dice, noche, bosque, chopos, guitarra, pájaros”.</p> <p>Ítem 8- Palabras que no conocía su significado, pero fue capaz de comprender a través del contexto del primer poema: “corredores, hijo mío, plata, mil perros, mujeres, hombre, madre, San Jorge, luna menguante, cortadas, flores, lunas,</p>

	<p>juramentos”. En el segundo: “niño, caballero, luna, tan alta, lejana, agua, balada, rompe en cristal, estrella, marinero, rana”.</p>
<p>ALUMNO 23</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Ítem 7- Palabras del texto que el alumno no logró comprender su significado, en el primer poema: “ajo, intransitable, vayan, serafines, opacas, oscuro, coronitas”. En segundo: mujeres, ciudad, caballo, orilla, niño, bosque”.</p> <p>Ítem 8- Palabras que el alumno no conocía, pero logró comprender sus significados por el contexto, en el primer poema: “rumor, clamaban, corredores, mojada”. En el segundo: “viejo, lleno, pájaros”.</p>
<p>ALUMNO 24</p> <p>- sexo femenino</p>	<p>Ítem 7- Palabras del texto que el alumno no comprendió sus significados, en el primer texto: “bueyes, fulgor, amarillos, ámbar, serafines, gitanos y arco roto”. En el segundo: “aire yerbaluisa, romero, y arco roto”.</p> <p>Ítem 8- El alumno afirma que, en los poemas, no hubo palabras que no conocía sus significados.</p>
<p>ALUMNO 25</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Ítem 7- Palabras del primer poema que el alumno no conocía: “cobre, ajo, clamaban, muslo, lloraban, monte intransitable, coronitas, daba, luces”. En el segundo, “ventanas, oscuro, baña”.</p> <p>Ítem 8- Palabras que el alumno no conocía, pero fue capaz</p>

	<p>de comprender sus significados, a través del contexto del primer poema: “reluce, corredores”. Del segundo: “vereda, lloraba”.</p>
<p>ALUMNO 26</p> <p>- sexo masculino</p>	<p>Ítem 7- El alumno informa, no palabras aisladas, sino frases no comprendida: “<i>noche toca los platillos, brillan los azoteos</i>”. En el segundo, informa las palabras no comprendidas destacando un trecho del poema: “<i>Ve las lunas y dice: / Noche, toca los platillos/Brillan los azoteos</i>”.</p> <p>Ítem 8- El alumno destaca un trecho del primer poema para indicar palabras que no conocía, pero fue capaz de comprender sus significados a través del contexto: “<i>ajo de orgánica plaza</i>”. En el segundo, se pasa lo mismo: “van al cementerio. Entre los azafranes...”</p>
<p>ALUMNO 27</p> <p>- sexo femenino</p>	<p>Ítem 7- Palabras que el alumno no logró comprender sus significados en el primer poema: “caballeras amarillas, adormideras, opacas, temblando, bajaban”. En el segundo: “pájaros, cañaverales, ranas”.</p> <p>Ítem 8- La palabra “ciudad” fue la única que el alumno no conocía y fue capaz de comprender su significado por el contexto del primer poema. En el segundo, las palabras en esta situación fueron: “clamaban, muera, perros”.</p>

<p>ALUMNO 28</p> <p>– sexo masculino</p>	<p>Ítem 7- Palabras que el alumno no comprendió su significado en el primer poema: “clamaban, agónica, resonaban, intransitable”. En el segundo, “azoteos, cañaverales”.</p> <p>Ítem 8- El alumno no informó palabras que no conocía y que fue capaz de conocer por medio del contexto de los poemas.</p>
<p>ALUMNO 29</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Ítem 7- Palabras del primer texto no comprendida por el alumno: “cobre, conocen, clamaban”. En el segundo: “testigo, velones”.</p> <p>Ítem 8- En el primer poema, el alumno destacó la palabra “relumbran” como la palabra que no conocía, pero fue capaz de comprender su significado por el contexto. En el segundo poema, las palabras fueron: “siguen, freno, ventanas, venía”.</p>

Figura 1. Logros y dificultades en el conocimiento lexical

La encuesta posterior a la aplicación de las actividades, casi la mitad de los entrevistados consideraron fácil la comprensión de los significados de las palabras y una cantidad menor que esa, la consideró difícil. Es posible observar ello en la tabla 04.

En lo que se refiere la comprensión del léxico en cuanto a los aspectos gramaticales, se observó que cuando cuestionados sobre el empleo de personificaciones, comparaciones o metáforas, el desempeño de los alumnos en ambos momentos fue lo mismo. Como se observa, en los gráficos, a continuación, más de la mitad no logró identificar

(56,2%), correctamente, la presencia de personificaciones, comparaciones o metáforas. Nadie, en ambos momentos, logró identificar de manera completa esas estructuras. Solamente 21,8% identificó correctamente, pero de forma incompleta.

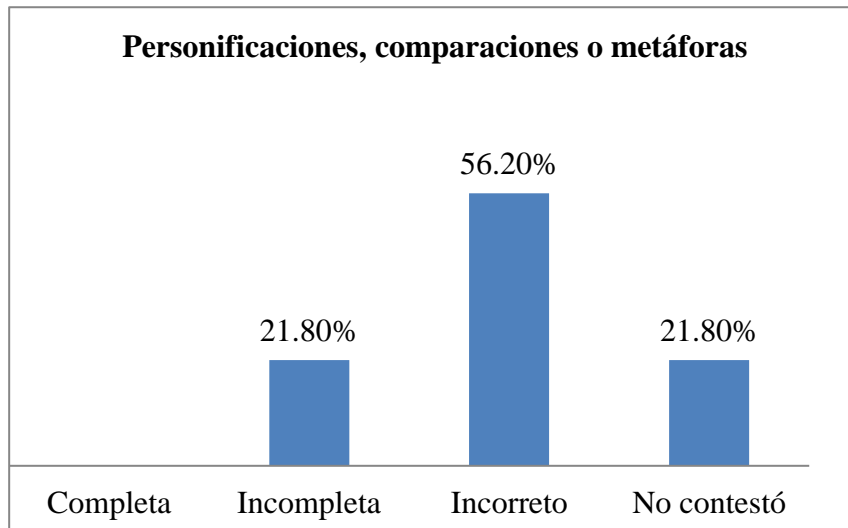


GRÁFICO 5 - Personificaciones, comparaciones o metáforas en el primer poema.

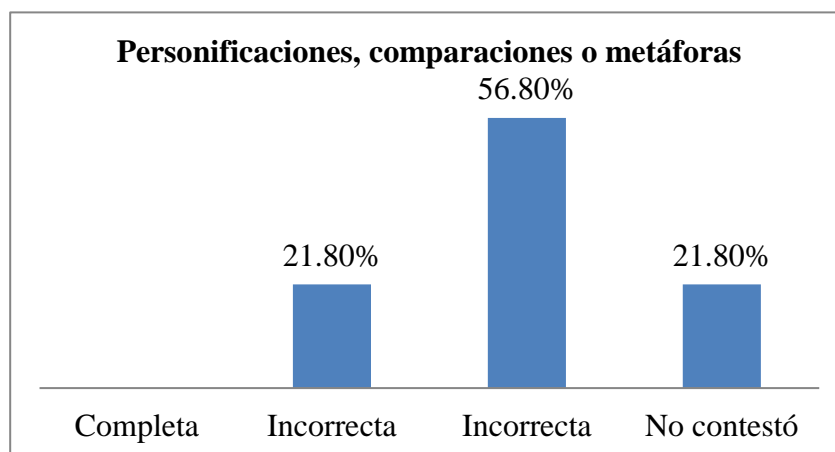


GRÁFICO 6 - Personificaciones, comparaciones o metáforas en el segundo poema.

A continuación, el análisis de las respuestas por informante de la cuestión: *¿Se emplean personificaciones, comparaciones o metáforas? Ejemplifique.*

ALUMNOS - INFORMANTES	RESPUESTAS – ANÁLISIS
ALUMNO 1 - sexo masculino	En ambos poemas, el alumno identificó el empleo de personificaciones: <i>“una luna redonda se baña dando envidia a la otra; todas las ventanas preguntan al viento; rosas dormían”</i> .
ALUMNO 2 -sexo femenino	El alumno no fue capaz de identificar si el empleo de personificaciones, comparaciones o metáforas en los dos poemas.
ALUMNO 3 –sexo femenino	Él fue capaz de informar el empleo de personificaciones, comparaciones o metáforas en ambos textos.
ALUMNO 4 – sexo femenino	No logró identificar las personificaciones, comparaciones o metáforas empleadas en ambos textos.
ALUMNO 5 - sexo masculino	Identifica de forma incorrecta la presencia de metáforas en el primer poema, lo mismo se pasa en el segundo poema. En verdad, el alumno hace un lío e identifica las personificaciones de los poemas como se fueran metáforas. En el primer poema destaca la frase <i>“una luna redonda se baña”</i> y <i>“todas las</i>

	<p><i>ventanas preguntan al viento</i>” como metáfora, pero se trata de un caso de personificación. En el segundo poema, también interpreta la frase “<i>clamaban las luces en los altos corredores</i>” como metáfora, pero se trata de una personificación.</p>
<p>ALUMNO 6 -sexo masculino</p>	<p>El alumno no es capaz de identificar el empleo de personificaciones, metáforas o comparaciones en los textos.</p>
<p>ALUMNO 7 – sexo masculino</p>	<p>No fue capaz de identificar el empleo de personificaciones, comparaciones o metáforas en ambos poemas, afirmando que en ellos no hubo el empleo de estas estructuras lingüísticas.</p>
<p>ALUMNO 8 – sexo femenino</p>	<p>En el primer poema, el alumno destaca dos trechos del poema, pero no especifica si se trata de personificaciones, comparaciones o metáforas: "al cristal de los balcones". "mar de los juramentos". En el segundo poema no logró identificar el empleo de estas estructuras lingüísticas.</p>
<p>ALUMNO 9 – sexo femenino</p>	<p>En el primer poema, destaca el trecho "<i>bueyes y roras dormían solo por los corredores</i>", pero no explica si es personificación, comparación o metáfora que está presente. Sin embargo, en el según texto, no logró identificar la presencia de ninguna de estas estructuras lingüísticas.</p>
<p>ALUMNO 10 – sexo masculino</p>	<p>El alumno ejemplifica como metáfora el trecho del primer poema: “<i>clamaban las luces en los altos corredores</i>”. Pero, este trecho presenta un ejemplo de personificación. En el</p>

	segundo poema, el alumno no logró identificar ninguna de estas estructuras lingüísticas.
ALUMNO 11 – sexo femenino	En cuanto a personificaciones, comparaciones o metáforas, el alumno destaca, en el primer poema: “ <i>amarillas torres, luna menguante, rosas dormían, mar de los juramentos, brusco rumor del bosque</i> ”, pero no especifica en cuál de las estructuras lingüísticas el trecho, o partes del texto destacado se encaja. En el segundo poema se pasa lo mismo, destaca expresiones, pero no las clasifica: “ <i>caballo sin freno, bosque de cedros, flor enfriada, madera de guitarra, luna redonda se baña</i> ”.
ALUMNO 12 – sexo femenino	El alumno no logra identificar la presencia de personificaciones, comparaciones o metáforas en el primer poema. En el segundo poema, destaca algunos trechos, pero no explica cual estructura lingüística se refieren: “ <i>Sobre el agua una luna redonda se baña, dando envidia a la otra ¡tan alta! En la orilla un niño ve las lunas y dice: ‘noche, toca los platillos, caballeros’</i> ”.
ALUMNO 13 – sexo femenino	El alumno, en el primer poema, identifica la presencia de las estructuras, ejemplifica, “ <i>flor cortada y amarga de muslo joven</i> ”, pero no especifica si es personificación, comparación o metáfora. Pero, en el segundo, él identifica y especifica “ <i>personificaciones: una luna redonda se baña</i> ”.

ALUMNO 14 – sexo femenino	El alumno destaca el trecho, inadecuadamente, como ejemplo de personificación, comparación o metáfora, pero no especifica: “en los altos corredores”. Ya en el segundo poema, él no informa ejemplos de estas estructuras en el texto.
ALUMNO 15 – sexo masculino	El alumno no fue capaz de identificar el empleo de personificaciones, comparaciones o metáforas en ninguno de los poemas.
ALUMNO 16 – sexo femenino	En ambos poemas el alumno no fue capaz de identificar la presencia de personificaciones, metáforas o comparaciones.
ALUMNO 17 -sexo masculino	En ambos poemas el alumno no fue capaz de identificar si hubo el empleo de personificaciones, comparaciones o metáforas.
ALUMNO 18 – sexo masculino	En el primer poema el alumno destaca como personificaciones, comparaciones o metáforas empleadas en el poema: “caballeras amarillas, cristal de los balcones”. En el primer caso, se trata de un adjetivo, amarillas, y, en el segundo, un adverbio. En el segundo poema, el alumno afirma que hay comparación pero no destaca del poema para ejemplificar, explica con propias palabras, en portugués, pero con una frase sin coherencia con lo que se pide.
ALUMNO 19 –sexo masculino	En el primer poema no es capaz de identificar, correctamente, la presencia de metáforas, comparaciones o personificaciones. En el segundo, el alumno identifica el empleo de metáfora en

	<p>“bajo el agua siguen las palabras” y en “sobre el agua, una luna redonda se baña”. En el primer ejemplo destacado se trata, de hecho, de una metáfora, pero en el segundo, no, es un caso de empleo de personificación.</p>
<p>ALUMNO 20 –sexo masculino</p>	<p>En ambos textos, el alumno no fue capaz de identificar el empleo de personificaciones, comparaciones o metáforas. Puede ser que el alumno no tenga aprendido la función de estos términos.</p>
<p>ALUMNO 21 – sexo femenino</p>	<p>La estructura “al cristal de los balcones” el alumno informa como si fuera una personificación, comparación o metáfora,, pero no explica ni especifica. Ya en el segundo, no destaca ningún elemento del poema.</p>
<p>ALUMNO 22 – sexo femenino</p>	<p>El alumno no logra identificar el empleo de personificaciones, comparaciones o metáforas en ambos poemas.</p>
<p>ALUMNO 23 – sexo femenino</p>	<p>No fue capaz de identificar el empleo de personificaciones, comparaciones o metáforas. El alumno aún destaca un trecho del primer poema que contiene una de esas figuras de lenguaje, pero no logra identificar cuál de ellas el trecho se refiere. Lo mismo se pasa en el segundo poema.</p>
<p>ALUMNO 24 - sexo femenino</p>	<p>El alumno identifica el empleo de metáforas en el primer poema: “siete gritos, siete sangres, siete adormideras dobles, quebraron opacas lunas en los oscuros salones”. En el</p>

	segundo, el alumno no logra identificar el empleo de esas estructuras lingüísticas.
ALUMNO 25 – sexo femenino	El alumno no fue capaz de identificar el empleo de personificaciones, metáforas o comparaciones en ambos poemas.
ALUMNO 26 - sexo masculino	El alumno no es capaz de interpretar, correctamente, las comparaciones, metáforas o comparaciones empleadas en los poemas.
ALUMNO 27 sexo femenino	El alumno no logró identificar, correctamente, el empleo de personificaciones, comparaciones o metáforas, en los poemas.
ALUMNO 28 – sexo masculino	El alumno no logró identificar el empleo de personificaciones, comparaciones o metáforas, en ninguno de los poemas.
ALUMNO 29 – sexo femenino	El alumno afirma que la presencia de personificaciones, comparaciones o metáforas, ejemplifica con un trecho del primer poema, pero no especifica en cuál de esas figuras de lenguaje el trecho en destaque está relacionado: <i>“En mis ojos, sin querer, relumbran cuatro faroles”</i> .

Figura 2. Análisis de las respuestas por informante a cerca del empleo de metáforas, comparaciones o personificaciones.

Cuando cuestionados sobre el empleo de adjetivos en los poemas, por medio de la cuestión *¿Qué adjetivos se emplean para describir? Ejemplifique algunos*, 20 alumnos, 62,5%, en el primer momento y 25, 78,1%, en el segundo momento contestaron de forma incompleta, pero correctamente. Hubo una disminución de respuestas incorrectas del primero (7 alumnos, 21,8%) para el segundo momento (5 alumnos, 15,6%). Y el número de alumnos que dejaron de contestar a la pregunta se mantuvo lo mismo, 5 alumnos, 15,6%, en ambos poemas, como se observa en los gráficos, a continuación, que muestran el desempeño de los alumnos en ambos momentos de realización de las actividades.

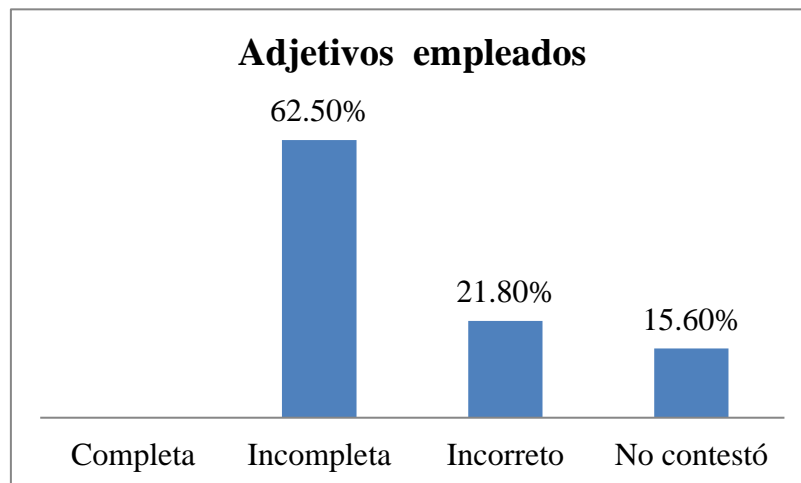


GRÁFICO 7 - Empleo de los adjetivos en el primer momento.

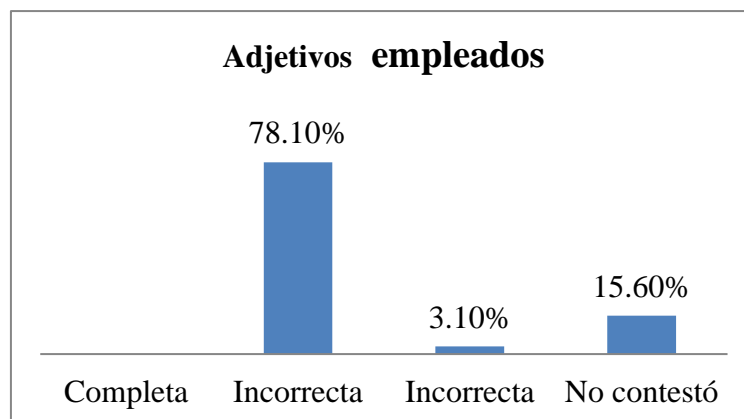


GRÁFICO 8 - Adjetivos empleados en el segundo momento.

A continuación sigue el análisis por informante.

ALUMNOS - INFORMANTES	RESPUESTAS – ANÁLISIS
ALUMNO 1 - sexo masculino	En ambos poemas, logró identificar los adjetivos empleados para describir. En el primero: “altos, plata, amarilla, mojada, roto, tristes, cortada, azules y oscuros”, En el segundo poema: “ágil, redonda, lejana, rotos, plata, sombría, enfriada”.
ALUMNO 2 -sexo femenino	Identificó, parcialmente, los adjetivos empleados en ambos poema.
ALUMNO 3 –sexo femenino	En el primer texto no fue capaz de identificar, correctamente, los adjetivos empleados en el poema. Mientras que en el segundo, no hubo ni intento para contestar a la pregunta.
ALUMNO 4 – sexo femenino	En el primer poema, no logró identificar el empleo de adjetivos, pero en el segundo informó la presencia de los adjetivos: ágil y redonda.
ALUMNO 5 - sexo masculino	Identifica, en el primer poema los adjetivos empleados para describir: “ágil, redonda, y lejano”. En el segundo, los adjetivos destacados son: “altos y viejas”.
ALUMNO 6 -sexo masculino	Destaca, en el primer poema, los adjetivos empleados para describir: "altos", "tristes", "viejas", "cuadrada" y "blanca".. En el segundo poema, los adjetivos destacados son: "alta" y

	"sombrió".
ALUMNO 7 – sexo masculino	Identificar, parcialmente, los adjetivos empleados en ambos poemas.
ALUMNO 8 – sexo femenino	Identifica los adjetivos "altos" y "amarillos" en el primer poema y, solamente, "alta" en el segundo.
ALUMNO 9 – sexo femenino	Los adjetivos identificados por el alumno, empleados en el primer texto para describir: " <i>rosas dormían, luna menguante, etc, fachadas de cal, flor cortada</i> ". Se observa que hay un lío al clasificar "rosas dormía" como adjetivo y no como personificación, solicitada en el ítem anterior. En el segundo poema los adjetivos fueron: "ágil", "redonda", y "rotos".
ALUMNO 10 – sexo masculino	Ejemplos de adjetivos empleados en el primer poema destacados por el alumno: "altos corredores / rumor de viejas voces / rumor del bosque". Sin embargo, se nota que el alumno ha hecho una clasificación equivocada en "rumor del bosque" no se encuadra adjetivo, sino un caso de personificación. En el segundo poema, el alumno destaca algunos ejemplos de adjetivos empleados para describir: "ágil, rotos, oscuro".
ALUMNO 11 – sexo femenino	Sobre los adjetivos empleados en el poema para describir, el alumno contesta en el primer poema: " <i>luna menguante, altos corredores, sangre de hombre, blanca de noche, flor cortada,</i>

	<p><i>bueyes y rosas dormían, caña mojada, cuando yo me muera</i>".</p> <p>El alumno hace una mezcla de frases que se encuadran en contextos lingüísticos distintos. Las expresiones " <i>bueyes y rosas dormían</i>" y "<i>cuando yo me muera</i>", no presentan adjetivos, sino, personificación y oración subordinada substantiva adverbial temporal, respectivamente. En el segundo poema, se pasa algo semejante, ni todas las expresiones destacadas presentan adjetivos: "luna redonda se baña, un hombre llorando, sombrío caballo, del pan y del beso, caballo sin freno". En luna redonda, tenemos el adjetivo "redonda" que describe la luna, pero la acción verbal que viene en seguida, "se baña" ya se trata de una personificación. La expresión "del pan y del beso" es una expresión idiomática y no se clasifica, pues, como adjetivo.</p>
<p>ALUMNO 12</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Los términos que el alumno destaca como adjetivos empleados para describir, en el primer poema, solo la primera es un adjetivo: "opaca, relumbran, brisas, rumbos, serafines". En el segundo poema las palabras fueron: "<i>laguna, bosque, viejo, muerto, sobre, ágil, redonda</i>". Pero, ni todas esas palabras son adjetivos.</p>
<p>ALUMNO 13</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Los adjetivos empleados en el primer poema, identificados por el alumno, "cristal, viejas, luces, fulgor, flor". Sin embargo, hay dos equívocos, cristal, fulgor y flor son sustantivos y no adjetivos. En el segundo: "ágil, caballo, llanto oscuro, luna</p>

	redonda, círculo de pájaros”.
ALUMNO 14 – sexo femenino	Expresiones que contienen adjetivos empleados para describir, destacadas por el alumno: “ <i>altos corredores, y rumor de viejas voces, rumor del bosque</i> ”. En el segundo: “ <i>ágil, caballo, llanto oscuro, círculo de pájaros, sueño concreto, luna redonda, arcos rotos</i> ”.
ALUMNO 15 – sexo masculino	Adjetivos empleados en el primer poema para describir, presentados por el alumno: “ <i>altos corredores, rumor de vieja, rumor del bosque</i> ”. En el segundo poemas los adjetivos identificados fueron: “ <i>ágil, redonda</i> ”.
ALUMNO 16 – sexo femenino	El alumno no fue capaz de identificar los adjetivos presentes en los dos poemas.
ALUMNO 17 -sexo masculino	El alumno identificó como adjetivos empleados en el primer poema: “ <i>crystal, viejas, fulgor</i> ”, equivocadamente, ya que no explicó con elementos, trechos donde esas palabras fueron empleadas en el texto. En el segundo poema los términos identificados como adjetivos: “ <i>ágil, caballo, llanto oscuro, luna redonda, arcos rotos, círculo de pájaros, sueño concreto</i> ”. En ese caso, el único término de no se puede clasificar como adjetivo es el sustantivo “ <i>caballo</i> ”. En los otros ejemplos presentados, los adjetivos están acompañados de los sustantivos a los cuales se refieren.

<p>ALUMNO 18</p> <p>–sexo masculino</p>	<p>Términos comprendidos como adjetivos destacados por el alumno en el primer poema: “<i>menguante, altos, mío, relumbran, valle, oscuros, opacas, dobles, tristes</i>”. Sin embargo ni todos son casos de adjetivos, “<i>mío</i>” es pronombre, “<i>relumbran</i>” es verbo, “<i>valle</i>” es sustantivo. En el segundo, el alumno no logró identificar los adjetivos empleados.</p>
<p>ALUMNO 19</p> <p>–sexo masculino</p>	<p>Elementos destacados del primer poema empleados como adjetivos, según el alumno: “<i>altos corredores, rumor de viejas voces, rumor del bosque</i>”. Pero solo hay dos adjetivos, “altos” y “viejas”, en este caso caracterizando voces; en “rumor del bosque” hay empleo de adverbio.</p>
<p>ALUMNO 20</p> <p>–sexo masculino</p>	<p>Identifica solo un adjetivo en el primer poema, “altos”. En el segundo, no logró identificar ninguno.</p>
<p>ALUMNO 21</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Adjetivos empleados en el primer poema: “<i>altos y amarillas</i>”. En el segundo: “alto”. El alumno no fue capaz de identificar los demás adjetivos empleados para describir en los dos poemas.</p>
<p>ALUMNO 22</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Empleo de adjetivos destacados del primer poema: “<i>oscuros salones, coronita de flores, caña mojada</i>”. En el segundo, los adjetivos destacados fueron: “<i>ágil caballo, llanto oscuro, círculo de pájaros</i>”.</p>
<p>ALUMNO 23</p>	<p>Adjetivos empleados para describir, destacados por el alumno, en el primer poema: “<i>caña mojada, cabelleras</i>”.</p>

– sexo femenino	<i>amarillas, triste mujer, flor cortada</i> ". En el segundo poema: <i>"luna redonda, arcos rotos, círculo de pájaros"</i> .
ALUMNO 24 - sexo femenino	Adjetivos empleados para describir en el primer poema: <i>"tristes mujeres, amarillos, cuadrada y blanca"</i> . En el segundo: <i>"luna redonda, brillan las azoteas, sombrío"</i> .
ALUMNO 25 – sexo femenino	En el primer poema, el alumno no logra identificar el empleo de adjetivos para describir. Pero, en el segundo, sí: "luna redonda".
ALUMNO 26 - sexo masculino	Adjetivo destacado en el primer poema: "altos". En el segundo: "ágil, ciudad de oro".
ALUMNO 27 sexo femenino	En el primer poema, el alumno identifica el empleo del adjetivo "redonda". Pero, en el segundo, no consigue identificar correctamente.
ALUMNO 28 – sexo masculino	En el primer poema, el alumno no logra identificar los adjetivos empleados en el primer poema, pero en el segundo destaca: "ágil, redonda".
ALUMNO 29 – sexo femenino	No fue capaz de identificar los adjetivos en ambos poemas.

Figura 3. Análisis de las respuestas por informante a cerca del empleo de adjetivos.

Es posible observar que los alumnos son capaces de adquirir, ampliar el conocimiento lexical a través de la lectura de poemas, sea por el contexto que facilita la

comprensión, sea por el conocimiento previo, que es de gran valor para la adquisición lexical, como por ejemplo el conocimiento gramatical.

3.3. Logros y dificultades con la escritura

Fue solicitado al final de las actividades que algunos alumnos escribiesen un pequeño texto, en español, de lo que habían comprendido de ambos poemas, para así hacer un análisis con mayor precisión del nivel de desarrollo de la escritura.

Alumno 1: *“El poema Muerto de Amor retrata una ocasión de asalto presenciada por su personaje, pues la misma muestra hizo por medio de sus acciones y palabras.*

Y en él texto logramos observar algunas situaciones que hacen comprender quién son los corredores, pues personaje los mira pegando piedras preciosas, e incluso dejan caer algunos cristianos y perros corren atrás de ellos, después los mismos son muertos por cuenta de sus ambiciones e o amor al dinero”.

Es notable que el alumno presenta poco dominio lexical y gramatical de la lengua española (hizo en lugar de eso o ello) lo que resulta en algunos trechos de su texto ausencia de coherencia y cohesión. También se observa mezclas de portugués y español (comprender, misma, e), además de emplear palabras que no existen en ninguna de las lenguas (cuén). De acuerdo con la teoría de Cassani sería un caso de escritor sin código, pues conoce las estrategias de construcción de un texto, pero no conoce el código.

Alumno 2: *La historia se pasa la noche por los altos corredores, un clima de mucho terror, mientras que en la montaña las tristes mujeres lloravam por lá perdida de sus amados.*

Se pasaba uno clima muerto, e las luzes seguindo clamaban en los altos corredores”.

Se nota la presencia de algunas palabras en portugués (lá, luzes, seguindo) y la mezcla en una misma estructura de portugués con español (lloravam), sin embargo, eso no llega a comprometer la cohesión del texto.

Alumno 3: *“El poema Burla de Don Pedro a caballo habla de un caballero que viene en busca del pan y del beso y pasa por várias lagunas, mas quando ele llenga en su destino encontró una ciudad lejana, está ardiendo en fuego y don Pedro fica olvidado jucando con las ranas.”*

Hay presencia de palabras en portugués (várias, quando, fica) pero la presencia de dos palabras en español escritura incorrectamente (llenga, jucando) puede comprometer la coherencia del texto.

Alumno 4: *“Narra la agonía y muerte de un enamorado que parece ver su propia muerte de dictar su última voluntad. Es un diálogo entre hijo y madre.*

El tono del poema es nostálgico y misterioso como consciencia de la descripción de la noche y por las referencias del futuro lo cual en este caso son las visiones que tiene el joven”.

Texto claro y coherente, que muestra conocimiento del código por parte del escritor, caracterizando un escritor competente por la visión de Cassani.

Alumno 5: *En el poema habla sobre Don Pedro que vai en la busca de pan y del beso , ouseja, vai en la busca de su amada y el longo dessahistória elle pasa por várias*

lagunas, onde en cada una acontece coisas diferentes y el chegar en lo destino no encontra su amada pois está muerta”.

El texto fue construido mezclando portugués y español, hay muchas palabras en portugués (vai, ouseja, dessahistória, várias, onde, coisas, chegar, encontra, pois), lo que refleja el conocimiento limitado de la lengua española por parte del escritor.

Alumno 6: *“La burla de Don Pedro a caballo conta la história de Don Pedro que viaja en busca de sua mujer en un caballo sin freno e tiene que pasar en várias lagunas e sigues para enton acabar muerto sobre la flor enfriada olvidado jay”.*

El texto presenta uso de palabras en portugués (conta, história, sua, várias) además de presentar palabras que no existen en ambas lenguas (enton, jay) y también uso de verbo conjugado inadecuadamente (sigues). Este conjunto de factores contribuyen para la falta de cohesión del texto.

Alumno 7: *“En el poema retrata la historia de un caballero que hizo una longa viaje a la procura de su dama, este caballero pasó en la 3 lagunas, y en el final acaba descubriendo que su dama se había muerto, y en la final el caballero de quedó muy triste y en el clima muy triste”.*

Uso de palabras en portugués (longa, descubriendo); problemas de concordancia nominal y de género, lo que resulta en ausencia de cohesión y coherencia del texto.

Alumno 8: *“El poema habla de un caballero que salió en busca del pan y beso, o sea del su amada y por el camino encontró lagunas, viejas mujeres y una ciudad lejana, ella estaba ardiendo y el caballero lloraba a muerte del su caballo”.*

El texto presenta problemas de concordancia de género (del su amada), además del empleo de palabra en portugués (estaba), pesar las inadecuaciones la coherencia del texto no se queda tan comprometida.

Alumno 9: *“Comprendemos que todo ocurre durante la noche en un lugar parecido con una casa bien grande, con largos corredores. Observamos mujeres llorando por perder sus maridos y hay algunos serafines tocando acordeones.*

Analisamos que hay manos cortadas y corroitas de flores, ou sea, pienso que en ese lugar houve un asalto y que todo acabó en un derramamento de sangre”.

Hay la presencia de palabras en portugués (ocorre, analisanos, houve, derramamento); hay mezcla de portugués y español (ou sea) y uso de palabras en español de forma inadecuada (corroitas).

3.4. Nivel de comprensión lectora

Síntesis de la encuesta anterior a la realización de las actividades, acompañado de gráficos para un mejor análisis:

Cuestión 1: Para 80% de los entrevistados, estudiar español es considerado fácil, mientras para 20% es mediano:

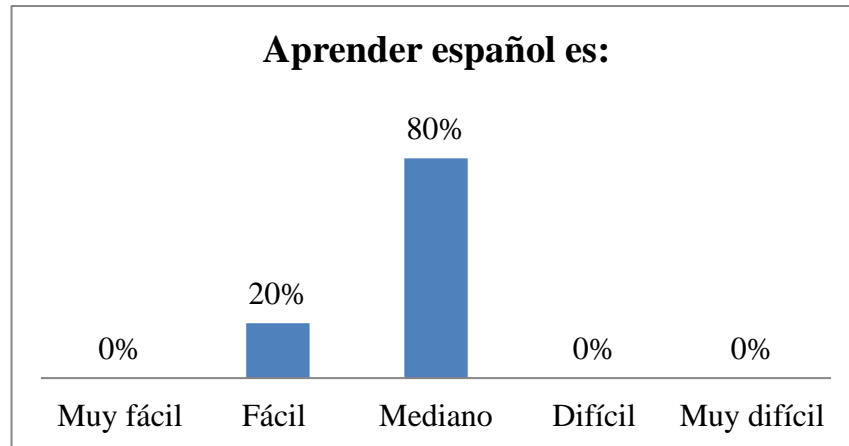


GRÁFICO 9 – Aprender español.

Cuestión 2: A 40% le parece en el proceso de aprendizaje lo más difícil es la gramática, a 40% le parece más difícil la interpretación textual y a los 20% la lectura:

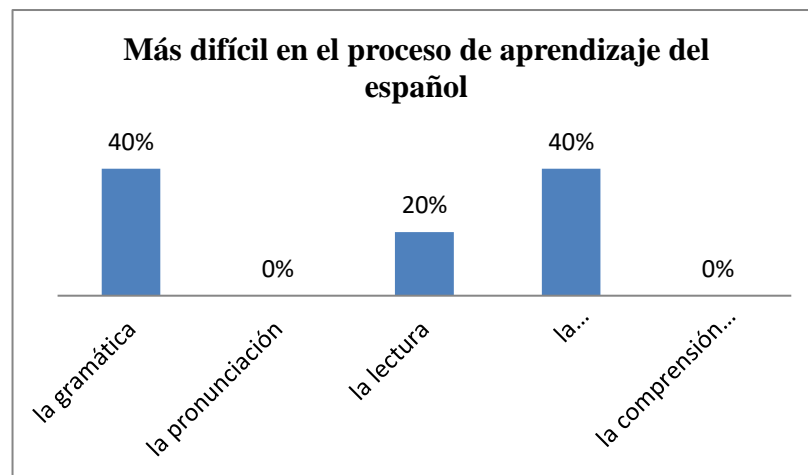


GRÁFICO 10 - Más difícil en el proceso de aprendizaje del español.

Cuestión 3: En cuanto la lectura e interpretación textual, para 50% de los entrevistados la historieta es más fácil la comprensión. Para 40% la noticia es el tipo de texto más fácil y para 10% es el cuento:

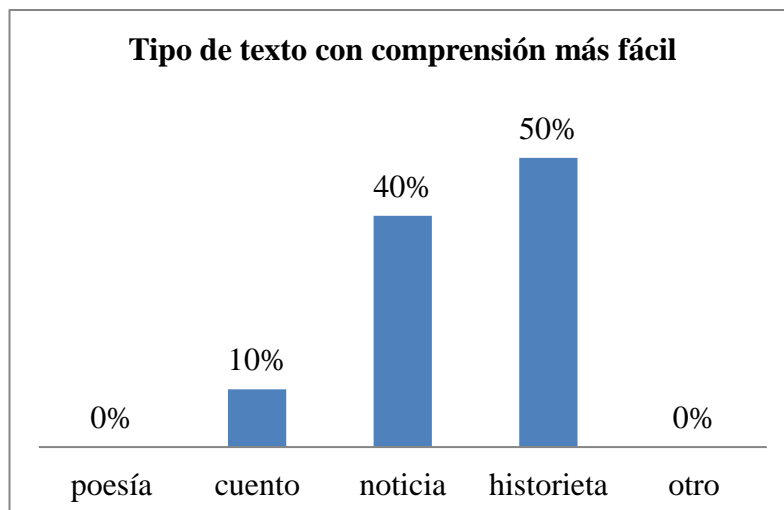


GRÁFICO 11- Tipo de texto con comprensión más fácil.

Cuestión 4: El tipo de texto más difícil para la lectura e interpretación textual se presentó de la siguiente forma los resultados: 40% el cuento, 20% para poesía, 20%, noticia y 20%, historieta:

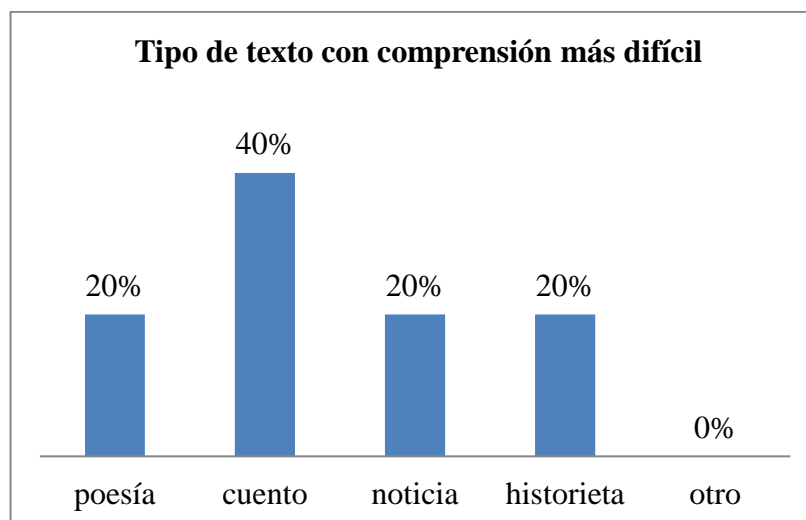


GRÁFICO 12 - Tipo de texto con comprensión más difícil.l.

Cuestión 5: En cuanto la clasificación del nivel del conocimiento de la lengua española, para 50% su nivel es regular, para 40% es bueno y 10 % muy bueno.

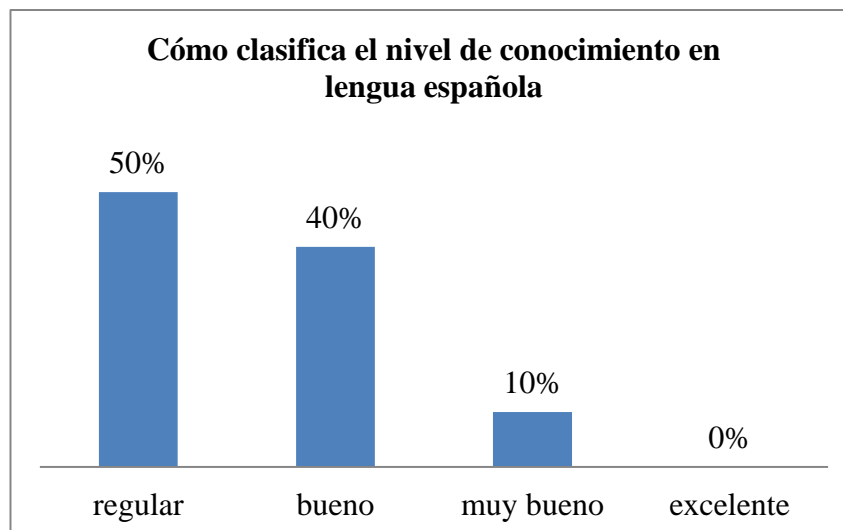


GRÁFICO 13 - Cómo clasifica el nivel de conocimiento en lengua española

Síntesis de las respuestas de cada pregunta del cuestionario de la encuesta posterior a la realización de las actividades, acompañado de gráficos comparativos para un mejor análisis:

Cuestión 1: La lectura, comprensión e interpretación de los poemas fue fácil para 70% de los entrevistados, mientras que para 30% fue mediano:

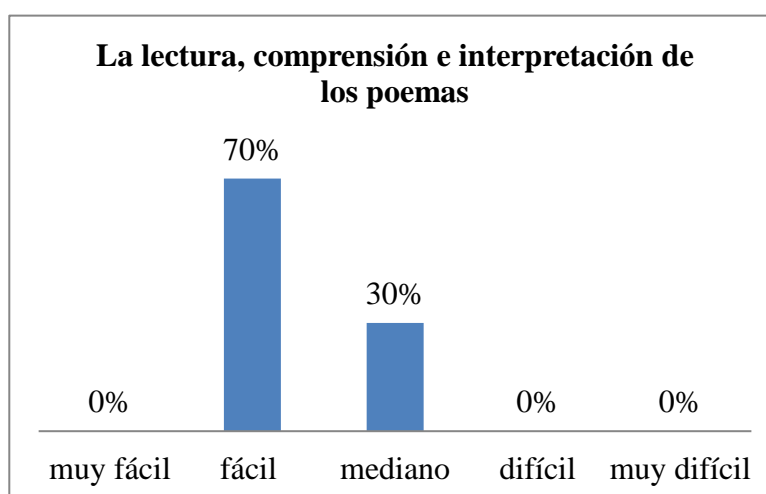


GRÁFICO 14- La lectura, comprensión e interpretación de los poemas

Cuestión 2: Lo más fácil en la lectura e interpretación de los poemas fue para el 40% de los entrevistados los significados de las palabras, para los otros 40% fue la comprensión de los temas y para el 20% la interpretación de las metáforas.

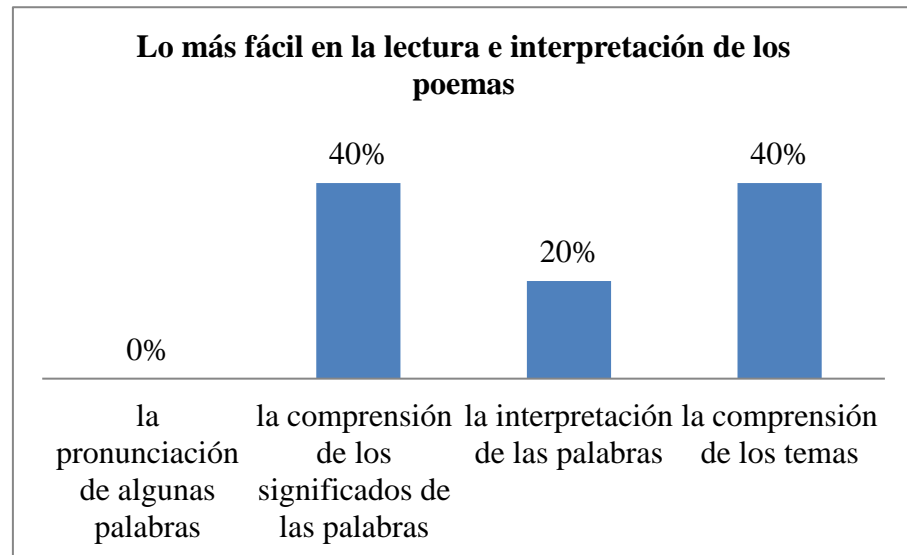


GRÁFICO 15 –Lo más fácil en la lectura e interpretación de los poemas

Cuestión 3: Lo más difícil en la lectura e interpretación de los poemas para 50% fue la interpretación de las metáforas, para el 30% la comprensión de los significados de las palabras y para el 20% la comprensión de los temas:

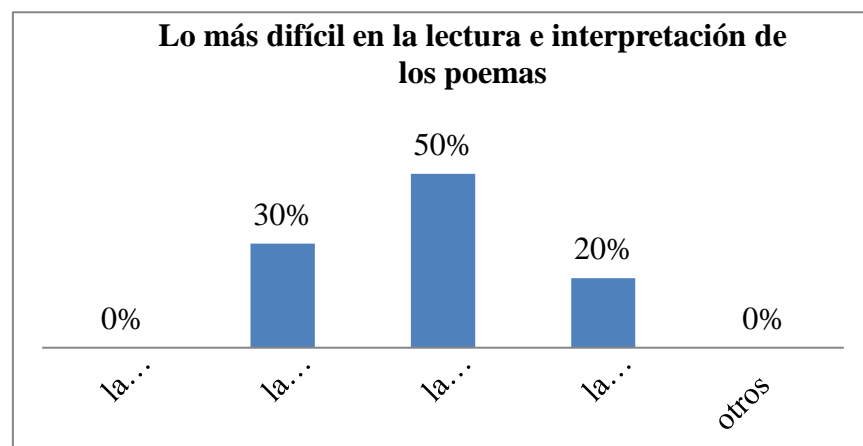


GRÁFICO 16 - Lo más difícil en la lectura e interpretación de los poemas.

Cuestión 4: En cuanto a la lectura e interpretación textual para el 40% el cuento es el más fácil y para los otros 40%, la historieta y para los 20% la noticia:

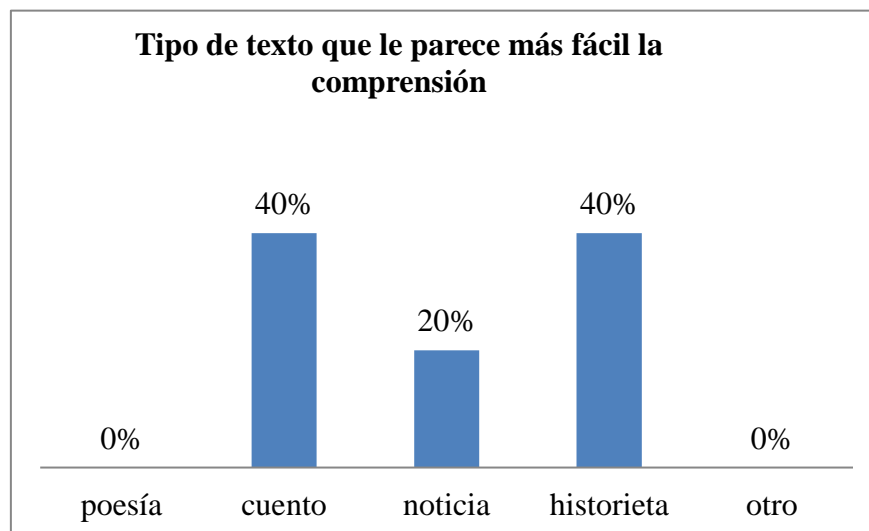


GRÁFICO 17 - Tipo de texto que le parece más fácil la comprensión.

Cuestión 5: El nivel de conocimiento del español que los alumnos creen que poseen tras la lectura de los poemas de García Lorca. Para el 60% es bueno y para 40% es regular.

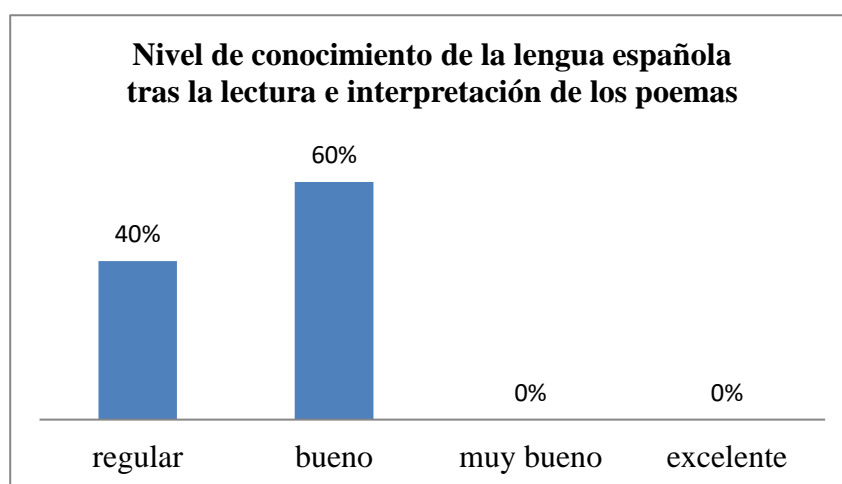


GRÁFICO 18 - Nivel de conocimiento de la lengua española tras la lectura e interpretación de los poemas.

En las dos actividades realizadas de lectura e interpretación de los poemas de García Lorca, 68,7% en el primer momento, de forma incompleta, y, 75% de forma completa, en el segundo poema logró identificar los personajes de los poemas. Pero, 46 % de los alumnos en el primer momento y 53% en el segundo, identificaron, parcialmente, la presencia de dialogo entre los personajes y su contenido, como es posible observar en los gráficos a continuación.

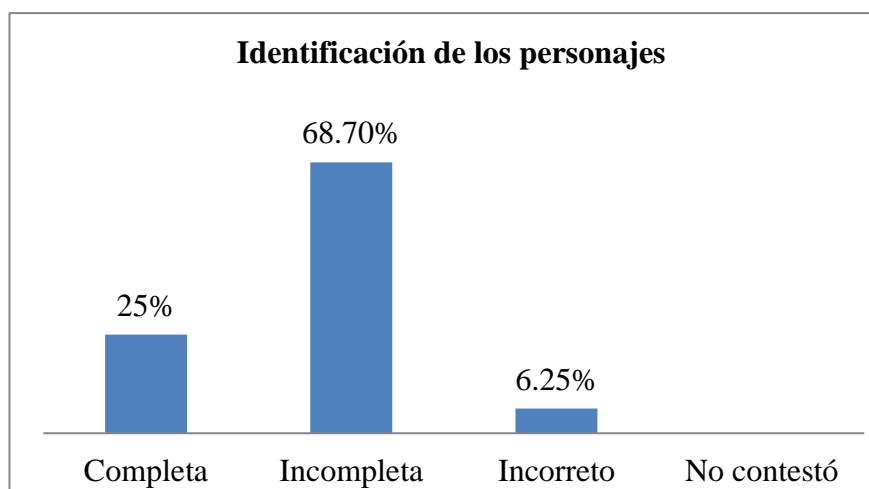


GRÁFICO 19 - Identificación de los personajes en el primer poema.

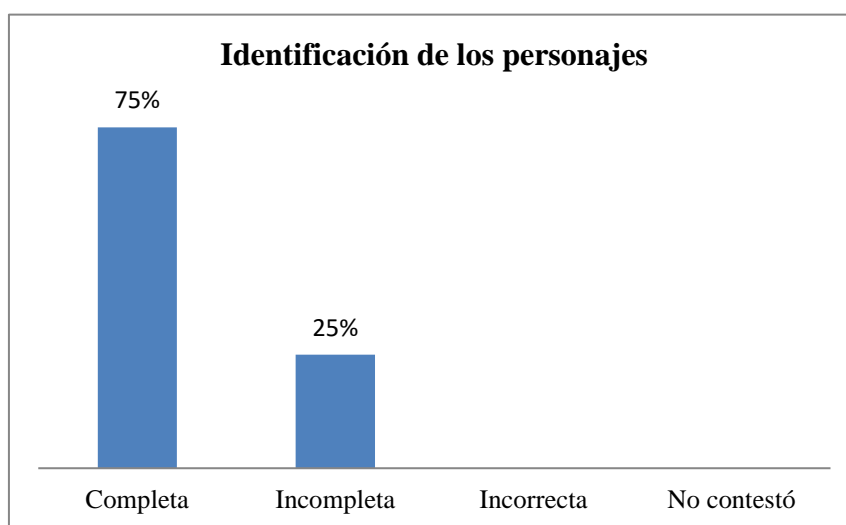


GRÁFICO 20 - Identificación de los personajes en el segundo poema.

ALUMNOS - INFORMANTES	RESPUESTAS – ANALISIS
ALUMNO 1 - sexo masculino	No ha logrado identificar todos los personajes en el primer poema, pero en el segundo sí.
ALUMNO 2 -sexo femenino	El alumno logró identificar la cantidad y quien eran los personajes en ambos poemas.
ALUMNO 3 –sexo femenino	Identificó, parcialmente, los personajes en ambos poemas.
ALUMNO 4 – sexo femenino	Identificó, parcialmente, los personajes de los poemas.
ALUMNO 5 - sexo masculino	Identificó, correctamente, todos los personajes del primer poema, y, parcialmente, los personajes del segundo poema.
ALUMNO 6 -sexo masculino	Logró identificar, parcialmente, los personajes del primer poema y todos los personajes del segundo.
ALUMNO 7 – sexo masculino	Identificó todos los personajes de los dos poemas.
ALUMNO 8 – sexo femenino	Identificó en ambos poemas todos los personajes.
ALUMNO 9	

– sexo femenino	Identifica, parcialmente, los personajes de los poemas.
ALUMNO 10 – sexo masculino	Identificó, parcialmente, los personajes del primer poema y todos del segundo poema.
ALUMNO 11 – sexo femenino	Identifica, parcialmente, los personajes del primer poema. Pero, logra identificar todos los personajes del segundo poema.
ALUMNO 12 – sexo femenino	El alumno no logró identificar todos los personajes del primer poema, pero identificó todos del segundo poema.
ALUMNO 13 – sexo femenino	En el primer poema, la alumna identifica, parcialmente, los personajes presentes en el poema. Mientras en el segundo poema, identifica todos los personajes existentes
ALUMNO 14 – sexo femenino	El alumno identifica, parcialmente, en el primer poema los personajes, mientras que en el segundo logra identificar todos.
ALUMNO 15 – sexo masculino	El alumno identifica todos los personajes de ambos poemas.
ALUMNO 16 – sexo femenino	El alumno no logra identificar los personajes en ambos poemas, solo informa la cantidad. Pero en el primero, la cantidad informada es parcial, mientras, en el segundo es

	total.
ALUMNO 17 -sexo masculino	El alumno identifica los personajes del primer poema, parcialmente. En el segundo poema, logró identificar los personajes.
ALUMNO 18 -sexo masculino	El alumno informa, parcialmente, los personajes del primer poema y totalmente los personajes del segundo.
ALUMNO 19 -sexo masculino	Identifica, parcialmente, los personajes del primer poema y, totalmente, los del segundo.
ALUMNO 20 -sexo masculino	El alumno identifica todos los personajes de ambos poemas.
ALUMNO 21 - sexo femenino	La alumna logra identificar todos los personajes de ambos poemas.
ALUMNO 22 - sexo femenino	El alumno identifica, parcialmente, los personajes del primer poema, pero totalmente del segundo.
ALUMNO 23 - sexo femenino	Identifica, parcialmente, los personajes de ambos poemas.
ALUMNO 24 - sexo femenino	Identificó, parcialmente, los personajes del primer poema, y totalmente, del segundo.

ALUMNO 25 – sexo femenino	El alumno identificó, parcialmente, los personajes de ambos poemas.
ALUMNO 26 - sexo masculino	En el primer poema, el alumno no logra identificar los personajes. Pero, en el segundo, identifica todos los personajes del poema.
ALUMNO 27 – sexo femenino	El alumno logra identificar todos los personajes en ambos poemas.
ALUMNO 28 – sexo masculino	El alumno identifica, parcialmente, los personajes del primer poema, y, totalmente los personajes del segundo.
ALUMNO 29 – sexo femenino	El alumno informa, parcialmente, los personajes en ambos poemas.

Figura 4. Comprensión lectora

En cuanto a identificar la ocurrencia de dialogo entre los personajes, todos los alumnos intentaron contestar a la pregunta: “¿Hay diálogos entre los personajes? ¿De qué hablan? En la actividad del primer poema 14 alumnos, lo que corresponde a 35,6% de los informantes lograron identificar todos los diálogos así como los correspondientes contenidos. Ya en la segunda actividad, ese número sufre una rebaja para solamente 3 informantes, 9,3%, que lograron identificar la ocurrencia de todos los diálogos y sus contenidos. En los gráficos abajo es posible notar el desempeño de los alumnos en ambos poemas.

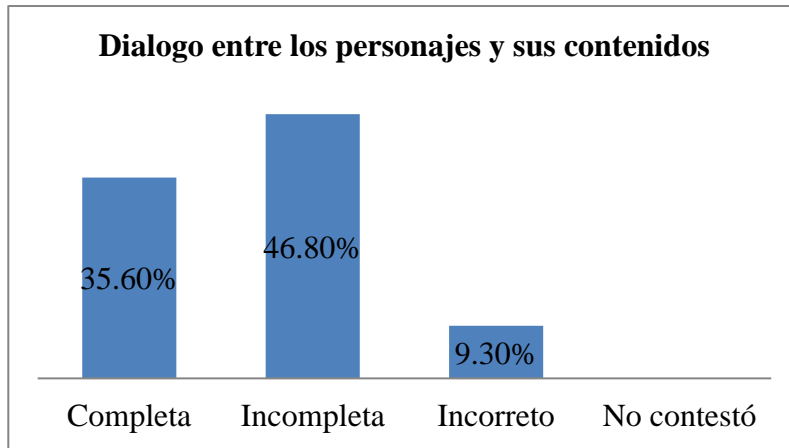


GRÁFICO 21 - La presencia de diálogos y sus contenidos en el primer poema.

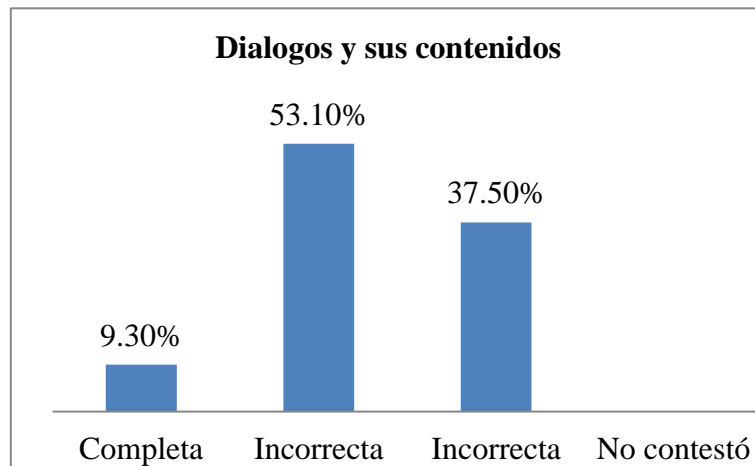


GRÁFICO 22 - La presencia de diálogos y sus contenidos en el segundo poema.

Pero, hubo un aumento de los que lograron identificar la presencia de diálogos y sus contenidos de forma incompleta. 15 alumnos, 46,8%, en la actividad del primer poema, y 17 alumnos, 53,1%. Por otro lado, hubo un aumento en los que intentaron contestar, pero sin suceso, resultando en respuestas incorrectas, 3 alumnos, 9,3 %, en la primera actividad, y 12 alumnos, 37,5% en la segunda actividad. En ambos momentos, los alumnos no dejaron de intentar contestar a las preguntas.

A continuación, tenemos un cuadro con el análisis por alumno – informante, su comportamiento en ambos momentos de realización de la actividad en lo que se refiere a las cuestión en análisis, la identificación de diálogos entre los personajes para evaluar el nivel de comprensión lectora.

ALUMNOS - INFORMANTES	RESPUESTAS – ANÁLISIS
ALUMNO 1 - sexo masculino	El alumno supo informar el contenido del dialogo entre los personajes, del primer poema, recorriendo a elementos del texto, se pasó lo mismo con el segundo poema.
ALUMNO 2 -sexo femenino	Identificó la presencia del diálogo, así como su contenido en ambos poemas.
ALUMNO 3 –sexo femenino	En el primer poema, no identificó la presencia del diálogo en el poema. Pero, en el segundo poema, identificó la presencia del diálogo pero no interpretó su contenido.
ALUMNO 4 – sexo femenino	Identificó la presencia de diálogos en ambos poemas e informó, parcialmente, sus contenidos.
ALUMNO 5 - sexo masculino	En el primer poema atestigua que hay diálogo entre los personajes y comenta sobre el contenido. Pero, en el segundo, afirma que hay diálogo entre los personajes, pero no identifica los contenidos. No consigue identificar los temas presentes en los poemas.
ALUMNO 6	Afirmó que había diálogo en los poemas, pero explora los

-sexo masculino	contenidos superficialmente.
ALUMNO 7 – sexo masculino	En el primer poema identifica la presencia del dialogo entre los personajes, así como su contenido. Pero, en el segundo poema se pasó distinto, afirma que hay dialogo entre los personajes, pero no identifica el contenido, correctamente.
ALUMNO 8 – sexo femenino	Consiguió identificar la presencia de diálogos entre los personajes, en los poemas, pero para hablar de sus contenidos recorrió a transcripción de trechos de los poemas directamente, sin hacer comentarios empleando sus propias palabras.
ALUMNO 9 – sexo femenino	Identifica, solamente, un dialogo en el primer poema, cuyo contenido cree que sea el "horario" ejemplifica con el trecho: <i>"cierra la puerta, hijo mío, acaban de dar las once"</i> . En el segundo texto, no identifica la presencia del dialogo.
ALUMNO 10 – sexo masculino	En el primer poema identifica la presencia de diálogos y su contenido, pero, superficialmente, y en el segundo muestra la presencia de diálogo y su tema destacando elementos del texto, sin hacer comentarios o explicaciones con sus propias palabras: <i>"ve las lunas y dice: /noche toca los platillos/le salen al encuentro/los chopos dicen: no"</i> .
ALUMNO 11 – sexo femenino	Identifica los diálogos presentes en el primer poema, pero no identifica claramente sobre el contenido de estas conversas. En el segundo poema, identifica, también el dialogo, pero destaca

	<p>elementos del texto para ejemplificar: <i>“Dos mujeres y un viejo/con velones de plata/le salen al encuentro/los chopos dicen: No/Y el ruiseñor: veremos”</i>. Pero, el alumno no hace ningún comentario empleando sus propias palabras.</p>
<p>ALUMNO 12 – sexo femenino</p>	<p>En los dos poemas el alumno afirma que hay dialogo entre los personajes. En el primero, informa sobre lo que los personajes hablan con elementos del poema: <i>“Cuando yo me muera/que se enteren los señores”</i>. Pero no explica, no hace comentarios sobre el contenido, empleando sus propias palabras. En el segundo, se limita solo a decir quiénes son los personajes que dialogan, sin ejemplificar con elementos del poema o hacer comentarios.</p>
<p>ALUMNO 13 – sexo femenino</p>	<p>Identifica la presencia de de diálogos entre los personajes, en el primer poema, e indica el contenido de ese dialogo superficialmente: <i>“hablan sobre las personas”</i>. En el segundo poema, utiliza elementos del poema para informar sobre lo que los personajes hablan: <i>“Sí, hablan ‘hablan las chopas dicen: No/ y el ruiseñor: Veremos’”</i>. Pero no hace comentarios empleando sus propias palabras.</p>
<p>ALUMNO 14 – sexo femenino</p>	<p>El alumno afirma que hay diálogo entre los personajes, en el primer poema, identifica como contenido “la muerte”, pero no explica con sus palabras. En el segundo poema, el alumno informa la presencia de dialogo por medio de un trecho del</p>

	poema, pero sin explicar con sus palabras: <i>“Ve las lunas y dice: / ¡Noche toca los platillos! / le salen al encuentro/Los chopos dicen: No”</i> .
ALUMNO 15 –sexo masculino	En el primer poema, el alumno logra identificar la presencia de dialogo, así, explica con sus propias palabras en portugués: <i>“Sí, sobre a vida e algumas coisas sobre a vida amorosa, a morte e suas dívidas”</i> . En el segundo poema, ejemplifica con elementos del texto: <i>“Dos mujeres y un viejo/con velones de plata/salen al encuentro. / Los chopos dicen: No”</i> .
ALUMNO 16 – sexo femenino	En los dos poemas, el alumno afirma que hay diálogos entre los personajes, pero no ejemplifica con elementos del texto. Explica el contenido con sus propias palabras, en portugués en ambos textos.
ALUMNO 17 -sexo masculino	El alumno identifica la presencia de diálogos entre los personajes de ambos poemas. En el primer, explica el contenido de los diálogos con sus propias palabras, en portugués, Sin embargo, en el segundo, el explica con trechos del poema.
ALUMNO 18 –sexo masculino	En el primer poema, el alumno, informa la presencia de dialogo entre los personajes, explica el contenido del dialogo, con sus propias palabras en portugués. Ya en el segundo poema no fue capaz de identificar si hay dialogo entre los personajes.
ALUMNO 19	Afirma la presencia de diálogos entre los personajes del primer

<p>–sexo masculino</p>	<p>poema, explica su contenido con sus propias palabras, en portugués, sin destacar elementos del poema. En el segundo, destaca solamente un evento del poema, equivocadamente, como si fuera el contenido de algún dialogo.</p>
<p>ALUMNO 20 –sexo masculino</p>	<p>En el primer poema el alumno afirma que hay diálogo entre los personajes, informa el contenido del dialogo con sus propias palabras, en portugués. Ya en el segundo, el alumno destaca el trecho del poema: <i>“Dos mujeres y un viejo/ con velones de plata/ le salen al encuentro. / Los chopos dicen: No. / Y el ruiseñor: Veremos”</i>. En este caso él ejemplifica con elementos del texto.</p>
<p>ALUMNO 21 – sexo femenino</p>	<p>En el primer poema, la alumna afirma que hay dialogo entre los personajes y explica ejemplificando con elementos del texto: <i>“Cuando yo me muera, / que se enteren los señores / Cierra la puerta, hijo mío”</i>. En el segundo poema, se pasa lo mismo: <i>“Dos mujeres y un viejo/ con velones de plata/ le salen al encuentro. / Los chopos dicen: No. / Y el ruiseñor: Veremos”</i>.</p>
<p>ALUMNO 22 – sexo femenino</p>	<p>Reconoce que hay dialogo entre los personajes en ambos poemas. Explica ejemplificando con elementos del poema. En el primer poema: <i>“Cierra la puerta, hijo mío/acaban de dar las once/cuando yo me muera / que se enteren los señores”</i>. Y en el segundo: <i>“Los chopos dicen: No”</i>.</p>

<p>ALUMNO 23</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Afirma que hay dialogo entre los personajes, en los dos poemas. Sin embargo, no explica el contenido de los diálogos, ejemplifica con elementos de los poemas. En el primero destaca: “Qué es aquello que reluce por los corredores?/cierra la puerta, hijo mío / acaban de dar las once” . En el segundo: “Los chopos: No /Y el ruiseñor: Veremos”.</p>
<p>ALUMNO 24</p> <p>- sexo femenino</p>	<p>Afirma que hay dialogo entre los personajes del primer poema, pero indica el contenido destacando un trecho del poema: “<i>Madre, cuando yo me muera /que enteren los señores/ Cierra la puerta, mi hijo</i>”. En el segundo poema se pasa lo mismo: “<i>¡Noche, toca los platillos! / Los chopos dicen: No/ Y el ruiseñor: No</i>”.</p>
<p>ALUMNO 25</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>El alumno afirma que hay dialogo entre los personajes, del primer poema, indica su contenido, usando sus propias palabras, en portugués. Pero, en el segundo, no logra identificar la presencia de dialogo.</p>
<p>ALUMNO 26</p> <p>- sexo masculino</p>	<p>En el primer poema, el alumno confirma que hay dialogo entre los personajes, mismo no logrando identificarlos, pero no destaca el contenido del dialogo, ni ejemplifica con elementos del texto. En el segundo, él confirma la presencia de dialogo entre los personajes y destaca con elementos del texto: “<i>un niño, ve las lunas y dice:¡Noche, toca los platillos!</i>”.</p>

<p>ALUMNO 27</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>En el primer poema, el alumno confirma la presencia de diálogos entre los personajes, así como su contenido. En el segundo confirma que hay dialogo, pero no identifica el contenido correctamente.</p>
<p>ALUMNO 28</p> <p>– sexo masculino</p>	<p>En el primer poema el alumno confirma que hay dialogo entre los personajes y explica con elementos del poema: “¿Qué es aquello que reluce por los altos corredores? Cierra la puerta, hijo mío, acaban de dar las once”. Sin embargo, en el segundo, el alumno confirma que hay dialogo entre los personajes, pero no explica el contenido correctamente.</p>
<p>ALUMNO 29</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>El alumno no informa, correctamente, el contenido de los diálogos, en ambos poemas.</p>

Figura 5. Identificación de diálogos entre los personajes

La comprensión lectora de los alumnos presentó problemas en cuanto a la identificación de los temas presentes en los poemas, a través de la cuestión: “¿*Qué tema(s) aparece(n) en el poema? Explique.* En la primera actividad, referente al primer poema, solo 4 alumnos, 12,5%, lograron identificar de forma satisfactoria los temas presentes, mientras que en la segunda actividad, del segundo poema, nadie logró identificarlo(s) satisfactoriamente, como es posible observar en los gráficos a continuación

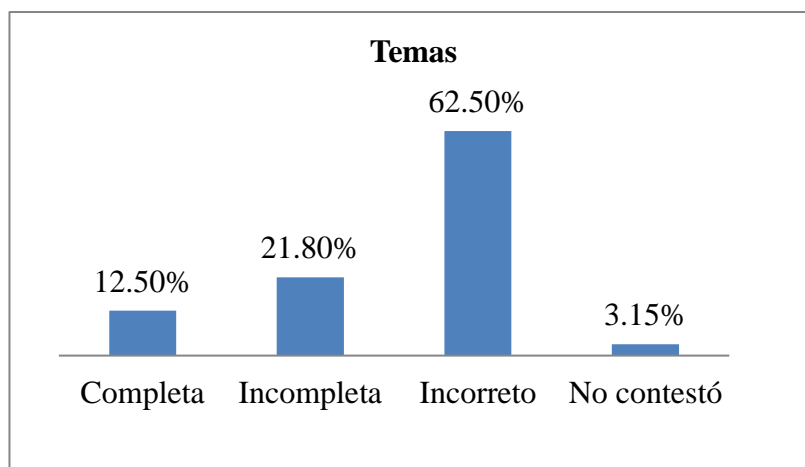


GRÁFICO 23 - Identificación de los temas en el primer poema.

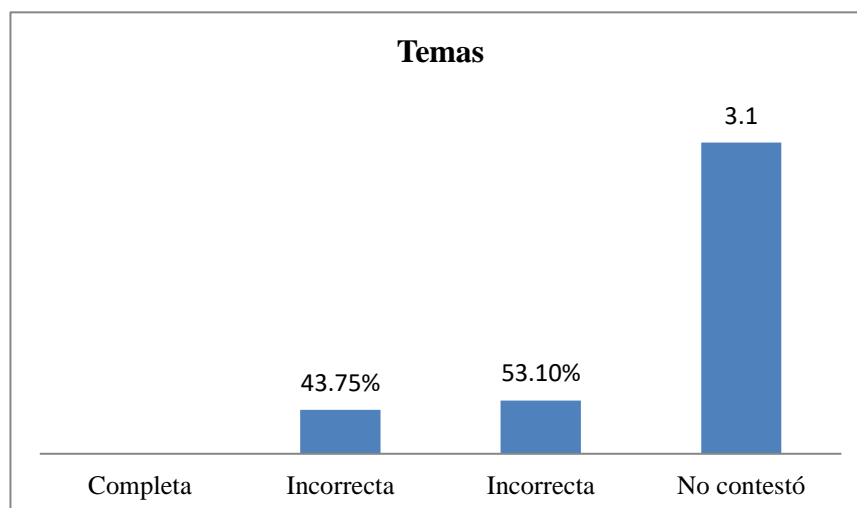


GRÁFICO 24 - Identificación de los temas en el segundo poema.

En el primer poema, 7 alumnos, 21,8%, identificaron los temas de forma incompleta, en el segundo, este número creció para 14 alumnos, 35,6%. Respuestas que no correspondían a los temas presentes en los poemas fueron apuntadas por 20 alumnos, 62,5%, en el primer poema, mientras en el segundo poema este número disminuyó para 17 alumnos, 53,1%, En ambos poemas solamente 1 alumno, 3,1%, no intentó contestar a la cuestión.

A continuación tenemos el análisis de las respuestas por alumno – informante.

ALUMNOS – INFORMANTES	RESPUESTAS – ANÁLISIS
ALUMNO 1 - sexo masculino	No fue capaz de informar el tema del primer poema. Informó el segundo de forma equivocada.
ALUMNO 2 -sexo femenino	Logró, en parte, identificar la temática del primer poema y no logró informar, correctamente, el segundo intentó pero sin éxito.
ALUMNO 3 –sexo femenino	No logró identificar la temática de ambos poemas.
ALUMNO 4 – sexo femenino	En el primer poema, no informó, correctamente, los temas presentes. Pero, en el segundo informó, parcialmente.
ALUMNO 5 - sexo masculino	En ambos poemas no logró identificar, correctamente, sus temas.
ALUMNO 6 -sexo masculino	No logró identificar, correctamente, los temas explorados en los dos poemas.
ALUMNO 7 – sexo masculino	En el primer poema interpreta la muerte como el tema. Sin embargo, en el segundo no logra identificar la temática del poema.
ALUMNO 8 – sexo	Identifica el tema superficialmente, haciendo un breve resumen de la historia, en el primer poema. En el segundo, no logra identificar la temática del poema, solo cita un

femenino	hecho que, tal vez, sea lo que le llamó más atención.
ALUMNO 9 – sexo femenino	No identifica con objetividad los temas de los poemas, emplea solo palabras sueltas, sin organización de las ideas, en el primer poema: "sobre sangre, música que toca; tristes mujeres...etc.". Lo mismo se pasa en el segundo poema: " <i>A morte de uma pessoa, a jornada de Dom Pedro</i> ". Pero, en este caso, emplea sus propias palabras y en portugués.
ALUMNO 10 – sexo masculino	No logra identificar las temáticas de los poemas. En el primero, interpreta como tema el título, y en el segundo, solo un evento aislado.
ALUMNO 11 – sexo femenino	En ambos poemas el alumno no logra identificar, o no expresa con claridad sus temáticas. En el primero, dice, superficialmente un evento que se pasa en el inicio, en portugués. Mientras que en el segundo, habla del tema, de forma resumida y superficial, también en portugués.
ALUMNO 12 – sexo femenino	El alumno no consigue identificar los temas en el primer poema. Pero, en el segundo, sí, mismo que de forma superficial.
ALUMNO 13 – sexo femenino	El alumno no fue capaz de identificar el tema del primer poema, cuando cuestionado sobre el tema contesta con el título del mismo: " <i>Muerto de Amor</i> ". En el segundo poema, informa sobre el tema superficialmente, con los elementos que más se repiten en el texto: " <i>Romance con</i>

	<i>lagunas. Habla de Don Pedro e sobre lagunas</i> ". El alumno mezcla español y portugués para contestar a la pregunta.
ALUMNO 14 – sexo femenino	En el primer poema, el alumno destaca como tema “la muerte de un gitano”. Pero no explica con sus propias palabras. Ya en el segundo poema, el alumno destaca como tema un evento que ocurre en el poema.
ALUMNO 15 – sexo masculino	El alumno informa el tema del primer poema de manera vaga, superficial, en portugués: “ <i>fala da lua da noite</i> ”. Ya en el segundo poema el identifica como tema solo un evento ocurrido en el poema.
ALUMNO 16 – sexo femenino	Sobre los temas de los poemas, en el primero el alumno se refiere al título como si fuera el tema, mientras que en el segundo explica como tema un evento que se pasa al final del poema, con sus propias palabras, en portugués.
ALUMNO 17 -sexo masculino	En el primer poema, el alumno presenta el título del poema como el tema. En el segundo poema, él destaca un evento del poema como tema.
ALUMNO 18 –sexo masculino	Informa los temas que consigue identificar en el primer poema, explica con sus propias palabras, en portugués. Lo mismo se pasa con el segundo poema.
ALUMNO 19 –sexo masculino	El alumno no logra identificar los temas de ambos poemas.

ALUMNO 20 – sexo masculino	El alumno informa los temas, del primer poema, de forma vaga y superficial. En el segundo, destaca un evento del poema como el tema.
ALUMNO 21 – sexo femenino	El alumno interpreta un de los temas del primer poema, explica mezclando portugués y español. En el segundo, se pasa lo mismo, explica mezclando las dos lenguas, pero en ese, coloca un evento como se fuera el tema del poema.
ALUMNO 22 – sexo femenino	El alumno no logra identificar el tema del primer poema. En el segundo, identifica el tema de forma vaga y superficial, solo cita los elementos que más le llamaron la atención.
ALUMNO 23 – sexo femenino	En el primer poema, el alumno informa como tema del poema, su título. En el segundo, el alumno interpreta como título el título y otro elemento muy presente en el texto, eso está conforme lo esperado.
ALUMNO 24 - sexo femenino	El alumno interpreta el tema del primer poema, explica de forma muy resumida, en español. Sin embargo, en el segundo, explica detalladamente, empleando sus propias palabras en portugués.
ALUMNO 25 – sexo femenino	El alumno no fue capaz de identificar los temas de ambos poemas.

ALUMNO 26 - sexo masculino	El alumno no es capaz de interpretar los temas de ambos poemas.
ALUMNO 27 - sexo femenino	Identifica el tema del primer poema. En el segundo, no logra identificar de forma clara.
ALUMNO 28 - sexo masculino	El alumno no informa correctamente el tema del primer poema, pero el segundo informa, pero, no de forma clara y objetiva.
ALUMNO 29 - sexo femenino	En el primer poema, él no logra interpretar, correctamente, los temas del primer poema. En el segundo, interpreta de manera vaga y superficial.

Figura 6. Análisis de las respuestas por alumno – informante

En la encuesta posterior a la realización de las actividades (tabla 04), cuando para el 40% de los entrevistados les parecieron difíciles la lectura, comprensión e interpretación de poemas refleja la dificultad que los alumnos tuvieron para identificar los temas presentes en los poemas.

Un dato que llamó la atención fue la evolución en cuanto a la comprensión lectora en lo que se refiere a identificar las ideas, sensaciones y sentimientos expresos en los poemas. En el primer momento, 18 alumnos, 56,2%, informaron las ideas, sensaciones y sentimientos expresos en el poema, de forma completa y solo 2, que corresponde a 6,25%, de forma incompleta, mientras que en el segundo poema ese porcentaje fue de 100%, los 32 alumnos fueron capaces de informar satisfactoriamente que ideas, sensaciones y sentimientos

fueron expresos. Los gráficos que siguen presentan el desempeño de los alumnos en ambos poemas.

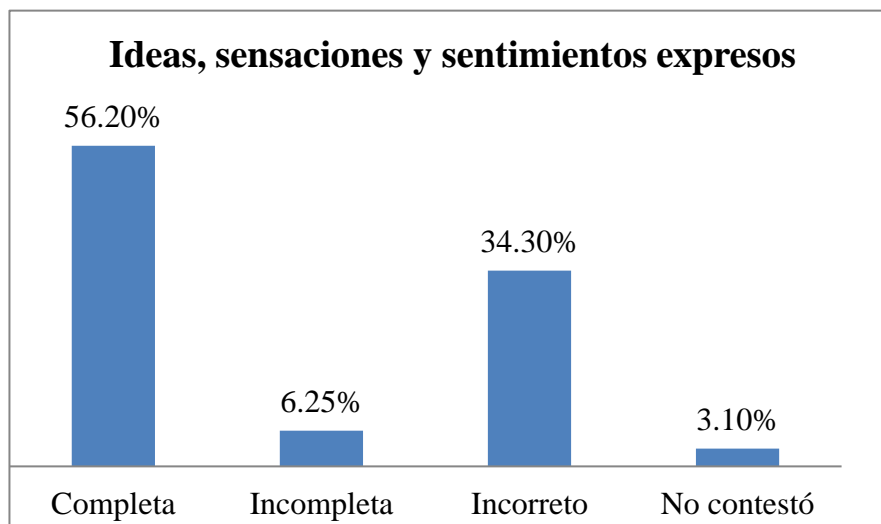


GRÁFICO 25 - Ideas, sensaciones y sentimiento expreso en el primer poema.

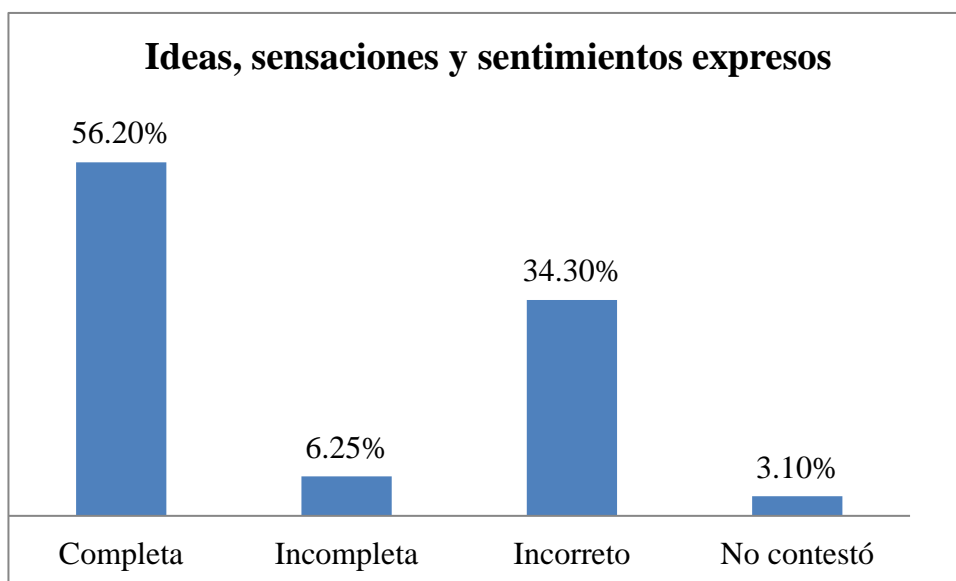


GRÁFICO 26 - Ideas, sensaciones y sentimiento expreso en el segundo poema.

A continuación tenemos el análisis individual, por alumno – informante.

ALUMNOS - INFORMANTES	RESPUESTAS – ANÁLISIS
ALUMNO 1 - sexo masculino	No fue capaz de identificar en el primer texto las ideas, sensaciones y sentimientos expresos, pero en el segundo logró.
ALUMNO 2 -sexo femenino	Informó, con éxito, las sensaciones y emociones expresas por los dos poemas.
ALUMNO 3 –sexo femenino	Informó los sentimientos que los poemas expresaban.
ALUMNO 4 – sexo femenino	Logró identificar los sentimientos expresos en ambos poemas.
ALUMNO 5 - sexo masculino	No consiguió interpretar, correctamente, las sensaciones y sentimientos expresos en el primer poema. Pero, en el segundo, hace la interpretación de manera correcta.
ALUMNO 6 -sexo masculino	Interpreta como sentimientos expresos en el primer poema la "tristeza" y el "miedo". En el segundo poema, los sentimientos identificados: "tristeza" y "angustia".
ALUMNO 7 – sexo masculino	El sentimiento interpretado en el primer poema es de "angustia", mientras que en el segundo es de "tristeza".

<p>ALUMNO 8</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>En el primer poema, interpreta como que hay en el poema "sensaciones de suspense" y "sentimientos de amor". Mientras que el en segundo, el sentimiento expreso es de "tristeza".</p>
<p>ALUMNO 9</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>En el primer poema el alumno interpretó como sentimientos expresos: "angustia" y "tristeza". Y en el segundo los sentimientos interpretados fueron "tristeza" y "melancolía".</p>
<p>ALUMNO 10</p> <p>– sexo masculino</p>	<p>Interpreta el sentimiento de tristeza expreso en el primer poema, y en el segundo, la idea de un hombre apasionado.</p>
<p>ALUMNO 11</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>El alumno no logra identificar, correctamente, las ideas, sentimientos y sensaciones expresas, en el primer poema; destaca las palabras “muera, sangre, gritos” que, aisladamente, huyen del contexto de lo que fue solicitado. Sin embargo, en el segundo poema, afirma que son expresados sentimientos de tristeza.</p>
<p>ALUMNO 12</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>En el primer poema, el alumno destaca como sentimientos expresos la tristeza y el amor. En el segundo, sentimiento de tristeza.</p>
<p>ALUMNO 13</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Al ser contestado que ideas, sensaciones, sentimientos transmitidos por el poema, el alumno contesta con una frase incoherente, en el primer poema: “<i>Expresan las ideas de sensaciones</i>”. Se comprende que el alumno tuvo dificultad</p>

	<p>para comprender a la pregunta, lo que no tiene conocimiento lingüístico muy amplio. En el segundo poema, el alumno ya consigue contestar con una frase coherente: “<i>Expresan sentimientos de tristeza</i>”.</p>
<p>ALUMNO 14 – sexo femenino</p>	<p>Sentimientos expresos en el primer poema destacados por el alumno: “cariño, amor, afecto, dolor”. Ya en el segundo poema, el sentimiento identificado por el alumno fue la “tristeza”.</p>
<p>ALUMNO 15 – sexo masculino</p>	<p>El alumno interpreta que el primer poema expresa ideas de un joven apasionado, explica con sus palabras, pero escribe en portugués. En el segundo poema interpreta que son expresos sentimientos de pena, tristeza y compasión. Así como en el primer poema contesta en portugués empleando sus propias palabras.</p>
<p>ALUMNO 16 – sexo femenino</p>	<p>El alumno no consigue interpretar las ideas, sensaciones sentimientos expresos en el primer poema, explica algunas temáticas del poema. En el segundo poema, el alumno interpreta que el sentimiento expreso en el poema es de emoción.</p>
<p>ALUMNO 17 -sexo masculino</p>	<p>En el primer texto, el alumno informa las ideas expresas de forma vaga, empleando sus propias palabras en portugués. Ya en el segundo poema él interpreta que el poema expresa el sentimiento de tristeza.</p>

<p>ALUMNO 18</p> <p>–sexo masculino</p>	<p>El alumno destaca como sentimientos expresos en el primer poema: “miedo, tristeza, agonía”. En el segundo, es el sentimiento de “tristeza”.</p>
<p>ALUMNO 19</p> <p>–sexo masculino</p>	<p>El alumno no consigue interpretar, en verdad, las ideas, sensaciones o sentimientos expresos en el primer poema. En el segundo, él interpreta que es “sensación de tristeza”.</p>
<p>ALUMNO 20</p> <p>–sexo masculino</p>	<p>En el primer poema el alumno no especifica qué tipo de sentimientos son expresos de forma clara y objetiva. Ya en el segundo poema, él interpreta que los sentimientos expresos son de tristeza, y aún explica empleando sus propias palabras en portugués.</p>
<p>ALUMNO 21</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Ideas y sensaciones interpretadas en el primer poema, es la idea de una noche en los corredores y sensación de tristeza. En el segundo, el sentimiento de tristeza.</p>
<p>ALUMNO 22</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>El alumno no logra identificar las ideas, sensaciones, sentimientos expresos en el primer poema. En el segundo, interpreta el sentimiento de tristeza.</p>
<p>ALUMNO 23</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Sentimientos que el alumno comprendió que son expresos en el primer poema: “tristeza, emoción y angustia”. En el segundo, el sentimientos de tristeza.</p>
<p>ALUMNO 24</p>	<p>En los dos poemas, el alumno comprende que el sentimiento</p>

- sexo femenino	expreso fue la tristeza.
ALUMNO 25 – sexo femenino	El alumno interpreta que los poemas expresan el sentimiento de tristeza.
ALUMNO 26 - sexo masculino	El alumno no interpreta las ideas, sensaciones, sentimientos expresos en el primer poema. En el segundo, comprende que es sentimiento de tristeza.
ALUMNO 27 sexo femenino	El alumno comprende que en los dos poemas el sentimiento expreso es de tristeza.
ALUMNO 28 – sexo masculino	El alumno interpreta que en el primer poema, los sentimientos expresos son: cariño, amor; dolor, afecto y malicia. En el segundo, sentimientos de tristeza, compasión, emoción, etc.
ALUMNO 29 – sexo femenino	El alumno interpreta los sentimientos: “cariño, amor, compasión, paz, afecto, dolor, malicia” en el primer poema. En el segundo: “emoción y tristeza”.

Figura 7. Análisis individual, por alumno – informante

En cuanto a informar la intención básica del poema, en ambos casos 19 alumnos, 59,3%, lograron informar de forma satisfactoria la intención básica de los poemas al contestar a la cuestión: *¿Cuál es la intención básica del poema?: ¿informar o explicar algo?, ¿defender una idea y convencer a otros?, ¿emocionar?, ¿entretener?, ¿relatar historias? Explique y ejemplifique con elementos del poema.* En el primer poema, 3 alumnos, 9,3%,

informaron de forma superficial las ideas, sensaciones y sentimientos expresos, mientras que en el segundo poema el número fue de 8 alumnos, 25%. En ambos poemas, 4 alumnos, 12,5%, contestaron de forma incorrecta. No intentaron informar lo que fue cuestionado, 6 alumnos, 18,7%, en el primer poema y solo 1 alumno, 3,1%, en el segundo poema. Los gráficos abajo muestran el desempeño de los estudiantes en ambos momentos (poemas).

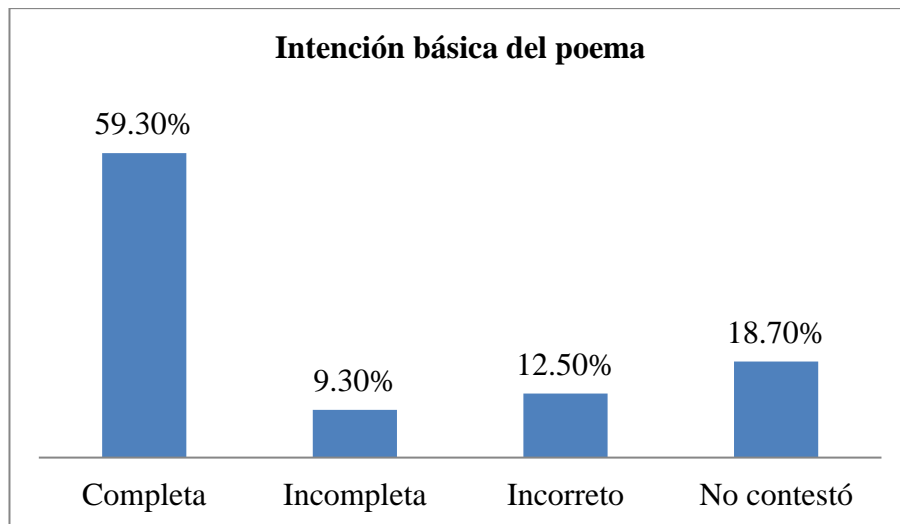


GRÁFICO 27 - Intención básica del primer poema.

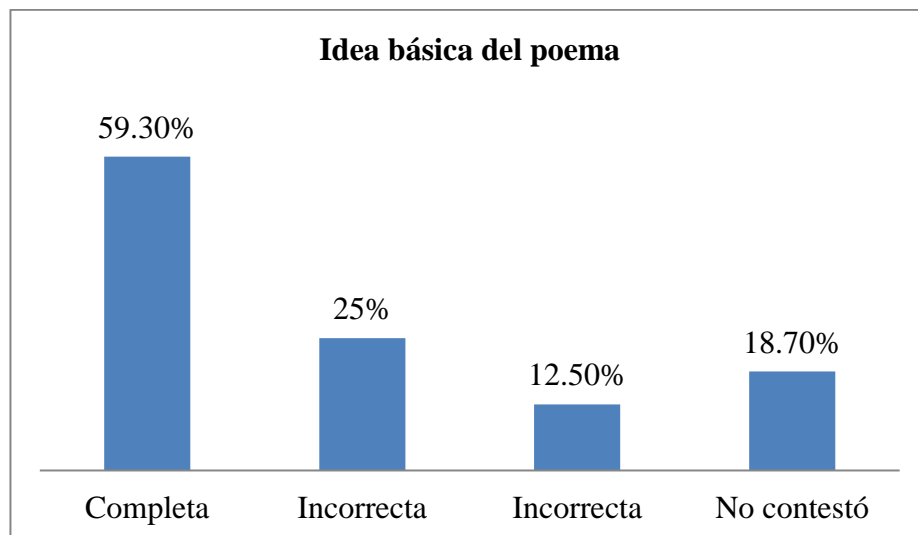


GRÁFICO 28 - Intención básica del segundo poema.

A continuación tenemos el análisis individual por alumno.

ALUMNOS - INFORMANTES	RESPUESTAS – ANÁLISIS
ALUMNO 1 - sexo masculino	Logró informar la intención básica de los dos poemas, ejemplificando con elementos del texto.
ALUMNO 2 -sexo femenino	En el primer poema, no identificó la intención básica del poema, pero en el segundo poema logró.
ALUMNO 3 –sexo femenino	No logró informar, correctamente, las intenciones básicas de los poemas.
ALUMNO 4 – sexo femenino	Informó como intención básica del primer poema “entretener”, explicó afirmando que hay un suspense de muerte en el poema. Ya en el segundo poema, informó que la intención del poema es relatar una historia.
ALUMNO 5 - sexo masculino	En cuanto a la intención básica del primer poema, no fue capaz de informar, de forma alguna. Mientras en el segundo poema, interpreta como intención básica del poema emocionar.
ALUMNO 6 -sexo masculino	Interpreta como a intención básica del primer poema relatar historias, ejemplificando con elementos del texto: "Cierra la puerta, hijo mío, acaban de dar las once". <i>"Y el cielo daba portazos al brusco rumor del bosque, mientras clamaban las luces en otros corredores"</i> . En el segundo poema, también

	<p>interpreta como intención básica del poema relatar historia, destacando elementos del poema como ejemplo: <i>“Por una vereda venía Don Pedro”</i>. <i>“A una ciudad lejana ha llegado Don Pedro”</i>.</p>
<p>ALUMNO 7</p> <p>– sexo masculino</p>	<p>Interpreta como función básica relatar historia, en el primer poema y el segundo emocionar.</p>
<p>ALUMNO 8</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Comprende como intención básica del primer poema emocionar, explica ejemplificando con un trecho del poema: <i>"Tristes mujeres del valle"</i>. <i>"Madre, cuando yo me muera"</i>. En el segundo poema interpreta que la intención básica es relatar sobre un evento del poema, no explica con elementos del texto.</p>
<p>ALUMNO 9</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>El alumno comprende como intención básica del poema <i>"emocionar, contar o que aconteceu mais um de tantos amores que foram ‘mortos’"</i>. Explica con sus propias palabras, en portugués, sin ejemplificar con elementos del poema. En el segundo poema, interpreta que el poema posee dos intenciones básicas, relatar una historia y emocionar, pero, así como en el primer poema, no ejemplifica con elementos del poema.</p>
<p>ALUMNO 10</p> <p>– sexo masculino</p>	<p>Comprende que la intención básica expresada en el primer poema sea relatar historia, y en el segundo además de,</p>

	<p>también, relatar una historia, la intención sea de emocionar.</p> <p>Sin embargo, en los dos casos, no explica con ejemplos de elementos de los poemas.</p>
<p>ALUMNO 11</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>En cuanto a la intención básica del poema, el alumno afirma que en el primero, la intención es emocionar y relatar, explica solamente la segunda intención con sus propias palabras sin recurrir a elementos directos del poema. En el segundo, afirma que la intención es relatar una historia, pues, segundo el alumno se trata de un poema narrativo, que narra una historia que se pasó con el personaje principal. En ambos casos explica en portugués.</p>
<p>ALUMNO 12</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>Para este alumno, la idea básica del primer poema es emocionar, explica ejemplificando con elementos del poema: <i>“solo por los corredores las cuatro luces clamaban por el fulgor de San Jorge”</i>. En el segundo poema, afirma que la idea básica es relatar historias, así como en el primer poema, ejemplifica con trecho del poema: <i>“Por una vereda venía Don Pedro, ¡Ay cómo lloraba el caballero!”</i></p>
<p>ALUMNO 13</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>El alumno comprende que la intención del primer poema es emocionar, ejemplifica con elementos del poema: <i>“Madre cuando yo me muera que se enteren los señores”</i>. Pero no hace comentarios empleando sus propias palabras. En el segundo poema, la intención básica comprendida por el</p>

	<p>alumno es relatar historia. Explica ejemplificando con un trecho del texto: “<i>Por una vereda venía Don Pedro</i>”. De la misma forma que el primero no hace comentarios.</p>
<p>ALUMNO 14 – sexo femenino</p>	<p>En el primer poema, el alumno no informó cual es la intención básica del texto. Sin embargo, en el segundo, informa que la intención básica del poema es emocionar y relatar historia.</p>
<p>ALUMNO 15 – sexo masculino</p>	<p>En el primer poema, el alumno interpreta que ese tiene como intención básica informar algo, pero no explica, ni ejemplifica con elementos del texto. Lo semejante se pasa lo mismo, el informa que la intención básica es relatar historia.</p>
<p>ALUMNO 16 – sexo femenino</p>	<p>Para el alumno ambos poemas tienen como intención básica relatar historia. En los dos casos ejemplifica con elementos del poema.</p>
<p>ALUMNO 17 -sexo masculino</p>	<p>El alumno comprende que el primer poema, la intención básica sea relatar una historia. Justifica con sus propias palabras en portugués sin destacar elementos del poema. En el segundo, el alumno interpreta como intención expresar un sentimiento de tristeza para emocionar el lector, pero contesta en portugués, con sus propias palabras sin destacar elementos del poema.</p>
<p>ALUMNO 18</p>	<p>Interpreta como intención básica del primer poema relatar historia, pero no ejemplifica con elementos del texto, solo</p>

<p>–sexo masculino</p>	<p>explica con sus propias palabras, en portugués. En el segundo, el alumno comprende que la intención es emocionar, así como en el primero, explica con sus propias palabras, en portugués, sin ejemplificar con elementos del poema.</p>
<p>ALUMNO 19 –sexo masculino</p>	<p>En el primer poema, el alumno no logra identificar la intención básica del poema. En el segundo, para él, la intención básica es emocionar, explica con sus propias palabras en portugués, sin ejemplificar con elementos del poema, solo comenta un evento triste.</p>
<p>ALUMNO 20 – sexo masculino</p>	<p>Interpreta que la intención básica del primer poema es informar o explicar algo, pero explica con elementos del textos que no corresponden a esta interpretación: “<i>¿Qué es aquello que recule / por los altos corredores?</i>” y “<i>Cierre la puerta, hijo mío/ relumbran cuatro faroles</i>”. Sin embargo, en el segundo poema, el alumno informa que la intención básica del poema es relatar historia, y explica ejemplificando con elementos del texto: “<i>Por una vereda venía Don Pedro/ ¡Ay cómo lloraba el/ caballero! / Montado en un ágil caballo sin freno/ venía en la busca / del pan y del beso, / Todas las ventanas /preguntan al viento, /por el llanto oscuro, /por el llanto oscuro/ del caballero</i>”.</p>
<p>ALUMNO 21</p>	<p>La intención básica interpretada es la de emocionar. Explica</p>

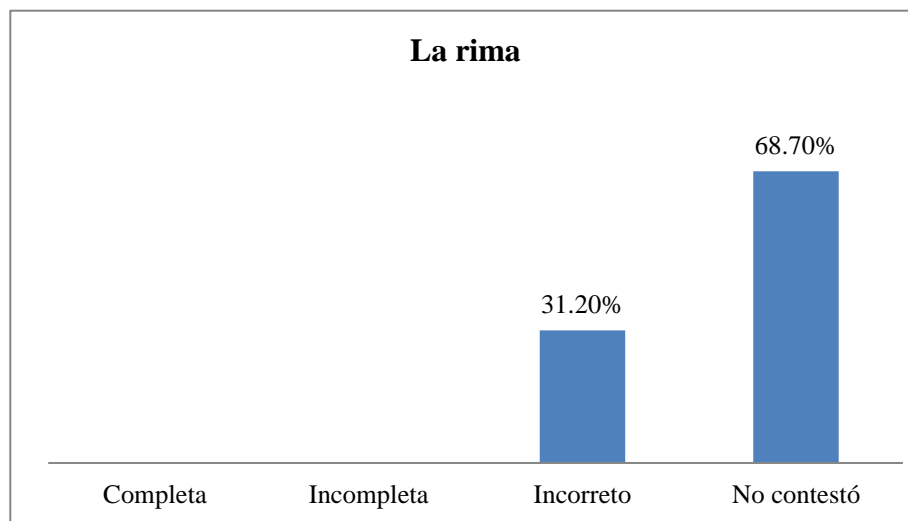
<p>– sexo femenino</p>	<p>ejemplificando con elementos del texto: “<i>Tristes mujeres del valle bajaban su sangre de hombre. / Madre, cuando yo me muera que se enteren los señores</i>”. En el segundo, la interpretación es que la intención básica sea relatar historia, no explica con elementos del texto, se limita a explicar, en portugués, con un evento que se pasa en el poema.</p>
<p>ALUMNO 22 – sexo femenino</p>	<p>Comprende que la intención básica, del primer poema, sea emocionar, explica con sus propias palabras, mezclando portugués con español. Ya en el segundo, interpreta que la intención básica sea relatar, explica con sus propias palabras, con texto en portugués.</p>
<p>ALUMNO 23 – sexo femenino</p>	<p>Comprende que, el primer poema, tiene como intención básica relatar historia, pero no explica con ejemplos del poema. En el segundo, comprende que la intención básica del poema sea emocionar y relatar una historia, pero, así como en el caso anterior, no ejemplifica con elementos del poema.</p>
<p>ALUMNO 24 - sexo femenino</p>	<p>La intención básica del primer poema, para el alumno, fue relatar una historia. El alumno explica ejemplificando con elementos del texto: “¿Qué es aquello que reluce / por los altos corredores? Cierra la puerta, hijo / acaban de dar las once”. En el segundo, la intención es la misma. Pero, el alumno no destaca elementos del texto, explica brevemente con sus propias palabras, en portugués.</p>

<p>ALUMNO 25</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>El alumno no identifica la intención básica del primer poema. Sin embargo, comprende que el segundo poema tiene como función básica emocionar y relatar una historia. Pero, no explica, no destaca elementos del texto.</p>
<p>ALUMNO 26</p> <p>- sexo masculino</p>	<p>. El alumno no comprende la intención básica de ambos poemas.</p>
<p>ALUMNO 27</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>El alumno comprende que el primer poema tiene la intención básica relatar historia, explica ejemplificando con elementos del poema: <i>“Tristes mujeres del valle bajaban su sangre de hombre, tranquila de flor cortada y amarga de muerto joven”</i>. En el segundo, interpreta que la intención básica es emocionar y relatar una historia. Para explicar destaca un trecho del poema: <i>“Por el camino llanto dos mujeres y un viejo con velones de plata van al cementerio”</i>.</p>
<p>ALUMNO 28</p> <p>– sexo masculino</p>	<p>No logra interpretar la intención básica del primer poema. En el segundo, interpreta que la intención básica es relatar una historia, pero no ejemplifica con elementos del texto.</p>
<p>ALUMNO 29</p> <p>– sexo femenino</p>	<p>El alumno comprende que la intención básica del primer poema es relatar historias y emociona, contesta con elementos del texto. En el segundo, no logra interpretar.</p>

Figura 8. Análisis individual, por alumno – informante sobre la intención básica del poema.

3.5. Conocimiento lírico

Se identificó que los alumnos poseen bajo conocimiento del género literario. En ambos momentos, nadie ha logrado informar, correctamente, como ocurre la rima, la repetición de sonidos a partir de la última vocal acentuada de cada verso. En el primer momento, 31% de los alumnos intentaron contestar, pero sin éxito y 68% no intentaron contestar. Mientras en el segundo momento, hubo un aumento significativo de intentos, 75% intentaron y 21% no intentaron contestar. Los gráficos a continuación muestran el desempeño de los alumnos en ambos poemas en relación al conocimiento lírico.



GRÁFICOS 29 - La rima en el primer poema.

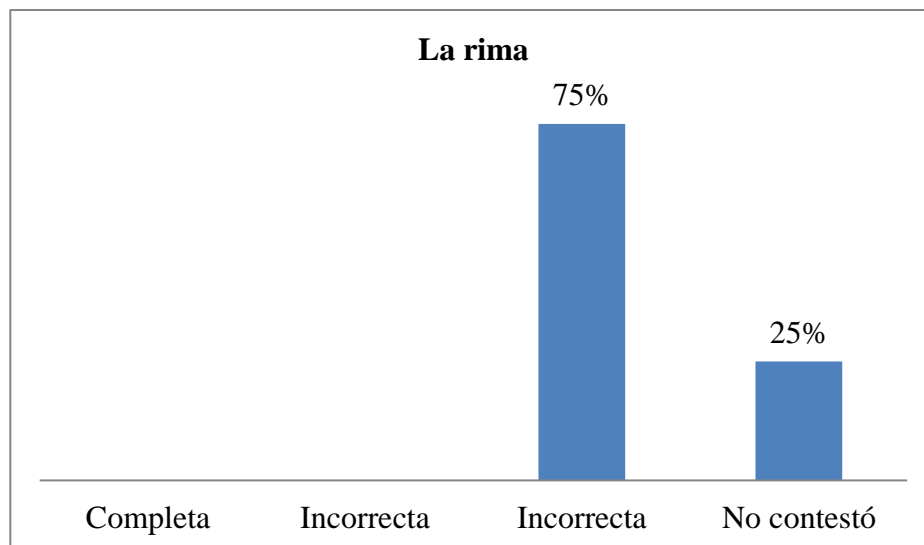


GRÁFICO 30 - La rima en el segundo poema.

Estos datos reflejan el poco conocimiento que los estudiantes de la institución tienen acerca de conocimientos de este género textual, poema, en lo que dice respecto a la estructura.

Sin embargo, en lo que se refiere a identificar las sensaciones, sentimientos e ideas expresadas en los poemas los resultados fueron muy satisfactorios. En la primera actividad la mayoría logró identificar esos elementos, mientras en la segunda actividad la totalidad logró.

Entonces, aunque no sepan identificar el tipo de rima de los poemas, los alumnos son capaces de interpretar la idea y los sentimientos expresados en los poemas. Este género textual permite el desarrollo de la sensibilidad de los alumnos.

Un dato curioso es que ninguno de los alumnos señaló la poesía como un tipo de texto de difícil comprensión, y cuando les fueron preguntados qué les pareció lo más difícil

en cuanto a la lectura de poemas, la mitad señaló la interpretación de las metáforas como una tarea difícil.

CONCLUSIONES

En este trabajo se cumplieron cabalmente todos los objetivos. Se investigó hasta qué punto la lectura e interpretación de poemas, en el caso, poemas del español García Lorca, contribuye en el proceso de enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera para alumnos de la enseñanza secundaria del *Centro de Ensino Domingos Vieira Filho*.

Las actividades de interpretación textual, así como las dos encuestas realizadas antes y después de dichas actividades evidenciaron los logros y las dificultades de los alumnos en cuanto a la lectura e interpretación de poemas de Lorca.

En lo que se refiere a los logros se evidenció que la mayoría de los alumnos fueron capaces de identificar la presencia de los personajes en los poemas, así como la existencia de diálogos entre ellos y sus contenidos. Ello prueba buena parte de la comprensión e interpretación que los alumnos lograron realizar. Más de la mitad obtuvo éxito

al identificar la temática en ambos poemas. Un poco más que la mitad, en el primer poema, y la totalidad en el segundo logró informar positivamente las ideas, sensaciones y sentimientos expresos en los poemas. Solamente un poco más de la mitad logró informar la intención básica de los poemas.

Los pequeños textos producidos en la actividad de escritura mostraron que los alumnos presentan dificultades de conocimiento del código al que se refiere a los conocimientos gramaticales y lexicales y que escriben mezclando portugués y español, en su mayoría. Sin embargo, no se puede olvidar que se trata de alumnos cursando la mitad de la enseñanza media, lo que corresponde a un año y medio de estudio de la lengua española, lo que, en cierto modo, resulta en buen dominio de la lengua española como lengua extranjera.

En cuanto a las dificultades, el hecho que llamó más atención fue el resultado que arrojó sobre la totalidad de los alumnos tuvo dificultad para identificar e informar cómo se presentaban las rimas en ambos poemas, poquísimos intentaron, pero sin éxito. La gran mayoría ni intentó, lo que refleja poco conocimiento literario por parte de los alumnos.

Sin embargo, con el poco conocimiento de las estructuras literarias, los alumnos fueron capaces de comprender la temática de los poemas, identificar los personajes, y, principalmente, identificar los sentimientos y sensaciones expresados en los poemas de Lorca. Eso comprueba que la lectura de los poemas puede ser una estrategia posible en las clases de español como lengua extranjera, a través de la lectura, comprensión e interpretación de los poemas. Además de desarrollar esas habilidades, la estrategia se queda eficaz al trabajar los aspectos afectivos de los lectores, pues los alumnos lograron identificar los sentimientos expresados.

En cuanto a los logros y dificultades del conocimiento lexical, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, se verificó que la mayoría de los alumnos fue capaz de comprender el significado de las palabras que no conocían a través de los contextos donde estaban insertadas. Por otro lado, la cantidad de palabras que los alumnos informaron que no habían comprendido fue relevante. Es decir, fueron capaces de comprender el significado de muchas palabras, pero no en su totalidad, lo que configuró una gran dificultad.

Este hecho es interesante, muestra que mismo los alumnos no logrando comprender todas las palabras del texto, el propio contexto ayuda en la comprensión de una buena parte de ellas, lo que facilita la comprensión e interpretación general del texto. Y no comprendiendo el significado de muchas palabras, aún es posible interpretar muchas ideas, temáticas, etc., de los textos.

Una de las dificultades que llama la atención en cuanto al conocimiento lexical es respecto a reconocer el empleo de las metáforas, personificaciones y comparaciones. En ambos momentos, menos de un cuarto de los alumnos lograron identificar, de forma incompleta, esas estructuras. Ya con los adjetivos la identificación cambió. Más de la mitad en el primer momento y casi ochenta por ciento en el segundo momento logró identificarlos. Ese aumento significativo del primero para el segundo momento comprueba que cuanto más los alumnos leen, más se desarrolla su conocimiento lexical.

En cuanto al nivel de comprensión lectora de los alumnos por medio de la lectura e interpretación de poemas de Lorca, se analizaron los resultados de las encuestas, posterior a las de la aplicación de las actividades de interpretación. Para el 70% de los alumnos las lecturas de los poemas fueron consideradas una tarea de fácil comprensión. El nivel de

comprensión de los temas puede ser considerado mediano de acuerdo con las respuestas de los alumnos en las encuestas, así como comprender los significados de las palabras. El nivel de comprensión de las metáforas puede ser considerado regular, solo mitad consideró fácil. Para más de la mitad consideran que su conocimiento de la lengua es bueno.

Se comprueba que la lectura, comprensión e interpretación de poemas de García Lorca en las clases de español como lengua extranjera, para los alumnos del Centro de Ensino Domingos Vieira Filho representó un desafío. Son alumnos de la enseñanza secundaria, en el segundo año de aprendizaje de la lengua, por ello no dominan la lengua con seguridad, no tienen un gran dominio del vocabulario español. Pero, pese a todas las dificultades y el desafío, se concluye los alumnos tuvieron más logros que dificultades en la realización de las tareas.

Se observó que en cuanto a la escritura en lengua española, como lengua extranjera, los alumnos presentaron un desempeño mediano, considerando que esos estudiantes estaban en el segundo año de estudio del Español. Fue una tarea muy difícil para ellos. Hubo, en todos los casos, mezcla de palabra en portugués, lo que es aceptable de acuerdo con su nivel de conocimiento de la lengua.

No se puede olvidar que esa actividad de lectura de poemas de Lorca consiste, aún, en una actividad lúdica. Actividades lúdicas desarrollan la cognición por medio de la emoción expresada en los poemas e identificadas e interpretadas por los alumnos. Entonces, por todo lo ya expuesto, se afirma que es posible trabajar la lectura de poemas de Lorca en las clases de Español como Lengua Extranjera para brasileños.

6. RECOMENDACIONES

El trabajo mostró que los alumnos que participaron de la investigación, realizando actividades de lectura e interpretación de poemas de Lorca, tuvieron logros y dificultades en la realización de las actividades, y los dos tienen significativa importancia de forma igual, sirven de basamento para estudios futuros o para profundizar cada aspecto en estudios aislados.

Los logros verificados con el conocimiento lexical de los alumnos al comprender significados de palabras que no conocían solo a través del contexto merecen un estudio más profundo sobre este aspecto. Se recomienda investigar la importancia del contexto para la lectura e interpretación de poemas. Buscar comprender por qué algunas palabras ellos lograron comprender sus significados mientras otras no, qué factores pueden interferir en este tipo de situación. En el trabajo fueron utilizados poemas del español García Lorca, puede ser cualquier otro escritor, poeta hispanohablante.

Sería interesante un estudio sobre el conocimiento de estructuras gramaticales como las figuras de lenguaje, metáfora, comparación y personificación y su empleo en poemas. Muchos de los alumnos no lograron identificarlas. Un estudio sobre esas estructuras tan presentes en poemas es esencial para una mejor comprensión e interpretación de estos tipos de textos. Investigar si los alumnos consiguen identificar en textos poéticos de otros poetas el empleo de cada una de esas estructuras de acuerdo con el contexto exigido, y la importancia de su papel en la construcción de sentido.

Se recomienda la realización de un estudio sobre el nivel de conocimiento literario de los alumnos, en su lengua materna. Un estudio que muestre cómo los profesores de Literatura en lengua materna trabajan las asignaturas en sus clases, el conocimiento de las

*La lectura de poemas de García Lorca como estrategia de enseñanza del Español*¹¹³

estructuras, la lectura de poemas, producción, el desarrollo de los alumnos y su nivel de interés por esa modalidad de lectura y escritura.

REFERENCIAS

- Archanco, A., Finocchio, A. M., Yujnovsky, C. (2013) *Enseñar Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Cassany, Daniel (2008). *Describir es escribir: como se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Cots, J. M.; Argamengol, L.; Arnó, E.; Irún, M. (2007); Llurda, E. *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
- Eco, U. (1992). *Obra Abierta*. Buenos Aires: Editorial Planeta. Recuperado de http://direccionmultiple.files.wordpress.com/2012/08/eco_umbrto-obra_abierta.pdf. Acceso en: 04/02/2018.
- Eco, U. (1999). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Eres, Gretel Fernandez. (2012) (coord.) *Gêneros textuais e produção escritura: teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira*. São Paulo: IBEP.
- Furst, Mariana Viza. (2013). *O lúdico em sala de aula de língua estrangeira e um breve olhar para a literatura*. Revista Dossier. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/79948-Texto%20do%20artigo-183166-1-10-20150920.pdf>. Acceso en 25/08/2018.
- Gómez, A. B. (2007). *Los cuentos orales en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0313.pdf
- González, L. (2001). *Teoría Lingüística y Enseñanza de Lengua. (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010) (5ta. edición).

Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. México:

Editora Efe.

Martín, Rosa Ana Vegas. (2009). *Manual de Didáctica de la lengua y literatura*. Madrid:

Editorial Síntesis.

Monereo, C. (org.). (2010). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del*

profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.

Núñez, R. (2001). Métrica, música y lectura del poema. *Revista de la Asociación Española de*

Semiótica. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obras-visor/signa-revista-asociaion-espanola-de-semi%C3%B3tica-4/html/02598914-82b2-11df-acc7-0027-002185ce6064-33htm#I_59

Pacheco, Cristina Adriana da Silva (2013). *O Lúdico na aula de Língua Estrangeira:*

estratégia de motivação e aprendizagem. (Mestrado em Ensino de Inglês e

Francês/Espanhol em Ensino Básico). ESSE. Politécnico do Porto. Recuperado en

http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/2727/3/DM_CristinaSilva_2013.pdf

Prado, Josefina Aragonés. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el*

siglo XXI. Madrid: La Muralla.

Sedycias, João. (org.) (2005). *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial.

Silva, Cristiano de Barros, Goettenauer, Elzimar de Martins Costa. (coord). (2010) *Espanhol:*

ensino médio. Brasília: Ministério da Educação.

Triana, L.M. (2008). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa. Recuperado

de

*La lectura de poemas de García Lorca como estrategia de enseñanza del Español*¹¹⁶

https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/tokio_federico_garcia_lorca.htm

ANEXOS

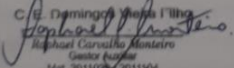
ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Raphael Carvalho Monteiro, (Gestor Pedagógico do CE Domingos Vieira Filho) autorizo a pesquisa da dissertação de mestrado "La lectura de poemas de Lorca como estrategia de Enseñanza del Español como lengua extranjera para alumnos del Centro de Enseñanza Domingos Vieira Filho" a ser realizada pela professora Maria Deidla da Silva Moraes (docente de língua espanhola desta instituição) desde o dia 01 de outubro de 2017.

Autorizo o pesquisador a utilizar a sala de aula para realização de atividades concernentes às práticas de leitura e interpretação de poemas, assim como a aplicação de questionários, o registro de fotografias e análise do processo de aprendizagem da língua espanhola no Ensino Médio. Afirmo ainda que não haverá qualquer aplicação negativa aos alunos que não queiram ou desistam participar da pesquisa.

Paço do Lumiar, 01 de outubro de 2017


C.E. Domingos Vieira Filho
Raphael Carvalho Monteiro
Gestor Pedagógico
Mat. 20110284/2011304

(Gestor Pedagógico do C.E. Domingos Vieira Filho)

**ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS
PAIS**

Seu filho (a) está envolvido (a) a participar da pesquisa de mestrado “La lectura de poemas de Lorca como estrategia de Enseñanza del Español como lengua extranjera para alumnos del Centro de Enseñanza Domingos Vieira Filho”.

Os objetivos deste estudo consistem em diagnosticar o desempenho de alunos de espanhol do Centro de Ensino Domingos Vieira Filho, o nível de conhecimento lexical, escritura, compreensão leitora e o conhecimento lírico.

Caso o (a) senhor (a), seu filho participará de atividades de leitura e de escritura durante as aulas de espanhol, as quais serão utilizadas como corpus de análise de sseestudo e, também, responderá a dois questionário. A participação dele (a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que estuda.

O (a) senhor (a) ou seu filho não receberá remuneração pela participação, pois a mesma poderá contribuir para a melhora nas habilidades lingüísticas em língua espanhola e para o desenvolvimento de práticas letradas. Além disso, o senhor está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos sobre a pesquisa.

Eu, _____ (nome do
pai/mãe/cuidador) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do
meu _____ filho

(nome do filho) sendo que: () aceito que ele participe () não aceito que ele participe

São Luís, _____/_____/2017

(Assinatura dos pais ou responsável)

ANEXO 3: TTERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –

Corpo Discente

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “La lectura de poemas de Lorca como estrategia de Enseñanza del Español como lengua extranjera para alumnos del Centro de Enseñanza Domingos Vieira Filho” cujos dados farão parte da dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Lingüística Española da Universidade Autônoma de Assunção, Paraguai.

Realizarei com você, se me autorizar a aplicação de dois questionários com cinco perguntas, cada, e atividades com habilidades lingüísticas em língua espanhola, assim como a realização de algumas fotografias.

Ao participar desta pesquisa, você não receberá nenhum tipo de pagamento, pois sua participação será voluntária, assim como não terá despesa alguma durante a participação. Garantimos a você o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações. Você tem plena liberdade em recusar a participação da pesquisa, bem como de retirar o seu consentimento em qualquer momento de seu desenvolvimento sem penalização alguma. Além disso, você deve estar ciente que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e/ou divulgados.

Caso você tenha dúvidas sobre a pesquisa e queira obter informações sobre seu andamento ou opte por desistir de participar da mesma, por favor, comunique sua decisão para que eu possa informá-lo (a) para que eu retire os seus dados.

Maria Deidla da Silva Moraes. Endereço: Rua 17, nº 01, quadra 39, bairro Conjunto Maiobão, Paço do Lumiar, Maranhão, CEP: 65130-000, fone: (98) 9881056497, ou ainda, pelo e-mail: moraesdeidla@gmail.com

Declaro que li e compreendi o termo acima e consinto em participar desta pesquisa. Declaro também que recebi cópia deste termo de consentimento.

ANEXO 4 (POEMA)

I

MUERTO DE AMOR

A Margarita Manso

¿Qué es aquello que reluce
por los altos corredores?
Cierra la puerta, hijo mío,
acaban de dar las once.
En mis ojos, sin querer,
relumbran cuatro faroles.
Será que la gente aquélla
estará fregando el cobre.

*

Ajo de agónica plata
la luna menguante, pone
cabelleras amarillas
a las amarillas torres.
La noche llama temblando
al cristal de los balcones,
perseguida por los mil
perros que no la conocen,

y un olor de vino y ámbar
viene de los corredores.

*

Brisas de caña mojada
y rumor de viejas voces,
resonaban por el arco
roto de la media noche.
Bueyes y rosas dormían.
Solo por los corredores
las cuatro luces clamaban
con el fulgor de San Jorge.
Tristes mujeres del valle
bajaban su sangre de hombre,
tranquila de flor cortada
y amarga de muslo joven.
Viejas mujeres del río
lloraban al pie del monte,
un minuto intransitable
de cabelleras y nombres.
Fachadas de cal, ponían
cuadrada y blanca la noche.

Serafines y gitanos

tocaban acordeones.

Madre, cuando yo me muera,

que se enteren los señores.

Pon telegramas azules

que vayan del Sur al Norte.

Siete gritos, siete sangres,

siete adormideras dobles,

quebraron opacas lunas

en los oscuros salones.

Lleno de manos cortadas

y coronitas de flores,

el mar de los juramentos

resonaba, no sé dónde.

Y el cielo daba portazos

al brusco rumor del bosque,

mientras clamaban las luces

en los altos corredores.

**ANEXO 5: ACTIVIDAD – COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN
TEXTUAL – POEMAS DE FEDERICO GARCÍA LORCA**

Orientación:

Después de leer el poema reúnanse en grupos pequeños de 3 personas y releen el poema, ahora juntos. Comenten entre sí sobre lo que han comprendido.

Después deshagan el grupo y contesten, individualmente las preguntas a continuación:

1. ¿Cuántos y quiénes son los personajes del poema leído?

2. ¿Hay diálogo entre los personajes? ¿De qué hablan?

3. ¿Qué tema(s) aparece(n) en el poema? Explique.

4. ¿Se repiten palabras, estructuras sintácticas? ¿Cuáles?

5. ¿Cuáles son las ideas, sensaciones, sentimientos que expresan?

6. ¿Cuál es la intención básica del poema?: ¿informar o explicar algo?, ¿defender una idea y convencer a otros?, ¿emocionar?, ¿entretener?, ¿relatar historias? Explique y ejemplifique con elementos del poema.

7. ¿Hay alguna(s) palabra(s) del texto que no ha comprendido su(s) significados?
¿Cuál(es)?

8. ¿Hay alguna(s) palabra(s) del texto que no conocía, pero fue capaz de comprender su significado a través del contexto del poema? ¿Cuál(es)

9. ¿Se emplean personificaciones, comparaciones o metáforas? Ejemplifique.

10. ¿Qué adjetivos se emplean para describir? Ejemplifique algunos.

11. ¿Cómo es la rima, es decir, la repetición de sonidos a partir de la última vocal acentuada de cada verso?

ANEXO 6 (poema):

BURLA DE DON PEDRO A CABALLO (Romances Históricos)

(Romance con lagunas)

A Jean Cassou

Por una vereda
venía Don Pedro.
¡Ay cómo lloraba
el caballero!
Montado en un ágil
caballo sin freno,
venía en la busca
del pan y del beso.
Todas las ventanas
preguntan al viento,
por el llanto oscuro
del caballero.

Primera laguna

Bajo el agua
siguen las palabras.
Sobre el agua
una luna redonda
se baña,
dando envidia a la otra
¡tan alta!
En la orilla,
un niño,
ve las lunas y dice:
¡Noche; toca los platillos!

Sigue

A una ciudad lejana
ha llegado Don Pedro.
Una ciudad de oro
entre un bosque de cedros.
¿Es Belén? Por el aire
yerbaluisa y romero.
Brillan las azoteas
y las nubes. Don Pedro
pasa por arcos rotos.
Dos mujeres y un viejo

con velones de plata
le salen al encuentro.
Los chopos dicen: No.
Y el ruseñor: Veremos.

Segunda laguna

Bajo el agua
siguen las palabras.
Sobre el peinado del agua
un círculo de pájaros y
llamas.
Y por los cañaverales,
testigos que conocen lo
que falta.
Sueño concreto y sin norte
de madera de guitarra.

Sigue

Por el camino llano
dos mujeres y un viejo
con velones de plata
van al cementerio.
Entre los azafranes
han encontrado muerto
el sombrío caballo
de Don Pedro.
Voz secreta de tarde
balaba por el cielo.
Unicornio de ausencia
rompe en cristal su cuerno.
La gran ciudad lejana
está ardiendo
y un hombre va llorando
tierras adentro.
Al Norte hay una estrella.
Al Sur un marinero.

Última laguna

Bajo el agua
están las palabras.
Limo de voces perdidas.
Sobre la flor enfriada,
está Don Pedro olvidado,
¡ay!, jugando con las ranas

**ANEXO 7: CUESTIONARIO ANTERIOR A LA APLICACIÓN DE LAS
ACTIVIDADES**

1. Aprender español es para usted:

() muy fácil.

() fácil.

() mediano.

() difícil.

() muy difícil.

2. Le parece más difícil en el proceso de aprendizaje del español:

() la gramática.

() la pronunciación.

() la lectura

() la interpretación textual.

() la comprensión auditiva.

3. En cuanto a la lectura y la interpretación textual, ¿qué tipo de texto le parece más fácil la comprensión:

() poesía

() cuento

() noticia

() historieta

() otro _____

4. En cuanto a la lectura e interpretación textual, ¿qué tipo de texto le parece más difícil la comprensión?:

() poesía

- () cuento
- () noticia
- () historieta
- () otro _____

5. ¿Cómo clasifica su nivel de conocimiento de la lengua española?:

- () regular
- () bueno
- () muy bueno
- () excelente

6. Comenta sobre tu nivel de español, servirá de mucho para esta encuesta:

ANEXO 8: CUESTIONÁRIO POSTERIOR A LA APLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

1. La lectura, comprensión e interpretación de los poemas le pareció:

- () muy fácil.
- () fácil.
- () mediano.
- () difícil.

() muy difícil.

2. Lo más fácil en la lectura e interpretación de los poemas:

() La pronunciación de alguna(s) palabra(s).

() La comprensión de los significados de las palabras.

() La interpretación de las metáforas.

() La comprensión de los temas.

() otro _____

3. Lo más fácil en la lectura e interpretación de los poemas:

() La pronunciación de alguna(s) palabra(s).

() La comprensión de los significados de las palabras.

() La interpretación de las metáforas.

() La comprensión de los temas.

() otro _____

4. En cuanto a la lectura y la interpretación textual, ¿qué tipo de texto le parece más fácil la comprensión:

() poesía

() cuento

() noticia

() historieta

() otro _____

5. ¿Cómo clasifica su nivel de conocimiento de la lengua española tras la lectura e interpretación de los poemas de Lorca?:

() regular

() bueno

() muy bueno

() excelente

6. Comenta sobre tu nivel de español, servirá de mucho para esta encuesta:

APÉNDICES

TABLA 01: Desempeño de los alumnos en la actividad 1 – poema *Muerto de Amor*.

ÍTEM	CONTESTÓ CORRECTAMENTE				CONTESTÓ INCORRECTAMENTE		NO CONTESTÓ	
	COMPLETA		INCOMPLETA		CANTIDAD		CANTIDAD	
	%	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%	CANTIDAD
01.PERSONAJES	25%	8	68,70%	2	6,25%	2	-	--
02. DIALOGOS Y CONTENIDOS	35,60%	14	46.8%	15	9,30%	3	-	-
03.TEMAS	12,50%	4	21,80%	7	62,50%	20	3,10%	1
04.PALABRAS REPETIDAS	3,10%	1	35,60%	14	50%	16	3,10%	1
05. IDEAS, SENSACIONES Y SENTIMIENTOS	56,20%	18	6,25%	2	34,30%	11	3,10%	1
06. INTENCIÓN BÁSICA	59,30%	19	9,30%	3	12,50%	4	18,70%	6
07. PALABRAS Y SUS SIGNIFICADOS COMPRENDIDOS	96,8	31	-	-	-	-	3,10%	1
08. PALABRAS NO CONOCIDAS, COMPRENDIDAS POR EL CONTEXTO	90,60%	29	-	-	-	-	9,30%	3
09. PERSONIFICACIONES, COMPARACIONES O METÁFORAS	-	-	21,80%	7	56,20%	18	21,80%	7

10. ADJETIVOS EMPLEADOS	-	-	62,50%	20	21,80%	7	15,60%	5
11. LA RIMA	-	-	-	-	31,20%	9	68,70%	22

TABLA 02: Desempeño de los alumnos en la actividad 2 – poema *Burla de Don Pedro a caballo*.

ÍTEM	CONTESTÓ CORRECTAMENTE				CONTESTÓ INCORRECTAMENTE		NO CONTESTÓ	
	COMPLETA		INCOMPLETA		%	CANTIDAD	%	CANTIDAD
	%	CANTIDAD	%	CANTIDAD				
01.PERSONAJES	75%	824	25%	88	-	2-	-	--
02. DIALOGOS Y CONTENIDOS	9,30%	3	53,10%	17	37,50%	12	-	-
03.TEMAS	-	-	43,75%	14	53,10%	17	3,10%	1
04.PALABRAS REPETIDAS	-	-	90,70%	30	-	-	3,10%	1
05. IDEAS, SENSACIONES Y SENTIMIENTOS	100%	32	-	-	-	-	-	-
06. INTENCIÓN BÁSICA	59,30%	19	25%	8	12,50%	4	18,70%	6
07. PALABRAS Y SUS SIGNIFICADOS COMPRENDIDOS	100%	32	-	-	-	-	-	-

08. PALABRAS NO CONOCIDAS, COMPRENDIDAS POR EL CONTEXTO	96,80%	31	3,10%	1	-	-	-	-
09. PERSONIFICACIONES, COMPARACIONES O METÁFORAS	-	-	21,80%	7	56,20%	18	21,80%	7
10. ADJETIVOS EMPLEADOS	-	-	78,10%	25	3,10%	1	15,60%	5
11. LA RIMA	-	-	-	-	75%	24	25%	8

TABLA 03: Encuesta anterior a las actividades.

CUESTIÓN	OPCIONES ELEGIDAS – CUANTIDAD DE INFORMANTES ELEGIERON				
	A	B	C	D	E
1	-	20%	80%	-	-
2	40%	-	20%	40%	-
3	-	10%	40%	50%	-
4	20%	40%	20%	20%	-
5	50%	40%	10%	-	-

TABLA 04: Encuesta posterior a las actividades

CUESTIÓN	OPCIONES ELEGIDAS – CUANTIDAD DE INFORMANTES ELEGIERON				
	A	B	C	D	E
1	-	70%	30%	-	-
2	-	40%	20%	40%	-
3	-	30%	50%	20%	-
4	-	40%	20%	40%	-
5	40%	60%	10%	-	-

A. Fotos de la institución



A. Fotos de los estudiantes



NOTAS DEL AUTOR

moraesdeidla@gmail.com

Rua 17, nº 01, quadra 39, Conjunto Maiobão, Paço do Lumiar –MA.

55 98 981056497